



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSGRADO

Para una historia social de la educación:
La construcción histórica de la escuela popular.
Una mirada desde el movimiento de pobladores
(1957-1973)

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN HISTORIA

Autora: Camila Silva Salinas
Profesor Guía: Gabriel Salazar Vergara

Santiago de Chile
-Marzo de 2013-

ÍNDICE

Introducción.....	8
I. LA ESCUELA COMO REIVINDICACIÓN SOCIAL: LA POBLACIÓN LA VICTORIA (1957-1964).....	38
<i>1.1 Vivienda y escuela: Familias pobladoras a mediados del siglo XX.....</i>	<i>39</i>
1.1.1 Vivienda: El problema habitacional desde una mirada familiar.....	40
1.1.2 Escuela: Los límites de la escolarización popular.....	49
<i>1.2 Educación, proyecto social y pobladores: La escuela de La Victoria</i>	<i>74</i>
1.2.1 Jugar, cuidar, ayudar: Ser niños y niñas en La Victoria	78
1.2.2 “Hacer con sus manos y sus pies los adobes”: La creación de la escuela	89
1.2.3 “Un espacio para reunirse”: Los actores educativos.....	96
1.2.4 “La Victoria hizo la alfabetización”: Aprender en La Victoria.....	102
1.2.5 “Lucha, solidaridad y organización”: La educación más allá de la escuela.....	108
1.2.6 La demolición de la Escuela Redonda y la escuela estatal	113
<i>1.3 Primera transformación política: Pobladores, Estado y educación.....</i>	<i>116</i>
1.3.1 Las solicitudes de construcción de escuelas	117
1.3.2 La respuesta de los partidos políticos	120
1.3.3 La irrupción de los pobladores en el debate educacional	127
II. LA ESCUELA COMO CONCILIACIÓN SOCIAL: LA POBLACIÓN BLANQUEADO (1965-1970).....	130
<i>2.1 La educación como cruzada nacional</i>	<i>131</i>
2.1.1 Comprender para transformar: La Teoría de la Marginalidad.....	134
2.1.2 El programa de cambios de la Democracia Cristiana.....	137
2.1.3 Integrar los sectores populares por medio de la educación	140
<i>2.2 ‘Ansias de educación’: La escuela de la Población Blanqueado.....</i>	<i>156</i>
2.2.1 “¿Quieren plaza o quieren escuela?”: La creación de la escuela	159
2.2.2 “Juntar el templo de la educación con el trabajo social”: Los actores educativos ...	164

2.2.3 La alianza entre la escuela y la Junta de Vecinos	173
2.3 <i>Segunda transformación política: La crisis de la escuela neutral</i>	176
2.3.1 “La escuela no puede ser neutra”: La constatación de la crisis	177
2.3.2 Educar es emancipar: El aporte de la Teología de la Liberación	184
2.3.3 Educar es un acto político: El aporte de Paulo Freire	195
III. LA ESCUELA COMO DISPUTA POLÍTICA: CAMPAMENTO NUEVA LA HABANA (1970-1973)	204
3.1 <i>La educación en el proyecto de la Unidad Popular</i>	205
3.1.1 La educación en la campaña presidencial de 1970	208
3.1.2 Las fronteras de la transformación: El Estatuto de Garantías Constitucionales.....	212
3.1.3 Los caminos hacia la revolución educacional.....	216
3.2 <i>Hacia la solidaridad revolucionaria: La escuela del Campamento Nueva La Habana</i>	247
3.2.1 “Por un hombre nuevo”: Infancia y educación	250
3.2.2 “Desde un lápiz y un clavo a la solidaridad revolucionaria”: La creación de la escuela	258
3.2.3 “Nuestro rol era casi ser un poblador más”: Los actores educativos	265
3.2.4 “Habían aprendido a reaccionar contra la autoridad”: Los conflictos de disciplina	279
3.2.5 “Sacar a los cabros de la sala de clases”: Aprender en Nueva La Habana	284
3.3 <i>Hacia una tercera transformación política: Tensiones creativas y crisis histórica</i>	298
3.3.1 La educación en el desarrollo del poder popular	299
3.3.2 La Escuela Nacional Unificada como síntesis de una tensión histórica.....	306
3.3.3 Tensiones creativas en la transformación educacional	326
3.3.4 La crisis histórica y el Golpe de Estado (o la transformación inconclusa)	331
Conclusiones	343
Bibliografía	366

TABLA DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1</i> - Rehabilitación de la Población Campamento de La Victoria.....	38
<i>Ilustración 2</i> - Vista de la escuela construida por los pobladores, 1958.	94
<i>Ilustración 3</i> - Escuela Redonda de La Victoria.....	102
<i>Ilustración 4</i> - Escuela N° 393, Población Blanqueado, 1970.....	130
<i>Ilustración 5</i> - ¿Qué es la reforma educacional chilena?, 1965	152
<i>Ilustración 6</i> - Evaluación de la profesora Laura Barra	168
<i>Ilustración 7</i> - Bus-aula en Nueva La Habana, 1971.....	204
<i>Ilustración 8</i> - ¡Estos cabros!, Revista Cabro Chico.....	224
<i>Ilustración 9</i> - Pobladora cuidando a los niños.	253
<i>Ilustración 10</i> - El parvulario del Campamento.	254
<i>Ilustración 11</i> - El deber de todo revolucionario es hacer la revolución. 1972-1973.....	258
<i>Ilustración 12</i> - Niños junto al diario mural de la Brigada de Prensa y Propaganda, 1971....	264
<i>Ilustración 13</i> - Afiche de la Brigada de Prensa y Propaganda, 1971	264
<i>Ilustración 14</i> - Niños y profesores en la escuela.	266
<i>Ilustración 15</i> - Niños en Nueva La Habana.....	278
<i>Ilustración 16</i> - ¿Qué es el arte? Diario mural con trabajos de los niños.....	287

DEDICATORIA

Al camino que mi bisabuelo recorrió desde Lontué a Isla de Maipo, a los surcos en la tierra húmeda, a los árboles de nuestra casa en San Joaquín, a mi abuelo a caballo en la noche oscura de Chimbarongo, a los bailes que los vecinos de la Población La Musa organizaban en ese rojo San Miguel, al día viernes en que leí por primera vez, a nuestra casa en el árbol, a mi primer día de clases, al piso de madera, al lustrín de los domingos en la noche, a la máquina de coser de mi abuela, a los puzles del diario y a mi *Larousse Ilustrado*, a los chistes que contábamos en la noche, a ese atardecer en Santa Clara, a la biblioteca que había en el estante de mi sala, a los dibujos de mi cuadernos, a mi máquina de escribir, a ese *buen* par de zapatos, al olorcito a jabón, a las mesas largas de los domingos, al río que atraviesa Pedregoso, a las noches en que no estuve sentada a la mesa, a las niñas que iluminaron las salas de clase por donde pasé, al baile de los que sobran.

A los trabajadores, cuya labor sostiene a la humanidad; a quienes se levantan cada día para transformar el mundo en un lugar mejor, haciendo de la dignidad y la solidaridad su herencia más fecunda; a las familias, mujeres y niños que no aparecen en las páginas de la Historia Oficial, a sus esfuerzos y sueños, luchas y angustias.

A Iván y Beatriz, mis padres, por todo su amor.

AGRADECIMIENTOS

Quizás una de las tareas más bellas de una tesis sea agradecer a todos quienes colaboraron en la tarea de comprender mejor nuestra historia. De cierta manera, esta tesis es un mensaje que da cuenta de toda mi existencia, de mi infancia y mi población, de la escuela y de mi familia, de la política y la participación. La investigación desarrollada en las próximas páginas se nutre de las amistades, compromisos y discusiones en las que he participado durante toda mi vida.

En primer lugar, quiero agradecer al profesor Gabriel Salazar por aceptar dirigir esta investigación, respetar mi trabajo autónomo y ser parte fundamental de mi proceso de formación historiográfica. El profesor Salazar no sólo contribuyó a este trabajo por medio de sus apreciaciones, cuestionamientos y orientaciones metodológicas, sino que me alentó, desde un primer momento, a escribir desde la experiencia y el corazón. Por otra parte, el trabajo desarrollado durante el segundo semestre del año 2010 en el marco de su curso “Poder Popular en la Historia de Chile” fue una de las lecciones más importantes de trabajo colectivo que obtuve en mi formación académica. Junto a él, agradezco inmensamente el apoyo ofrecido por el profesor Pablo Artaza quien, desde mi arribo a la Universidad de Chile, se convirtió en el más deferente consejero y, en muchos sentidos, fue un verdadero cotutor de esta investigación.

A lo largo de su desarrollo, esta tesis recibió el aporte del trabajo de otros investigadores que contribuyeron generosamente a la delimitación del sujeto de estudio, a la búsqueda de fuentes, su análisis y discusión. Agradezco la ayuda ofrecida por Carolina Álvarez, Carolina Bravo, Boris Cofré, Luis Castro, Cindy Corrales, Alexis Cortés, Carolina Fernández-Niño, Luis Garcés, Fabián González, Graciela Muñoz, Iván Núñez, Paola Orellana, Camila Pérez, Leonora Reyes y Marcelo Robles, quienes, de diferentes maneras, contribuyeron a la elaboración de este estudio. Particularmente, le doy las gracias a Carolina B., Cindy, Graciela, Paola y Camila por compartir conmigo los frutos de sus propios trabajos, a partir de los cuales buscamos oportunidades de apoyo mutuo. Requieren una mención especial mis amigos Cristian Olivares, Maura Fuentes y sus padres, Pelayo y

Sofía; Ulises Castillo y Víctor Muñoz, así como Nicolás y Diego Silva, mis hermanos, quienes me ayudaron en diversas situaciones. Debo un reconocimiento al rico debate sostenido al interior del Colectivo Diatriba, y en especial, a mis compañeros, por su cariño y humanidad. Del mismo modo, agradezco a mis amigos Gonzalo Beltrán, Felipe Cabaluz, Mabelin Garrido y Carolina Millalén por su apoyo y compañerismo. Por último, doy gracias a mis padres por brindarme el soporte necesario para crecer y estudiar en un ambiente de amor y dedicación.

A nivel institucional, agradezco la posibilidad de haber cursado mis estudios de postgrado con una beca del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), complementada por la Beca otorgada por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Del mismo modo, una beca otorgada por el Comité Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), me permitió participar en la *I Escuela de Postgrado en Infancia y Juventud* realizada en agosto y septiembre de 2011 en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, donde pude conocer y trabajar con otros tesisistas, entre quienes destaco el diálogo construido con Claudia Castilla, Fabiana Espíndola, Marina Larrondo, Javier Loayza, Valeria Llobet, César Luna, Alexandra Mancera y Cecilia Salazar, quienes, fraternalmente, dieron perspectiva latinoamericana a mi problemática.

He reservado las últimas líneas a mi bien amado Nicolás Acevedo, quien no sólo supo estar a mi lado, cariñosa y pacientemente, sino que además fue mi compañero en la ejecución de diversas tareas durante los tres años que tardó la realización de esta tesis. Por ello y *por tanto más*, vaya a él mi más tierno amor.

Camila Beatriz Silva Salinas
2012-2013

“La vida cotidiana también tiene una *historia*. Y esto es cierto no sólo en el sentido de que las revoluciones sociales cambian radicalmente la vida cotidiana, sino también en cuanto los cambios que se han determinado en el modo de producción a menudo (y tal vez casi siempre) se expresan en ella antes de que se cumpla la revolución social a nivel macroscópico, por lo cual bajo este otro aspecto, aquélla es un fermento secreto de la historia”¹

“Lo que no puede ni quiere ser contenido en la superficie, queda subterráneo. Las cosas y gentes que no se integran en la cultura o en el conjunto de discursos predominantes que pretenden ejercer la sutura en la superficie, se hacen, de alguna manera, invisibles. Las voces disonantes también son normalmente inaudibles, a no ser en ese subsuelo en el que se mueven y viven los excluidos de las relaciones sociales; los que piensan y sienten su vida a través de creencias, discursos e interacciones no asimilables en los circuitos de comunicación y expresión que se recorren en la superficie de la sociedad dominante”²

“No existe ninguna historia que no haya sido construida mediante las experiencias y las esperanzas de personas que actúan o sufren”³

¹ Ágnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana* (Barcelona: Península, 1987), 20.

² Luis Tapia, *Política salvaje* (Buenos Aires: Waldhuter Editores, 2011), 122.

³ Reinhart Koselleck, *Pasado futuro: Hacia una semántica de los tiempos históricos* (Barcelona: Paidós, 1993), 335.

INTRODUCCIÓN

A mediados del siglo XX la escuela fue considerada una necesidad por miles de familias populares que no tenían acceso a establecimientos educacionales para sus hijos. Al mismo tiempo que los barrios, conventillos y rancheríos populares fueron de Santiago se fueron poblando de niños y niñas, una serie de procesos demográficos, sociales y culturales contribuyeron a la construcción histórica de una demanda popular de escuela. Pese a que el discurso hegemónico repitió insistentemente que los habitantes más pobres de la ciudad no estaban interesados en educar a sus hijos, aduciendo para ello causas culturales, morales e incluso biológicas, existe suficiente evidencia histórica para sostener que hacia fines de la década de los cincuenta eclosionó una demanda popular por escuelas al interior de los sectores populares urbanos, apoyada en una serie de prácticas educativas heredadas de décadas de luchas del movimiento popular. La respuesta a esta situación fue que, entre 1957 y 1973, numerosas familias pobladoras asumieron la construcción de escuelas para sus hijos con sus propios medios, toda vez que la formación de las nuevas generaciones fue comprendida como una tarea prioritaria en el desarrollo de su proyecto de sociedad. El análisis de estas experiencias permitió comprender que la escuela logró mantenerse en el itinerario de las acciones del movimiento de pobladores gracias a la persistencia de pobladoras, familias y educadores, que vieron en ella una posibilidad para poner en práctica en el presente su proyecto de transformación social. De esta manera, la institución escolar dejó de ser vista como un simple engranaje del sistema estatal, pasando a ser comprendida desde una entrañable sensibilidad por la infancia, la voluntad de transformar las relaciones sociales y el cuestionamiento de las instituciones de poder. Sin duda, este proceso incluyó conflictos al interior de cada población o campamento, en las mismas escuelas y en la cotidianeidad, toda vez que las instancias de planificación fueron escasas, marcadas por la improvisación y limitadas geográfica y temporalmente. Hemos interpretado este proceso como una contribución de los pobladores a la construcción de la escuela popular que lo diferencia de los aportes de otros sectores sociales, al considerar que las propuestas de conformación de una comunidad educadora de territorialización del proceso educativo y de autogestión de la memoria histórica como forma de pedagogía social, aparecen como

rasgos distintivos del campo poblacional. Si bien fueron secundados por otros actores sociales en esta tarea, ninguno de ellos consideró que la participación de las comunidades locales en la educación fuese un elemento central con la misma vehemencia que los pobladores.

De esta manera, las experiencias educativas del movimiento de pobladores puede ser analizado tanto como una continuidad, como una ruptura histórica. Por una parte, la construcción de escuelas fue una forma de institucionalización del afán auto-educativo existente entre los sectores populares desde mediados del siglo XIX; por otra, significó una transformación en la actitud de los pobladores hacia la escuela pública que impactó la manera en que otros actores políticos –Estado, partidos políticos, Iglesia y trabajadores– se enfrentaban al problema de la escolarización popular. Usualmente, este fenómeno ha sido comprendido desde la perspectiva del Estado, relegando a los sectores populares al rol de destinatarios cuya acción está enmarcada en la resistencia, indiferencia o colaboración en la construcción del sistema educacional. De esta manera, suele ignorarse la vertiente popular de este proceso, es decir, la perspectiva de quienes contribuyeron a la ampliación del sistema de educación pública desde el campo popular sin poseer las credenciales del Estado o la Ciencia. Esta tesis pretende ser un aporte a la comprensión de los fundamentos, sentidos y propósitos de la educación para los sectores populares en el Chile contemporáneo, asumiendo la perspectiva de una *historia social de la educación*. En específico, se abordaron las proyecciones políticas de las demandas y propuestas educativas del movimiento de pobladores de Santiago entre 1957 y 1973, especialmente las referidas a la escuela como institución dedicada a la educación de niños y adultos. Al inscribirse en el enfoque propio de la historia social, se ha considerado a la educación como una manifestación de las relaciones sociales, culturales y políticas existentes al interior del movimiento de pobladores, que permite acceder a ese “tejido solidario” que constituye la fibra de la historicidad popular⁴. En dicha labor, este trabajo se reconoce como tributario del esfuerzo desarrollado desde mediados de los años ochenta con el desarrollo de una lectura de los sectores populares que diversifica la comprensión del concepto de clase,

⁴ Gabriel Salazar, *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*. (Santiago: LOM Ediciones, 2000).

reconociendo las diversas formas en que esta categoría se expresa en la vida de los sujetos⁵. Por el contrario, aquella historia que sólo considerada a los sectores populares como legítimos sujetos de estudio en tanto trabajadores sindicalizados, militantes o votantes, olvida que estas formas de participación en la historia reciben el influjo de otras napas de historicidad, sin las cuales sería imposible comprender a cabalidad el proceso histórico. Los fenómenos más vistosos y relevantes han sido nutridos por la tibieza de lo cotidiano, la lentitud de los procesos culturales o las expectativas socialmente construidas. Analizar un proceso histórico desde este punto de vista no significa que se omitan los elementos conflictivos inherentes a toda relación social, precaución que ha llevado a algunos historiadores a desconfiar de la lectura social del proceso histórico, acusándola de despolitizada, esencialista o ingenua⁶. En realidad, esta falsa dicotomía entre historia social e historia política, más propia del debate académico que de la realidad histórica, desaparece al posicionarnos en la perspectiva de los sujetos, cuya experiencia histórica es una imbricación de las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales de sus vidas, las que están en constante interacción y se transforman conforme transcurre el tiempo⁷. Del mismo modo, dichas prácticas académicas han tendido a establecer una prelación entre temas históricos más o menos relevantes que no necesariamente ha considerado la perspectiva de los sujetos históricos, ya sea desde la dinámica de su acción como desde la reflexión propia de la memoria, lo que ha tenido como efecto una desestimación de lo social, lo cultural y, más específicamente, lo educativo, como vertientes relevantes para la comprensión histórica del Chile reciente.

Tomadas estas consideraciones, se estableció como sujeto de estudio a los pobladores de Santiago entre 1957 y 1973, pues su constitución como actor social fue fruto

⁵ María Angélica Illanes, “En torno a la noción de Proyecto Popular en Chile”, en *Los proyectos nacionales en el pensamiento político y social chileno del siglo XIX*, edit. Manuel Loyola y Sergio Grez (Santiago: Ediciones Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, 2003), pp. 95-106.

⁶ Un conocido ejemplo en Sergio Grez en “Escribir la historia de los sectores populares. ¿Con o sin la política incluida? A propósito de dos miradas a la historia social (Chile, siglo XIX)”, *Política* 44, 2005, 17-31, <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCH/article/viewArticle/10512/10566> (Consultada en enero 2013)

⁷ Sobre la experiencia histórica de los sujetos, el historiador inglés E.P. Thompson señalaría que “ni el entramado sociológico mejor engarzado puede darnos una muestra pura de la clase, del mismo modo que no puede dárnosla de la deferencia o el amor. *La relación debe estar siempre encarnada en gente real y en un contexto real*. No podemos tener dos clases distintas, cada una con una existencia independiente, y luego ponerlas en relación la una con la otra. No podemos tener amor sin amantes ni deferencia sin squires ni braceros”. Edward Thompson, “Prefacio de La formación de la clase obrera en Inglaterra” en *Obra Esencial*, (Barcelona, Crítica, 2003), 13. La cursiva es mía.

de los cambios en la conformación de los sectores populares del siglo XX. Si bien el desarrollo del movimiento de pobladores tuvo un fuerte carácter político, en el que participaron prácticamente todos los partidos políticos de centro e izquierda, los pobladores llevaron a cabo interesantes realizaciones en sus entornos cotidianos, mediante la solución creativa de diversas necesidades sociales compartidas. En este proceso, no sólo levantaron la demanda política por la vivienda, sino que también contribuyeron a transformar las relaciones sociales al interior de las tomas de terreno, campamentos y poblaciones, modificando sus territorios y proveyendo a sus comunidades de diversos derechos sociales (o ‘servicios’), tales como la educación, la salud, el abastecimiento o la recreación. Esta investigación aborda el desarrollo de experiencias educativas escolarizadas por medio de las cuales los pobladores pusieron en práctica tanto sus demandas como sus expectativas respecto a la educación. En este sentido, se puede observar que la lucha por la educación no fue un esfuerzo aislado, sino uno de los ámbitos en el que los pobladores *practicaron* el horizonte de sociedad por el cual bogaban. Estas expectativas no pueden ser comprendidas de manera aislada de los procesos políticos que vivía el país, formando parte de diversos proyectos políticos de transformación social, del mismo modo que tampoco pueden ser medidos sin reconocer la presencia del Estado. Esto es particularmente significativo si se considera que las escuelas construidas por los pobladores terminaron siendo escuelas fiscales que recibieron recursos, docentes y orientaciones desde el Ministerio de Educación, lo que no fue considerado un ‘fracaso’ por los pobladores, pues ellos mismos apostaron a que sus escuelas fuesen reconocidos como establecimientos públicos. Lo anterior invita a comprender la *construcción histórica de la escuela popular* como un proceso complejo, dejando atrás dicotomías teóricas que impiden un análisis profundo. Como se verá, en gran medida, las dificultades para acceder documentalmente a las experiencias estudiadas, se debe al desdén con que científicos sociales y militantes políticos observaron cualquier iniciativa desarrollada en torno a la escuela, al considerarla como una institución escasamente afectada por los acontecimientos históricos, o bien, secundada por el Estado. En términos historiográficos, esto se aprecia en la atención miscelánea o anecdótica con que ha sido enfrentada la construcción de escuelas, sin que se haya ahondado en la experiencia de los sujetos que participaron de este esfuerzo. Por ello, se espera que la tarea

de *desinvisibilizar* estas experiencias educativas al relacionarlas con su contexto histórico –reconociendo sus límites, tensiones y variaciones–, permita comprender con mayor claridad el papel que jugó la educación para los sectores populares cuando la mayor parte de sus miembros abrazaba proyectos de transformación radical de la sociedad.

¿Por qué analizar la escuela y no, derechamente, las experiencias auto-educativas o de educación popular de los pobladores? Desde un comienzo, nos propusimos analizar la conformación histórica de una institución compleja, sobre la cual se han volcado desde anhelos personales y familiares, hasta aspiraciones políticas y estatales. La *complejidad* de la escuela ha sido abordada desde diversos puntos de vista⁸, aunque su *historicidad* ha sido menos analizada⁹. Mientras desde el campo de la historia de la educación se ha priorizado el estudio de la escuela como agencia del Estado o la República, la historia social ahondado en la relación existente entre el desarrollo de formas de auto-educación (sociabilidad popular, medios de comunicación, educación popular extra-escolar) con la formación de los movimientos sociales del Chile contemporáneo. Como se verá, prácticamente no existen investigaciones que profundicen en la presencia de los sectores populares *en* la escuela durante el siglo XX, pese a que es indesmentible que durante los últimos cincuenta años ésta dejó de ser una institución asociada a la mesocracia o los sectores dominantes de la sociedad. Esta ausencia popular opera como una reproducción académica de la histórica marginación escolar vivida por los sectores populares, incluso en aquellos períodos en que los niños y niñas populares rebosaban las aulas y patios de las escuelas públicas. Recientemente, algunas investigaciones han intentado aproximarse a este problema desde la idea de “la llegada de la escuela a los sectores populares”, teniendo como eje de análisis el desarrollo de las instituciones y no de los sujetos, a quienes se observa con cierta *extrañeza*, sin aproximarse a sus propias prácticas, reflexiones y

⁸ Por ejemplo, Pierre Bourdieu, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona: Laia, 1977), Michael Apple, *Educación y poder* (Barcelona: Paidós, 1997) y François Dubet y Danilo Martulecci. *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires: Losada, 1998).

⁹ Para configurar esta mirada fue fundamental el trabajo de Elsie Rockwell en “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos* 37, (julio-septiembre 1983): 70-80.

perspectivas¹⁰. Por el contrario, esta investigación reconoce como uno de sus ejes teóricos fundamentales la *plasticidad de la escuela*, es decir, su propiedad de ser transformable por los sujetos que la conforman, en la medida que es considerada como “una trama en permanente construcción, que articula historias locales -personales y colectivas- entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica”¹¹. Esto supone que, si el propósito es contribuir a la historia social de la educación, es fundamental aproximarse a las miradas de quienes han hecho popular a la escuela, como parte de sus experiencias vitales y proyecciones políticas. De esta manera, se configura un segundo eje teórico, la *politicidad de la educación*, que permite visualizar a la escuela como una institución que materializa determinados propósitos políticos de construcción de sociedad, en especial, por el carácter normativo del quehacer pedagógico entre los niños y jóvenes de una sociedad. De esta manera, los objetivos políticos del Estado, que han diseñado un sistema educacional orientado al cumplimiento de ciertos propósitos –la mantención de las diferencias de clase, la adhesión a la simbología nacionalista, el respeto a la autoridad, la cohesión social, entre otros– y a la construcción de un tipo de ciudadano, puede ser contrastada por los objetivos políticos de otros actores educacionales, como los profesores, los estudiantes o las comunidades. Históricamente, estos *otros* propósitos han permanecido como la contracara del discurso educativo oficial, toda vez que su despliegue ha generado importantes conflictos en el escenario político. La historia contemporánea de Chile periódicamente ha sido remecida por despliegues públicos que recuerdan la existencia de propósitos educacionales distintos a los hegemónicos, desde la acción de la generación universitaria de 1920 hasta las movilizaciones estudiantiles de 2011.

Situándose en dichas coordenadas, esta investigación abordó la construcción histórica de la escuela popular *desde la mirada de los pobladores*, reconociéndolos como sujetos capaces de transformar la escuela tradicional y desarrollar un proyecto político de

¹⁰ Por ejemplo, Macarena Ponce de León, *La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. Historia* 43, (julio-diciembre 2010): 449-86 y Francisca Rengifo, *Familia y escuela: Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1890-1930. Historia* 45, (enero-junio 2012): 123- 170.

¹¹ Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, “La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica”, Ponencia presentada en Seminario Clacso sobre Educación, junio 1983, Sao Paulo, 2.

transformación social. El objetivo principal fue indagar en las proyecciones políticas de las demandas y propuestas educativas de los pobladores de Santiago entre 1957 y 1973. Para conseguirlo, se establecieron tres objetivos específicos. En primer lugar, se identificó y describió distintas experiencias educativas escolarizadas en las que participaron los pobladores de Santiago, para posteriormente analizar las propuestas educativas de los pobladores y su relación con las propuestas educativas de otros actores sociales: gobierno, partidos políticos, trabajadores, docentes e Iglesia, con el objetivo de conocer sus particularidades y las conexiones o disputas que hubo entre estas propuestas. A partir de lo anterior, se analizó los discursos y prácticas a partir de los cuáles estas escuelas tuvieron proyección social y política para los pobladores. De esta manera, se pudo comprobar que la problemática educacional fue asumida desde diversas posiciones al interior del campo poblacional, no existiendo una única postura al respecto ni una coordinación general de los pobladores y, menos aún, un movimiento social por la educación, tal como se ha podido observar en la última década. Por el contrario, se trató de experiencias diversas, fundadas en las experiencias mismas y no provenientes de una vertiente *ilustrada* de la educación, sino desde las necesidades, carencias y recursos disponibles en las distintas poblaciones y campamentos. Las principales variaciones se observaron en la relación a dos factores: en primer lugar, el transcurso del tiempo, dado el proceso de profundización de la participación política que aconteció durante el período estudiado; en segundo lugar, se observó una relación variable con el Estado, que pudo expresarse en forma de reivindicación, colaboración o conflicto. A partir de ambas variables, se escogieron tres casos en que los pobladores construyeron escuelas, correspondientes a tres subperíodos: La Victoria (1957–1964), Blanqueado (1964–1970) y el campamento Nueva La Habana (1970–1973). Para comprender mejor esta delimitación del sujeto de estudio, se presentará un breve balance historiográfico que permita situar esta propuesta en relación a otras investigaciones de este campo.

Los sectores populares y la educación: Un balance historiográfico

El sentido que la educación ha tenido para los sectores populares ha sido abordado desde distintas perspectivas historiográficas. Las investigaciones historiográficas acerca de la relación entre los sectores populares, los movimientos sociales y la educación son aún incipientes, debiendo establecerse puentes analíticos entre distintos campos de estudio para poder delimitar este sujeto de estudio. No obstante, este cruce no es forzoso, en la medida en que tanto la historia de los movimientos sociales como la historia social de la educación tienen raíces en común en el marco del desarrollo de la nueva historia social que, ya desde los años ochenta, estableció como objeto epistemológico los procesos sociales y las experiencias de los sujetos. En ese sentido, tanto los movimientos sociales como la historia de la educación, aparecen como campos de conocimiento en la medida que su estudio aportaría importantes luces acerca de la experiencia histórica de grandes grupos humanos cuya historicidad había sido negada u omitida por la historiografía clásica.

La perspectiva más tradicional es la que ha estudiado el desarrollo del sistema educacional desde el punto de vista del Estado, visualizando a los sectores populares como destinatarios de los esfuerzos estatales que, durante gran parte del ‘Chile republicano’ se habría resistido a la intención civilizadora representada por la escuela. Esta visión ha sido reforzada al menos desde el siglo XIX, con los trabajos de los primeros historiadores de la educación, varios de los cuales también fueron reconocidos hombres públicos. Las obras de Domingo Amunátegui, José Abelardo Núñez, Claudio Matte, Valentín Letelier y Francisco Encina abordaron la necesidad de fortalecer la institucionalidad educativa estatal o ciertas las ideas educacionales tendientes a fortalecer la República¹². Si bien estas reflexiones incluían a los sectores populares como objeto de su discurso, no se situaban desde la

¹² Domingo Amunátegui, *El Instituto Nacional bajo los rectorados de don Manuel Montt, don Francisco Puente i Don Antonio Varas* (Santiago: Imprenta Cervantes, 1894); José Abelardo Núñez, *Organización de las Escuelas Normales* (Santiago: Imprenta de la Librería Americana, 1883); Claudio Matte, *La enseñanza manual en las escuelas primarias*, (Santiago, Imprenta Cervantes, 1888); Valentín Letelier, *Filosofía de la educación* (Santiago: Imprenta Cervantes, 1892); Francisco Encina, *La educación económica y el liceo* (Santiago: Universitaria, 1912) y *Nuestra inferioridad económica: Sus causas, sus consecuencias* (Santiago: Universitaria, 1912). Estas obras se caracterizan por respaldar la acción de personajes específicos y sus aportes al proceso educativo o bien, por dar pautas de acción para las políticas públicas, sin que el trabajo empírico haya sido una exigencia procedimental en sus obras.

perspectiva de los sujetos, sino desde la necesidad de elaborar políticas educativas acorde con sus imperativos ideológicos. Durante el siglo XX este enfoque fue enriquecido gracias al trabajo de autores como Amanda Labarca y su “Historia de la Enseñanza en Chile”, estudio en el que realizó un detallado recuento de la expansión del sistema educativo a partir de sus principales hitos y de las transformaciones de los métodos de enseñanza, introduciendo elementos culturales y políticos tales como el nacionalismo a la hora de explicar las modificaciones ocurridas en los primeros años del siglo XX¹³. En su caso, un interesante elemento aportado por su análisis es la constatación del carácter clasista de la educación chilena, a través de la existencia de dos subsistemas determinados por la situación de clase de las familias de los niños. Publicado en 1939, resulta significativo que este texto reluzca una de las principales demandas de los docentes contemporáneos, que apelaban al fin de la diferencia existente entre escuelas primarias, preparatorias y liceos, donde las primeras estaban destinadas a los hijos de la clase trabajadora y los segundos, a grupos mesocráticos y acomodados¹⁴.

Esta mirada ha sido actualizada por la historiadora Sol Serrano, quien ha constituido una corriente de análisis de la educación republicana desde el Instituto de Historia de la Universidad Católica¹⁵. Su trabajo, inicialmente enmarcado en el estudio de la contribución de la Universidad a la formación de una elite intelectual, posteriormente se volcó hacia el desarrollo de la escolarización y la alfabetización como mecanismos de fortalecimiento de la construcción de la modernidad política en el país¹⁶. Recientemente, ha publicado

¹³ Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile* (Santiago: Universitaria, 1939).

¹⁴ Descripciones de tal envergadura también son observables en las obras de Fernando Campos Harriet, *Desarrollo educacional, 1810-1960* (Santiago: Andrés Bello, 1960) y en Fredy Soto, *Desarrollo educacional, 1810-1960* (Santiago: Andrés Bello, 1960).

¹⁵ Entre otros, destacan los trabajos desarrollados por Daniel Cano, “Sin tierras ni letras: Historia de la educación mapuche en el período reduccional (1880-1930)” (Tesis de Magister en Historia, Universidad Católica, 2011) y Rodrigo Mayorga, “Un nuevo camino de la A a la Z: Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena (1840-1880)” (Tesis de Magister en Historia, Universidad Católica, 2011). A su alero también se han desarrollado investigaciones sobre la educación de las elites, como el trabajo de Alexandrine de La Taille, “La sociedad del Sagrado Corazón y la escolarización femenina en Chile en el siglo XIX: Anna Du Roussier y la novedad del modelo de educación "a la francesa"” (Tesis de Doctorado en Historia, Universidad Católica, 2007). Se observa la influencia de la historiografía francesa y, especialmente, de Anne Marie Chartier en *Discursos sobre la lectura (1880-1980)* (Barcelona: Gedisa, 1994) y *Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica* (México: Fondo de Cultura Económica, 2004).

¹⁶ Sol Serrano, *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*, (Santiago: Editorial Universitaria, 1994); Sol Serrano, “De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: La educación en la Araucanía en el siglo XIX”, *Historia*, N° 29, 1995-1996, 423- 274; “¿Quién quiere la educación?: Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX”, en Pilar Gonzalbo (Editora), *Educación y Familia en Iberoamérica* (México: El Colegio de México, 1999); “El poder de las

“Historia de la educación en el Chile Republicano”¹⁷ junto al sociólogo Cristian Cox, en la que han pretendido abordar el desarrollo de la educación chilena desde la Colonia hasta la actualidad. Su hipótesis central es que a lo largo de la historia de Chile, la escuela ha contribuido al fortalecimiento de la ciudadanía desde un punto de vista simbólico, aunque sin lograr promover la movilidad ni la equidad social, lo que sólo habría logrado durante el último cuarto de siglo. En grandes líneas, se propone que la transmisión de la identidad nacional y su correlato moderno, la ciudadanía, han sido los mecanismos históricos a partir de los cuales se superaron las divisiones sociales derivadas de la inequidad y exclusión social. Su principal aporte a la comprensión de la realidad entre sectores populares y educación ha sido el trabajo de cuantificación de la “demanda social de educación”, realizado en base al seguimiento geográfico de la expansión de la escuela pública¹⁸, así como a la reflexión sobre el papel que la familia cumplió en este proceso¹⁹. Sin embargo, los niños y las familias populares continúan siendo considerados destinatarios de la política estatal, sin ahondar en su aporte al proceso de construcción de la escuela como institución social. Si bien se consideró el desarrollo de prácticas auto-educativas al interior del movimiento obrero, su aporte específico queda reducido prácticamente a un anecdotario, en la medida que no se reconoció la relación establecida entre éste, el movimiento de docentes de principios del siglo XX y el Estado. La *mirada republicana* que articula estos trabajos, enfatiza más los puntos de cohesión ofrecidos por el proceso educativo, que el carácter conflictivo de las diferencias sociales vividas en el proceso de escolarización, lo que limita la comprensión de la mirada de los sectores populares.

El trabajo pionero de Julio César Jobet “Doctrina y praxis de los principales educadores chilenos”, publicado en 1970 produjo un quiebre con estas interpretaciones, al

palabras: La iglesia y el estado liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del Siglo XIX”, *Historia*, N° 2000, 435-460.

¹⁷ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* (Santiago: Taurus, 2012). Esta publicación es fruto del proyecto “La educación ante el riesgo de fragmentación social: Ciudadanía, equidad e identidad nacional” financiado por Fondecyt.

¹⁸ Macarena Ponce de León, “La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907”. *Historia* 43, vol. II, (julio-diciembre 2010): 449-86.

¹⁹ Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano, La pequeña república. La familia en la formación del Estado nacional, 1859-1929. En *El eslabón perdido. Familia, modernización y bienestar en Chile*, 43-96. (Santiago: Taurus, 2010) y Francisca Rengifo, “Familia y escuela: Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1890-1930”, *Historia*, N° 45, vol. I, enero-junio 2012, 123- 170.

constatar que la educación no emancipaba a los hombres de sus condiciones sociales, sino que las reproducía. Por medio del estudio de una serie de personalidades vinculadas al mundo educativo y utilizando las categorías marxistas de estructura/superestructura y teoría/práctica, Jobet sostuvo que la educación se encontraba a la retaguardia del desarrollo histórico, por lo que los avances se debían únicamente a la labor de algunos sujetos que, instalados desde el margen del sistema, habían luchado por su mejoramiento. Al mismo tiempo que reitera el voceado desinterés que las masas habrían demostrado frente a la educación, recoge entre los ilustres pedagogos a Augusto Pinto, zapatero anarquista y militante del Partido Socialista, como fiel representante de una *cultura autodidacta*, destacando su aporte a la difusión de ideas y hábitos educativos entre los trabajadores²⁰. Para el autor, no había contradicción entre su juicio tajante y el reconocimiento del valor de las experiencias auto-educativas de Pinto, quizás porque no consideraba que tales prácticas fuesen un objeto de estudio histórico de la misma relevancia que las estructuras y sus manifestaciones en la vida política. De modo que el primer acercamiento de la historiografía marxista a las temáticas educativas no se realizó en torno a los sujetos, sus prácticas y experiencias, sino a la constatación de la pervivencia de una superestructura añosa y a la acción de cierta vanguardia de educadores para modificarla.

Las primeras aproximaciones hacia las experiencias de los sectores populares en tanto actores educativos fueron desarrolladas desde la Nueva Historia Social, en especial, a partir del estudio de la relación existente entre educación y trabajo. Por ejemplo, María Angélica Illanes ha analizado el papel que la educación cumplió entre el artesanado popular durante el proceso de proletarización desde mediados del siglo XIX, concluyendo que ésta se configuró tanto como un espacio de politización, en la medida que la alfabetización tenía un carácter político al otorgar al trabajador “el lápiz como arma”²¹; como un aporte técnico, al otorgar saberes prácticos que constituyeron un arma laboral frente a las transformaciones productivas²². Este último aspecto también ha sido desarrollado por Sergio Grez, quien ha

²⁰ Julio César Jobet, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos* (Santiago: Andrés Bello, 1970), 502.

²¹ María Angélica Illanes, *La revolución solidaria...* 16.

²² María Angélica Illanes, *La revolución solidaria. Historia de las sociedades obreras de socorros mutuos. Chile 1840-1920* (Santiago: Imprenta Prisma, 1990); María Angélica Illanes, *Chile des-centrado: Formación socio-cultural*

reconocido en este proceso el surgimiento de una cultura de los trabajadores, donde la autoeducación, como otras formas de sociabilidad popular, expresarían una apropiación popular del ideario redención y regeneración del pueblo²³. A partir de esto, Grez ha señalado que dentro del mundo popular existía un afán por educarse que expresaba los deseos de integrarse socialmente, aunque reconociendo que la materialización de este anhelo, las escuelas populares, tuvieron un efecto limitado²⁴. Reforzando esta constatación, posteriormente, Sergio González Miranda estableció las transformaciones de la demanda educacional de los obreros del salitre durante el tránsito del siglo XIX al XX, destacando la incorporación de la escuela a las demandas de los trabajadores²⁵. Otros historiadores, como Julio Pinto y Pablo Artaza, han reconocido en la educación un espacio de sociabilidad que, en el caso de los trabajadores pampinos de principios del siglo XX, habría sido un aporte al proceso de politización popular, principalmente por medio de la alfabetización, el teatro o la circulación de periódicos. Todos estos autores tienen en común haber analizado la problemática de la educación a partir del rastreo de los cambios producidos por la modernización capitalista en el mundo del trabajo, por lo que sus aportes pueden inscribirse dentro de una línea que parte reconociendo el imperativo productivo de la auto-educación, pero que también la vincula a una dimensión política que iría más allá de lo instruccional.

Las investigaciones referidas al siglo XX desarrolladas al alero de esta corriente historiográfica incorporaron a nuevos sujetos al estudio de los sectores populares, debido a los procesos de transformación económica y demográfica vividos en el país, como los pobladores, aunque el sentido de sus acciones ha sido interpretado desde distintas perspectivas²⁶. Para Mario Garcés, uno de sus rasgos constitutivos fue su lucha por democratizar la ciudad, tanto por las viviendas como por el acceso equitativo a “fuentes

republicana y transición capitalista 1810-1910 (Santiago: LOM Ediciones, 2003). También en Milton Godoy, “Mutualismo y educación: Las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880”, *Última Década*, N° 1-11.

²³ Sergio Grez, De la “regeneración del pueblo”... 451. Una lectura similar, pero desde óptica cultural en Martín Bowen, “¿El pueblo como límite de la modernidad? Proyecto ilustrado y educación primaria popular en Chile. 1830-1841” en *Seminario Simon Collier* (Santiago: Instituto de Historia UC, Universidad de Notre Dame, LOM Ediciones, 2005).

²⁴ Sergio Grez, De la “regeneración del pueblo”... 453. Esta lectura es complementada por Eduardo Cavieres, “Educación y sociedad en los inicios de la modernización en Chile: 1840-1880”, *Dimensión histórica de Chile*, vol. 6-7, 1989-1990, 33-49.

²⁵ Sergio González Miranda, *La Escuela en la reivindicación obrera salitrera (Tarapacá, 1890-1920) Un esquema para su análisis*, *Revista de Ciencias Sociales*, 1994, 4: 19-37.

²⁶ Vicente Espinoza, *Para una historia de los pobres en la ciudad* (Santiago: Ediciones SUR, 1988).

laborales, acceso a un sistema digno de educación y salud pública, respeto por la vida y el ejercicio de las libertades públicas²⁷, lo que transformó a los pobladores en un movimiento social con gran incidencia política a partir de 1957. Esta investigación se inscribe en esta mirada, reconociendo en la educación una dimensión de esa lucha democratizadora, que a su vez, se engarza con las prácticas educacionales del movimiento popular obrero. Debido al carácter cultural –de larga duración- de todo proyecto educativo, no resulta aventurado proponer que la educación formó parte de un proyecto social de larga duración, del que los pobladores de mediados del siglo XX fueron depositarios. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones sobre el movimiento de pobladores ha abordado sus aspectos político-institucionales, es decir, su tendencia a la organización o la interacción sostenida con el Estado o los partidos políticos, frente a los cuales sus *realizaciones democratizadoras de la vida social* han quedado rezagadas. En este sentido, el desarrollo de iniciativas educativas al interior del movimiento de pobladores ha permanecido como un ámbito apenas estudiado²⁸.

Esto se explica si se considera que, si bien la pregunta por la educación *desde los sectores populares* fue instalada por Gabriel Salazar en 1988 por medios de su trabajo “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o Autonomía Relativa?”, el análisis de esta problemática es más reciente²⁹. Según este autor, la exclusión de los sectores populares de los proyectos educativos hegemónicos los habría llevado a construir sistemas alternativos enraizados en sus redes de sociabilidad, ensayando formas de autoeducación que no necesariamente recurrían a la escuela. Esta idea fue secundada por el trabajo de María Loreto Egaña, quien cuestionó la difundida idea de que la educación de los sectores populares fuera un consenso social, al destacar la resistencia ejercida tanto por

²⁷ Mario Garcés, *Tomando su sitio: El movimiento de pobladores de Santiago, 1957-1970* (Santiago: LOM Ediciones, 2002), 7.

²⁸ Desde las Ciencias Sociales se ha comprendido con finura la dimensión asociativa del movimiento de pobladores. Al respecto, destacan los trabajos de Guillermo Campero, *Entre la sobrevivencia y la acción política: Las organizaciones de pobladores en Santiago*, (Santiago: ILET, 1987); Teresa Valdés, “El movimiento de pobladores: 1973-1985. La recomposición de las solidaridades sociales”, en Jordi Borja et al., *Descentralización del Estado, Movimiento Social y Gestión Local* (Santiago: FLACSO, CLACSO e ICI, 1987): 263-319; Bernarda Gallardo, *Espacio Urbano y Mundo Poblacional* (Santiago: FLACSO, 1985) y, especialmente, Rodrigo Baño, *Lo social y lo político, un dilema clave del movimiento popular* (Santiago: FLACSO, 1985).

²⁹ Gabriel Salazar, “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?”, *Proposiciones*, N° 15, 1988, 84-159.

sectores de la elite política, como por los mismos destinatarios. Como mecanismo de integración al Estado, la educación tuvo una faz de dominación y disciplinamiento que fue resistida por los sectores populares, más interesados en desarrollar ‘habilidades para la vida’, que en ser integrados a la República³⁰. Posteriormente, algunos trabajos del historiador Iván Núñez han permitido profundizar el conocimiento sobre el aporte de los docentes a la construcción del sistema educacional, que especialmente en la década de los veinte, tuvo una fuerte impronta popular³¹. El principal aporte de Núñez a este debate fue destacar la existencia de proyectos educativos generados desde el mundo de los docentes, como el movimiento de consolidación de la educación, que posteriormente fue un insumo para la creación del proyecto de reforma educacional de la Unidad Popular³². Este camino fue continuado por Leonora Reyes en su investigación doctoral sobre el movimiento de educadores, donde analizó la relación establecida entre dos organizaciones populares, la Asociación General de Profesores (AGP) y la Federación Obrera de Chile (FOCH) con el Estado³³. Avanzando cronológicamente, el trabajo de Daniel Fauré ha intentado vincular los procesos de educación popular y la transformación del macro-sistema educativo del Estado entre 1964 y 1994, aportando a la lectura cruzada de ambos procesos, aunque descartando las aproximaciones *escolarizadas*, pues su trabajo ha optado deliberadamente por el estudio de la educación popular como campo de desarrollo de experiencias auto-educativas desde fuera de la escuela³⁴. Sin embargo, desde su punto de vista, existen determinados momentos en que el movimiento de educación popular ha tenido

³⁰ María Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal* (Santiago: DIBAM, 2000) y María Loreto Egaña, Iván Núñez y Cecilia Salinas, *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago: Lom Ediciones y PIIE, 2003).

³¹ Iván Núñez, *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación: Estado del arte* (Santiago: Unesco y Reduc, 1990); Iván Núñez, “La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile”, (Conferencia presentada en “XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación”, Santiago de Chile, mayo de 2004).

³² Iván Núñez, *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada* (Santiago: Lom Ediciones y Centro de Investigación Barros Arana, 2003). La ENU concentra la mayor parte de las interpretaciones políticas del proceso educacional chileno que, curiosamente, han sido desarrolladas desde el extranjero. Kathleen Fischer, *Political ideology and educational reform in Chile, 1964-1976* (Los Angeles: UCLA Latin American Center, 1979); Joseph Farrell, *The National Unified School in Allende's Chile. The role of education in the destruction of a revolution* (Vancouver: University of British Columbia Press, 1986) y Robert Austin, *The State, literacy and popular education in Chile, 1964-1990* (Lanham: Lexington Books: 2003).

³³ Leonora Reyes, “Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)” (Tesis para optar al grado de Doctora en Historia. Universidad de Chile, 2005). También en Reyes, Leonora. 2010. Movimiento educacional, crisis social y reforma de 1928. *Docencia* 40, (agosto): 40-49 y Escuela pública y sistema escolar: Transformaciones históricas y proyecciones. *Revista Docencia* 44, (septiembre 2011): 48-63.

³⁴ Daniel Fauré, “Auge y caída del 'Movimiento de Educación Popular Chileno': De la 'Promoción Popular' al 'Proyecto Histórico Popular' (Santiago, 1964-1994)”. (Tesis de Magíster en Historia, Universidad de Santiago de Chile, 2011).

acercamiento significativo al sistema estatal, particularmente, durante el gobierno de Salvador Allende por medio de la Escuela Nacional Unificada. Este recorrido permite comprender que, si bien durante los últimos años se han completado importantes vacíos de información, hay grandes diferencias respecto a las perspectivas desde donde se han construido los análisis. Mientras el trabajo de Reyes se remite a los educadores, el de Fauré se dedica a estudiar el trabajo de los educadores populares en relación a los funcionarios públicos. Ninguno de ellos ha ahondado en la experiencia de los *destinatarios* de la política educativa escolar o extraescolar, es decir, aquellos a quienes se refieren las planificaciones, discusiones o realizaciones educacionales. Esta investigación se sitúa, precisamente, en este punto de vista, al inquirir en la experiencia de los actores educativos que participaron de las escuelas estudiadas: estudiantes, profesores, madres, apoderados y vecinos que conformaron comunidades educativas enraizadas en sus entornos locales. En este sentido, se puede considerar que la tarea de comprender la educación desde los sectores populares está en pleno desarrollo, en la medida que sólo recientemente se ha construido marcos historiográficos que permitan comprender las experiencias desarrolladas en el campo popular desde la mirada de los propios sujetos. Para ello, es necesario realizar algunas precisiones teórico-metodológicas que esclarezcan las opciones tomadas en el desarrollo de esta investigación.

El trabajo con testimonios orales: Consideraciones teórico-metodológicas

Frente a la pregunta de cómo reconstruir los significados que los pobladores de mediados del siglo XX le atribuyeron a la educación y la manera en que éstos se proyectaron políticamente, esta investigación consideró que la memoria social es el principal recurso histórico para acceder a la experiencia de sujetos que han ocupado posiciones marginales al poder del Estado, al mismo tiempo que es una forma de apropiación del pasado histórico por parte de los sujetos que no corresponde, exactamente, a los hechos tal como ocurrieron³⁵. Esta constatación ha motivado una serie de investigaciones, desde aquellas que señalan que la tarea de la historia es ‘rectificar’ la memoria, hasta otras que consideran que cada memoria puede ser analizada subjetivamente,

³⁵ Pierre Nora, *Pierre Nora en Les lieux de la mémoire* (Santiago: LOM Ediciones, 2009), passim.

sin que sea necesario atribuirle pretensiones de objetividad. Frente a esta problemática, Elizabeth Jelin ha señalado que, entre ambos extremos, positivista y constructivista, respectivamente, se encuentra la posibilidad de *historizar la memoria*, como una manera de abordar problemáticamente la manera en que los individuos reelaboran el pasado, lo que además, establece un quiebre una mirada de la historia como una disciplina dedicada al estudio de ‘lo que ya aconteció’, incluyendo al presente y ‘lo que está aconteciendo’ dentro de su agenda de discusión³⁶. En ese sentido, tal como ha propuesto Alessandro Portelli, una historia oral atenta a la experiencia de los sujetos, más que dedicarse a corroborar o denegar sus puntos de vista, debería consagrarse a la comprensión de los significados, toda vez que las fuentes orales, en vez de contar qué hicieron las personas, expresar qué querían hacer, que creían cuando lo estaban haciendo o cómo resignifican esos actos desde la actualidad³⁷. En esta tarea, la memoria deja de ser vista como un ‘repositorio de hechos’, sino que pasa a ser un proceso social de creación de significados, inscrito en un tiempo y un espacio específicos y, a su vez, en constante transformación. A partir de esta constatación, cobra sentido la propuesta desarrollada a inicios del siglo XX por Maurice Halbwachs, quien desarrolló la idea de que todos los recuerdos individuales se inscriben en los llamados “marcos sociales de memoria”, aquellas claves interpretativas, que no sólo encuadran la memoria individual, sino que la posibilitan, al convertirse en un apoyo que permite que el pasado sea fijado, transmitido y comprendido por las personas que viven en una sociedad, lo que queda resumido en la premisa de que “nuestros recuerdos se apoyan en aquellos de todos los otros”³⁸. Por otra parte, la existencia plural de los marcos sociales de la memoria, permite comprender que estos son particulares para diversos grupos sociales, problema desarrollado por el autor en su tesis doctoral *La clase obrera y los niveles de vida*, en la que abordó el problema del carácter de clase de la memoria, considerando que ésta era un campo sobre el cual disputaban tanto las fuerzas preexistentes, propias de la estructural social de clases, como aquellas construidas en el presente, configurándose como un campo de disputa entre lo heredado y lo creado, entre lo histórico y lo contingente. De esta

³⁶ Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria* (Madrid; Siglo XXI, 2002), passim.

³⁷ Alessandro Portelli, “The peculiarities of oral history”. *History Workshop*, N°12, 1980, 96-107. También en *La orden ya fue ejecutada: Roma, las fosas ardeatinas, la memoria* (México: FCE, 2004).

³⁸ Maurice Halbwach, *Los marcos sociales de la memoria* (Caracas: Anthropos Editorial, 2004), 56.

manera, no sólo importa *qué se recuerda y cómo se recuerda*, sino también *desde dónde se recuerda*. En el caso de esta investigación, se estimó que para acceder a la memoria de los sujetos era necesario desarrollar una investigación de historia oral, decisión que se fundamenta en tres grandes consideraciones.

En primer lugar, se consideró que los pobladores que protagonizaron esta historia fueron sujetos ‘comunes y corrientes’, cuyas vidas y acciones no fueron registradas ni sistematizadas, dado que forman parte de las vivencias cotidianas que van configurando la experiencia histórica de las personas que *actúan y sufren* al interior de los sectores populares³⁹. Tal como ha señalado Paul Thompson, los testimonios orales permiten registrar las experiencias de los sectores populares, aquellas ‘voces ocultas’ subordinadas a las ‘voces autorizadas’ para emitir juicios del pasado, constituyéndose, de esa manera, en una herramienta metodológica para trabajar con quienes históricamente han estado marginados del poder⁴⁰. Es por eso que el trabajo con historia oral en los sectores populares ha incluido el desarrollo de metodologías de investigación hermanadas con el desarrollo histórico de la educación popular y con el trabajo de diversas organizaciones sociales⁴¹. En el caso de esta investigación, este enfoque fue abordado por medio de la realización de entrevistas grupales y con la colaboración de diversas personas. Por su relevancia, se ha dedicado una sección específica a la descripción de este proceso en las siguientes páginas. Junto a lo anterior, fue importante considerar el contexto de realización de las entrevistas y la manera en que estas fueron realizadas. Durante el año 2010 y los primeros meses del 2011 visité reiteradamente a distintos entrevistados, intentando establecer un diálogo en torno a la importancia de la escuela según sus experiencias. Los resultados fueron bastantes limitados, principalmente, porque los entrevistados no consideraban que sus experiencias fueran relevantes. La pregunta, *¿qué más le puedo contar yo?*, reiterada en numerosas oportunidades, demuestra que la experiencia educacional no era un ámbito sobre el cual hubieran existido reflexiones previas o, en palabras de Gabriel Salazar, “¿qué ocurre

³⁹ Elizabeth Jelin, *Los trabajos de...*, 63-78.

⁴⁰ Paul Thompson, “Historia oral y contemporaneidad”, *Historia, memoria y pasado reciente*. Anuario 20, 2003-2004, 22.

⁴¹ Mario Garcés, *Recreando el pasado: Guía metodológica para la memoria y la historia local* (Santiago: ECO, 2002) y Gabriel Salazar, “Ciudadanía e historia oral: Vida, muerte y resurrección”, en *La historia desde abajo y desde dentro* (Santiago: Facultad de Artes de la Universidad de Chile, 2003), 365-390.

cuando los sujetos no tienen organizados sus recuerdos para la acción sino más bien para la inacción?”⁴². Sin embargo, a partir de junio de 2011, tanto las entrevistas como los recuerdos proliferaron, indiscutiblemente, por el efecto que la movilización social de los estudiantes tuvo entre la ciudadanía. Entonces, la valoración de la escuela afloró en relación a los conflictos del tiempo presente, lo que permitió un desarrollo fluido de muchas de las entrevistas, en la medida que la memoria se rearticuló gracias al diálogo establecido entre el tiempo pasado, cuando los pobladores habían participado en la construcción de sus escuela, y el tiempo presente, cuando la educación se vislumbraba como un campo de disputa frente al Mercado.

De esta manera, un segundo problema metodológico fue cómo reconstruir la memoria social de la educación, considerando que esto suponía abordar acciones, espacios y significados que, usualmente, forman parte de actividades consideradas poco relevantes por las personas, tales como la vida cotidiana, el establecimiento de redes de colaboración, las relaciones inter-generacionales o la rutina escolar. Esto constituyó una de las principales dificultades metodológicas de la investigación, pues las mismas personas que desestiman la importancia de sus experiencias cotidianas, mostraban gran sorpresa frente a la propuesta de ser entrevistados, especialmente las mujeres. Y es que, desde las visiones previas, ¿cómo iba a ser más importante narrar las redes de solidaridad generadas por las madres solteras al interior de un Campamento para procurar cuidado a sus hijos, que el trabajo de dirigencia social efectuado por los hombres? Para poder conversar sobre estas otras dimensiones de la vida de las personas, se debió realizar un trabajo de re-significación de determinados roles y hechos sociales, estableciendo vínculos de análisis entre el pasado y el presente. Lo mismo ocurrió con el caso de la educación, frecuentemente considerada como un aspecto propio de los docentes y los funcionarios ministeriales, pero escasamente abordado desde el punto de vista de la comunidad que acude a cada escuela. Nuevamente, la escasez documental, remite a la necesidad de aproximarse a la experiencia escolar de los sujetos a partir de sus memorias. Si bien el ‘déficit documental’ fue una de las principales motivaciones que favoreció el desarrollo de la historia oral durante el siglo XX, diversos

⁴² Gabriel Salazar, “Ciudadanía e historia oral... 383.

autores han destacado que, más allá de la inexistencia de documentos escritos, el testimonio oral posee una categoría epistemológica particular, que lo hace relevante incluso cuando existan otras fuentes históricas. En el caso de este trabajo, se intentó establecer un diálogo permanente entre las fuentes orales con documentos escritos y visuales, no sólo durante el proceso de análisis, sino en la misma realización de las entrevistas. En muchas ocasiones, la presentación de fotografías, noticias o textos del período indagado permitió que los entrevistados activaran recuerdos desestimados o desvinculados del contexto en el que habían ocurrido.

El tercer problema metodológico tiene relación con la manera en que los sujetos recuerdan el pasado teniendo conciencia de los hechos que transcurrieron con posterioridad. La mayor parte de los recuerdos sobre el período estudiado están marcados por la posterior experiencia del Golpe militar, la persecución política, la pobreza y la resistencia durante Dictadura. En ese sentido, la violencia política institucional volcada sobre el movimiento popular a partir de 1973, continua afectando la manera en que los sujetos comprenden, recuerdan y elaboran testimonios sobre sus propias experiencias, incluso las ‘cotidianas’, ya que estas también forman parte de las relaciones sociales articuladas en el campo popular. El fracaso de las propuestas políticas, la desarticulación violenta de las organizaciones populares y la persecución política han tenido profundo impacto en las maneras de recordar *esas otras* dimensiones, más vinculadas a la vida cotidiana, a las expectativas o a la vida social, lo que no sólo se expresa en lo dicho o declarado, sino también en lo que hemos denominado *textura de la memoria*, es decir, los énfasis, silencios u omisiones presentes en cada testimonio. Junto a ello, se debe considerar que estas memorias están en constante transformación, toda vez que la memoria también es un campo de disputa política, lo que explica la preeminencia de algunas temáticas o el olvido en el que permanecen algunas experiencias o relaciones sociales específicas⁴³. En el caso de esta investigación, resultó

⁴³ Sobre ‘las batallas de la memoria’ ver el trabajo de María Angélica Illanes, *La batalla de la memoria: Ensayos históricos de nuestro siglo* (Santiago: Planeta/Ariel, 2002); Steve Stern, “De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998)”, en Mario Garcés et al., *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX* (Santiago: USACH, LOM Ediciones y ECO, 2000); Peter Winn, “El pasado está presente. Historia y memoria en el Chile contemporáneo”, en ed. Anne Pérotin-Dumon, *Historizar el pasado vivo en América Latina*, (Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2007), 1- 48,

fundamental constatar el efecto ha tenido en la memoria la realización de un balance de la derrota histórica del movimiento popular, en la medida que los recuerdos en torno a las experiencias y expectativas que conforman la historia que antecedió al Golpe de Estado 1973 suelen estar mucho más concentrados en los aspectos *dramáticos* que en los *festivos*⁴⁴, lo que no sólo explica la invisibilización de la propia experiencia, sino además, la actitud de algunos entrevistados frente investigadores externos, en más de un caso, cauta y lejana, o el olvido -¿aprendido?- de nombres y lugares. Por estas características es que el trabajo con la memoria histórica ha sido considerada como una labor eminentemente política, especialmente en América Latina, toda vez que la sistematización de las experiencias sociales no registradas por la historia tradicional, se ha enlazado con las tareas de reconstrucción del pasado histórico de aquellas sociedades que sufrieron los efectos de la represión política a partir de la década de los sesenta. De este modo, si en otros contextos la historia oral se vinculó con los grupos subalternos en general, adquiriendo incluso un carácter ‘folclórico’, tal como ha señalado la mexicana Eugenia Meyer, en esta región "debido probablemente a la naturaleza de nuestras realidades latinoamericanas, las idas y venidas de ‘caudillos’, los golpes militares, las dictaduras y las constantes violaciones de los derechos humanos, el trabajo y el resultado de la historia oral adquiere una dimensión fundamental, su carácter de denuncia"⁴⁵. Junto a lo anterior, visiones más radicales han destacado el papel que la historia oral cumple en la producción de posicionamientos políticos, al ser un “territorio discursivo y político que daría sentido a los debates, reivindicaciones, políticas afirmativas y, consecuentemente, a la transformación social”⁴⁶, lo que ofrece nuevos horizontes a la producción de conocimiento histórico. A partir de estas consideraciones, se presentarán las principales estrategias metodológicas asumidas en el diseño de esta investigación, así como las dificultades que aparecieron durante la práctica.

http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php (Consultada el 9 de marzo de 2010). A nivel latinoamericano, esta cuestión ha sido abordada notablemente por Elizabeth Jelin, *Los trabajos de...*

⁴⁴ Tomás Moulian, *La forja de las ilusiones. El sistema de partidos, 1932-1973* (Santiago: Editorial Akhilleus, 2009), 265-282.

⁴⁵ Eugenia Meyer, “Recuperando, recordando, denunciando, custodiando la memoria del pasado puesto al día. Historia oral en Latinoamérica y el Caribe”, *Historia y Fuente Oral*, N° 5, 1991, 140.

⁴⁶ Sebe Bom Meihy y José Carlos. “La radicalización de la historia oral”, *Historia en Construcción*, historiasenconstruccion.wikispaces.com/file/view/sebeespanol.doc 1, (Consultada el 11 de abril de 2012).

El diseño metodológico de la investigación

Las metodologías utilizadas en esta investigación se desprendieron de cada uno de los objetivos específicos. De esta manera, en primer lugar, se revisó bibliografía específica sobre el movimiento de pobladores, historias locales o trabajos de memoria social realizados en diversas poblaciones de Santiago, lo que permitió detectar algunos casos, especialmente aquellos referidos a poblaciones emblemáticas, como La Victoria y Nueva La Habana. Sin embargo, en la mayor parte de los casos la existencia de escuelas en estas poblaciones era explicada desde un punto de vista anecdótico, escaseando aproximaciones que permitieran abordar más comprensivamente el desarrollo de experiencias educativas escolarizadas. La escasez de registros históricos permitió comprender la relativa invisibilización de este tipo de experiencias, así como el escaso tratamiento público que se dio a los problemas educacionales de los sectores populares. Con este propósito, se acudió al *Fondo Ministerio de Educación* del Archivo Nacional de la Administración⁴⁷, a las Sesiones Legislativas de la Cámara de Diputados durante algunos períodos específicos y periódicos locales.

Pese a las limitaciones de la búsqueda documental, fue posible identificar al menos tres vías de construcción de escuelas: en algunos casos, los pobladores construían la escuela, para posteriormente regularizar su situación con el Ministerio, mientras en otros, se solicitaba al Ministerio que construyera una escuela, la que podía ser una solicitud colaborativa, cuando se confiaba a esta institución la mayor parte de las decisiones o bien, un solicitud conflictiva, cuando se demandaba la construcción de la escuela, manteniendo un mayor grado de control del desarrollo del proyecto, expresando en términos conflictivos la relación existente entre el Estado y los pobladores. Como se señaló anteriormente, se escogieron tres *casos críticos*, es decir, que tuvieran importancia estratégica para el

⁴⁷ Si bien se revisó más de cuatrocientos volúmenes, los resultados fueron escasos, pues se trataba de un fondo no catalogado y particularmente cuantioso. No obstante, esta búsqueda permitió conocer el procedimiento de solicitud de escuelas seguido por algunos pobladores y comunidades rurales y, al mismo tiempo, corroborar la escasa retroalimentación existente entre las experiencias desarrolladas localmente y el quehacer administrativo del Ministerio de Educación. Sin embargo, ambos procedimientos fueron insuficientes para cumplir el objetivo original, que era elaborar un catastro que permitiera ubicar temporal y espacialmente los casos en que las comunidades encabezaran la gestión de sus propias escuelas ya que, salvo excepciones, la historia que antecedió la construcción de una escuela no era un asunto relevante para el Ministerio de Educación

problema general⁴⁸, bajo la hipótesis de que cada una de ellos demuestra una configuración histórica respecto a la triada educación, sectores populares y Estado, de la cual la escuela fue considerada un lente. El siguiente cuadro sintetiza las principales características de cada uno de los casos:

Tabla 1: Caracterización de las experiencias estudiadas

Caso	Momento del ciclo de movilización	Características de la experiencia
La Victoria (1957-1964)	Inicio del ciclo de movilización. A partir de esta toma de terrenos, el movimiento de pobladores se constituye como un actor político que tiene como interlocutor directo al Estado, los partidos políticos y la Iglesia.	Construida por los pobladores. Durante los primeros meses, jóvenes de la toma asumen las tareas de instrucción y cuidado de los niños. Posteriormente, se consiguen profesores militantes comunistas. En 1961, el Estado construye una nueva escuela y asume su administración.
Blanqueado (1964-1970)	A partir de 1965 se institucionaliza la relación entre pobladores y Estado. El gobierno DC de Eduardo Frei intenta cooptar a los sectores populares a través de Políticas de Promoción Popular.	Los pobladores solicitan una escuela con el Ministerio de Educación, que otorga los recursos para su construcción. Los pobladores consiguen al primer director de la escuela. Se establece una comunicación directa entre dirigentes vecinales y las autoridades escolares. La escuela existe hasta la actualidad, bajo administración municipal.
Nueva La Habana (1970-1973)	En 1970, el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) negocia con el Estado la entrega de un fundo para la construcción de viviendas definitivas para tres de sus campamentos. El Campamento Nueva Habana se consolida como una experiencia modelo de autogestión territorial y poder popular.	Los pobladores deciden construir una escuela 'propia' y exigen al Estado la entrega de recursos, quien entrega ocho buses adaptados como aulas. Un grupo de profesores jóvenes asume la docencia y establecen una estrecha relación con los pobladores. Se realizan cambios en los contenidos, estrategias pedagógicas y formas de evaluación.

La Victoria y Nueva La Habana corresponden a casos emblemáticos de los cuales existe una cantidad considerable de investigaciones, lo que significó tanto la existencia de mayor cantidad de información sistematizada, como de marcos interpretativos hegemónicos en torno a sus historias que impusieron ciertos límites a la hora de indagar temáticas educativas. En el caso de Blanqueado, una población sobre la que no existen

⁴⁸ Bent Flyvbjerg, "Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso", *REIS* 106, 2004, 44-49, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99717667002>, (Consultada el 22 de junio de 2012).

investigaciones históricas, ofreció la potencialidad de indagar sin la existencia de marcos preestablecidos, pero a la vez, la desventaja de no contar con un cuerpo de conocimientos sistematizados. Es importante señalar que el estudio de casos fue considerado la opción metodológica más adecuada para este campo de investigación, carente tanto de investigaciones que ofrecieran un marco temporal amplio, como de otras centradas en situaciones específicas. De esta manera, estos tres casos permitieron obtener un conocimiento exhaustivo del proceso estudiado, estableciendo relaciones con el contexto histórico y entre los mismos casos.

Posteriormente se procedió a indagar en las características específicas de cada caso. Esta etapa fue una de las más extensas en cuanto a tiempo, al ser necesario construir una red de entrevistados, para lo cual fue fundamental el acercamiento a personas u organizaciones locales. Entre abril de 2010 y julio de 2012 se entrevistó a un total de 44 personas, tanto en sesiones individuales como colectivas, con entrevistas estructuradas, semi-estructuradas o abiertas. En varios de los casos, se trató de un trabajo paulatino que requirió la realización de entre dos a cuatro jornadas de entrevistas, incluyendo la revisión de las transcripciones de las sesiones anteriores. Para estructurar la red de entrevistados, se consideró a actores educativos que ofrecieran distintas perspectivas de cada experiencia, por lo que se intentó ubicar a docentes, estudiantes, apoderados, miembros de la comunidad y funcionarios ministeriales. Si bien inicialmente se definió un número fijo de entrevistados, en el curso de la investigación esta expectativa fue modificada, pues cada uno de los casos presentó distintas posibilidades. Por ejemplo, si inicialmente se estimó que sería relativamente sencillo ubicar a antiguos estudiantes, finalmente los antiguos profesores resultaron ser mucho más accesibles, pues estos permanecían en contacto entre sí y tenían una memoria mucho más elaborada respecto a su experiencia en las escuelas, en comparación con aquellas personas eran niños y no contaban con recuerdos organizados sobre su experiencia escolar. Simultáneamente, se realizó una búsqueda de fuentes escritas, visuales y audiovisuales que complementaron la información obtenida por medio de los relatos orales. En el caso de La Victoria existían dos tesis de grado elaboradas en 1958 y 1959, además de investigaciones historiográficas y diversos trabajos de memoria histórica

elaborados en la Población. Además, se revisó el periódico local *La Voz de La Victoria* y una colección de fotografías conservadas por la Junta de Vecinos de la Población. En Blanqueado las fuentes de información fueron más escasas, por lo que las fuentes orales fueron complementadas con la información contenida en el periódico local *Nosotros los pobladores*, así como con fotografías personales y documentos personales conservados por algunos profesores. Por último, para Nueva La Habana se acudió a diversas investigaciones realizadas durante la época, publicaciones periódicas como *El Rebelde*, *Punto Final* y *Chile Hoy* y a fuentes escritas, visuales y audiovisuales.

Tabla 2: Entrevistados

	Estudiantes	Apoderados	Comunidad	Docentes	Nº
La Victoria	Claudina Núñez María Paz Sonia Paz	Virginia Varas Julio Cubillos Oscar Arce Sonia Tapia Julio Silva Alicia Costa	Rafael Vergara Nadia Narbona Leopoldo Corrales Rodrigo Oyarce	Lucía Pacheco Alicia Cáceres	15
Blanqueado	Luisa Ruiz Jeannette Pardo	Orlando Ruiz Ernestina Paredes	Eliana Arenas Balbina Acevedo Miriam García Luis Becerra Teresa Gómez	José Penela María Otaiza Laura Barra	12
Nueva La Habana	Paula Lepe Víctor Flores	María Gómez Omar Soto	Manuel Paiva Hope Boylston	Yorma Alcaraz Luis Parraguez Carlos Herrera Miguel Raipán Viviana Castillo	11
Funcionarios	Iván Núñez. Ministerio de Educación. Lautaro Videla. Ministerio de Educación. Ricardo Hevia. CIDU. Rodrigo Vera. CPEIP. Miguel Lawner. Corporación de Mejoramiento Urbano. René Urbina. Universidad de Chile.				6

Para el desarrollo del segundo objetivo se procedió a investigar cuáles fueron las posturas de distintos actores sociales en torno a la educación entre 1957 y 1973. Para ello se recurrió a documentación oficial (Mensajes Presidenciales, documentos del Ministerio de

Educación, la Superintendencia de Educación y la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos), información censal de 1952, 1960 y 1970 e investigaciones desarrolladas por el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad de Chile durante la década de los sesenta. Simultáneamente, se revisaron documentos y publicaciones que dieron cuenta de las posiciones de los partidos políticos frente al problema educacional, por medio de la revisión de editoriales de los principales periódicos (*El Mercurio, La Nación, La Tercera de la Hora, La Opinión y El Siglo*), así como en revistas asociadas a distintos sectores políticos (*Arauco, Chile Hoy, Cuadernos de la Realidad Nacional, Ercilla, Mensaje, Quinta Rueda*). En este proceso fue fundamental la información ofrecida en revistas especializadas de educación, especialmente por la revista *Educadores del Mundo*, vinculada al Partido Comunista; la *Revista de Pedagogía* de la Federación de Institutos de Educación (FIDE), la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación y los *Cuadernos de Educación* del Centro de Investigación para el Desarrollo Educativo (CIDE). Por último, fue posible realizar entrevistas a funcionarios del gobierno de la Unidad Popular, entre quienes destaca el aporte realizado por Miguel Lawner, director de la Corporación de Mejoramiento Urbano, Iván Núñez, Superintendente de Educación; Lautaro Videla, socialista y Visitador General de Escuelas; Rodrigo Vera, militante del MAPU y funcionario del CPEIP y Ricardo Hevia, también militante del MAPU y profesional de CIDU.

Finalmente, para cumplir con el último de los objetivos específicos, en el cual se buscaba integrar el trabajo desarrollado anteriormente, se realizaron dos procedimientos con las fuentes que habían sido recopiladas y transcritas. En primer lugar, se estableció una periodización que permitiera analizar las transformaciones del período estudiado, la que, en definitiva, resultó corresponder a los cambios de gobierno, aunque se integraron mayores antecedentes que permitieran comprender la profundidad de los cambios ocurridos en los tres momentos identificados. Para analizar las entrevistas realizadas en cada población, se utilizó la técnica de *cuantificación semántica y análisis cualitativo de contenido*, pues se estimó que estas permitirían acceder a las estructuras de significación de los entrevistados, reduciendo la posibilidad de que los resultados confirmaran las ideas previas de la

investigadora⁴⁹. Para ello, en un primer momento se procedió a transcribir las entrevistas, para posteriormente identificar aquellos conceptos que emergían de manera más reiterativa en los diálogos y conversaciones. De este modo, se pudo identificar una serie de ‘códigos’, que permitieron cuantificar y estructurar las temáticas abordadas por los entrevistados:

Tabla 3: Cuantificación semántica. Códigos emergentes en las entrevistas.

La Victoria	Blanqueado	Nueva La Habana
Niños	Escuela	Escuela
Gente	Profesores	Campamento
Trabajo	Niños	Profesores
Casa	Trabajo	Gente
Escuela	Gente	Niños
Jardín	Jaime Gómez García	Educación
Población	Reunión	Trabajo
Tías	Acuerdo	Población
Sitio	Participación	Experiencia
Toma	Ley	MIR
Mamá	Padres	Asamblea
Agua	Presidente	Manzana
Reuniones	Vecino	Proyecto
Plaza	Problemas	Estudiantes
Lindo	Lucha	Conflicto
Recordar	Plata	Golpe

En el cuadro se puede observar el diferente estatus que algunos conceptos tienen en cada una de las Poblaciones. Mientras los profesores son relevantes en Blanqueado y Nueva La Habana, prácticamente no aparecen en los testimonios de La Victoria, justamente, porque en este caso, su acción fue limitada en relación al papel que cumplieron los mismos pobladores (la “gente”). Por otra parte, se pueden ver temáticas propias de cada Población: mientras que los pobladores de La Victoria aludieron frecuentemente a “la belleza del proceso”, dando cuenta del carácter emotivo con que éste es recordado, en Blanqueado fueron reiterativas las alusiones a la Ley de Juntas de Vecinos y Organizaciones Comunitarias, mientras en Nueva La Habana el Movimiento de Izquierda Revolucionaria

⁴⁹ Sobre esta técnica ver Laurence Bardin, *El análisis de contenido* (Madrid: Akal, 2002) y Pablo Cáceres, “Análisis cualitativo de contenido: una perspectiva metodológica alcanzable”, *Psicoperspectivas* 2, (2002): 53-81.

(MIR) fue el referente político más importante. De esta manera, una vez que fueron identificados los principales conceptos emergentes en cada uno de los casos, se procedió a su agrupación en cuatro grandes categorías que permitieron organizar la información: comunidad, autogestión, relación con actores políticos y proyecciones. A su vez, cada una de estas categorías contiene una serie de subcategorías, que fueron utilizadas para analizar cada una de las entrevistas y que, enlazadas con el contexto histórico, permitieron elaborar el plan de redacción de la investigación. El siguiente cuadro presenta las principales categorías y subcategorías que emergieron de los testimonios:

Tabla 4: Análisis cualitativo de contenido. Categorías y subcategorías⁵⁰

Categorías	Sub-categorías	Ejemplos
1. Comunidad	Espacio geográfico	Precariedad del espacio, Transformación del espacio, Utilización del espacio como recurso material o educativo.
	Familia popular	Madres solteras, Infancia, Juventud, Familias extendidas.
	Relaciones sociales	Compañerismo, Familia comunitaria, Responsabilidad, Solidaridad, Trabajo voluntario, Discriminación.
	Cultura popular	Saberes populares, Estrategias colaborativas, Celebraciones.
	Problemas	Servicios básicos, Basura, Justicia popular, Violencia intrafamiliar.
	Precariedad	Pobreza, Deserción escolar, Alcoholismo, desnutrición y enfermedades infantiles.
	Organizaciones locales	Junta de Vecinos, Centro de Madres, Comisión de Pobladores, Comités-Comandos, Manzanas, Asamblea, Frentes, Jefatura, Directorio.
2. Autogestión	Autogestión de la educación	Alfabetización.
		Educación como proceso social
		Educación política
		Jardín infantil
		Escuela: Creación, actores educativos, recursos, contenidos, evaluación, disciplina, ritos, autoridades, organizaciones escolares, pedagogía, etc.
Otros ámbitos	Vivienda, salud, etc.	
3. Relación con actores políticos	Iglesia Católica	Parroquias, sacerdotes, etc.
	Universidades	Profesionales, Academia, etc.
	Partidos políticos	Democracia Cristiana, Partido Radical, Partido Comunista, Partido Socialista, MIR, militantes extranjeros, etc.
	Organizaciones de	CUT, Cordones Populares, Fábricas, SUTE, etc.

⁵⁰ En muchos de los testimonios, algunas de estas subcategorías se traslapaban entre sí, por lo tanto, esta categorización no pretende ser la única clasificación posible de los testimonios, sino más bien responde a los propósitos planteados para esta investigación, a las aproximaciones teóricas y las sensibilidades particulares de la investigadora.

	trabajadores	Gobierno, CORVI, Ministerio de Vivienda, Ministerio de Educación, Municipalidades, etc.
4. Proyecciones	Nuevas relaciones sociales	Experiencia de la colectividad, Horizontalidad Solidaridad revolucionaria.
	Participación	Participación política, politización de la vida cotidiana, Territorialización de la participación política
	Memoria histórica	Sentido de pertenencia, Cooperación, Dignidad, Autogestión de la memoria.

Si bien este fue un trabajo exhaustivo que requirió la lectura y comparación de las entrevistas transcritas en numerosas ocasiones, permitió visualizar problemáticas que inicialmente no habían sido consideradas, tal como la importancia de la deserción escolar o la infancia, así como el rol de familia que ejerció la comunidad en los casos que experimentaron mayores condiciones de precariedad material. El análisis de los testimonios por medio de esta red conceptual permitió el establecimiento de relaciones entre las dimensiones, como las condiciones materiales y el desarrollo de las relaciones comunitarias, así como la creación de categorías originales que permitieron explicar fenómenos no evidentes, como la *autogestión de la memoria*, entendida como las prácticas realizadas por las comunidades para construir y reconstruir su propia memoria histórica. Del mismo modo, durante el proceso de escritura de la tesis, fue necesario reagrupar algunas categorías, ya fuera porque en el ejercicio explicativo acabaron por homologarse o por la necesidad de contrastar subcategorías distintas.

Sobre las motivaciones y propósitos de esta investigación

Por último, resulta necesario manifestar que consideramos que el estudio del proceso histórico que devino en el gobierno de la Unidad Popular cobra un especial sentido para la comprensión del Chile actual. Quienes nacimos en Dictadura y crecimos en el Chile pos dictatorial, supimos de la Unidad Popular por medio de las historias de nuestras familias, la constatación material de la construcción inacabada de nuestros barrios, los silencios incómodos de la escuela o la discusión política con nuestros amigos, compañeros y profesores, todo lo cual transformó esos años en un punto de referencia ineluctable para comprender nuestra propia historicidad. En ese sentido, esta investigación nació desde inquietudes personales y políticas abrigadas durante toda mi vida, particularmente, de mi

deseo de comprender los motivos que llevaron a hombres y mujeres, adultos y niños, a comprometerse en proyectos de transformación política que requirieron de sueños y esfuerzos, rabias y dolores. Me parece que este intento por comprender el carácter humano, fraternal y subjetivo de las luchas políticas es una de las contribuciones más necesarias a la tarea de comprender nuestro pasado reciente y la constitución histórica de la realidad actual. Procesos como la instauración del neoliberalismo o el diseño de una democracia tutelada no sólo buscaron modelar el tiempo futuro, sino que también operaron como fuerzas destructivas de la acumulación histórica que había acontecido hasta 1973. En tanto ‘ideología política de negación y ocultación de lo social’, el neoliberalismo “se rearticula como un discurso y una política negadores de los desarrollos históricos en lo económico y lo político de las sociedades contemporáneas”⁵¹, reduciendo las luchas históricas contenidas en cada hecho social a supuestas regulaciones naturales, espontáneas y apolíticas. De esta manera, la comprensión histórica deja de ser un requerimiento del pasado, sino que asume una importante función en la transformación del presente.

Esquema de exposición

La escuela como reivindicación social: La Victoria (1957-1964) se inicia con el análisis de la conformación material y subjetiva de las necesidades educativas de los sectores populares por medio de una caracterización de la familia popular urbana de mediados del siglo XX, para, posteriormente, abordar los principales debates públicos sobre esta cuestión, poniendo énfasis al problema de la deserción escolar y los límites históricos, sistémicos y materiales de la escuela como institución social. Esta contextualización dará paso al análisis del proceso de construcción de la escuela de La Victoria considerando el origen de la iniciativa, las relaciones establecidas entre los actores escolares y las relaciones pedagógicas existentes dentro y fuera de la escuela. Finalmente, se plantea que hacia fines de la década de los cincuenta, la presión de los sectores populares desde fuera del sistema escolar, generó una primera transformación en la manera en que el Estado y la clase política abordaron esta problemática.

⁵¹ Luis Tapia, “Una deconstrucción punk de la razón política neoliberal”, en *Política salvaje...* 18.

El segundo momento es analizado en el capítulo titulado *La escuela como conciliación social: Población Blanqueado (1964-1970)*, donde se dará cuenta de los efectos del cambio desde una mirada condenatoria sobre los sectores populares hacia una más comprensiva, que pretendió hacer de la escuela como un espacio de conciliación social. A partir de la construcción de la escuela de Blanqueado, en Barrancas, se analiza la manera en que el proyecto político democratacristiano pudo enlazarse con las expectativas de los pobladores. Por último, se analizan los límites de esta propuesta a partir de las críticas y fisuras que se hicieron visibles a partir de 1968, por medio de la crisis de la escuela neutral, lo que generó una segunda transformación político-institucional influenciada por la radicalización política y la difusión de corrientes de pensamiento latinoamericano, como la Teología de la Liberación y la pedagogía crítica, que contribuyeron a la configuración de una corriente que se posicionó más radicalmente desde el punto de vista de los sectores populares.

El tercer caso, *La escuela como disputa política: Campamento Nueva La Habana (1970-1973)* se analiza el desarrollo de propuestas educacionales de los pobladores en el momento en que alcanzaron un mayor nivel de organicidad y sistematización, abordando la relación que establecieron con el Estado durante el gobierno de la Unidad Popular. Se propone que la coyuntura educacional de este período, el proyecto de Escuela Nacional Unificada, tuvo relación con el divorcio histórico existente entre las iniciativas engendradas en el campo popular y las propuestas de Estado, pese a que durante este período existían cuestionamientos profundos respecto a la escuela como institución social y a sus propósitos. Se plantea que en este momento comenzó a gestarse una tercera transformación política, que fue interrumpida temporalmente por el Golpe de Estado de 1973.

Para finalizar, en *Conclusiones* se realiza un balance de la investigación en relación a las transformaciones y continuidades de las experiencias estudiadas, reconociendo sus aportes a la construcción de la escuela pública, así como sus proyecciones hacia el presente.

I. LA ESCUELA COMO REIVINDICACIÓN SOCIAL: LA POBLACIÓN LA VICTORIA (1957-1964)



ILUSTRACIÓN 1 SERGIO TABILO, "REHABILITACIÓN DE LA POBLACIÓN CAMPAMENTO DE LA VICTORIA" (SEMINARIO DE VIVIENDA, URBANISMO Y PLANEACIÓN, ESCUELA DE ARQUITECTURA, UNIVERSIDAD DE CHILE.

1.1 VIVIENDA Y ESCUELA: FAMILIAS POBLADORAS A MEDIADOS DEL SIGLO XX

Eran los primeros meses del año 1957 cuando Alicia Costa, obrera textil de la Fábrica Yarur, recorría afanosamente las calles del centro de Santiago en busca de una escuela para sus hijos, intentando disimular rigurosamente cualquier seña que revelara que vivía a orillas del Zanjón de la Aguada, junto a otras 35.000 familias sin casa⁵². Si bien la construcción de establecimientos educacionales había tenido un crecimiento sostenido desde comienzos de siglo, la construcción de escuelas públicas se había estancado en 1929, proliferando mayoritariamente la educación privada, que no necesariamente estaba orientada a cubrir las necesidades de los sectores populares⁵³. Era el caso de la Escuela Hermanos Matte, de la Sociedad de Instrucción Primaria, ubicada en el Barrio Franklin, hasta donde acudió Alicia para solicitar cupo para sus niños, recibiendo una negativa al revelar su situación habitacional: “no querían recibir a los niños porque venían del Zanjón... pura discriminación”⁵⁴. La preocupación de Alicia no era excepcional. A fines de la década de 1950, ser padres y no tener casa, era motivo de doble discriminación para muchas familias populares jóvenes, quienes, ante la imposibilidad de adquirir una vivienda, debían optar por arrendar habitaciones estrechas e insalubres o continuar viviendo con sus padres o parentela. Ambas alternativas comportaban dificultades importantes. El testimonio de Alicia permite comprender que la falta de viviendas, condición material que propició el desarrollo del movimiento de pobladores, fue un problema complejo que no sólo puede ser comprendido a partir de la carencia de viviendas, sino desde una serie de variables socioculturales que configuraron la experiencia de ser poblador a mediados del siglo XX. Un aspecto fundamental es que el problema habitacional, en escasas ocasiones fue asumido como una necesidad individual, sino que era un problema familiar en el que la presencia de más o menos visible de los niños y niñas es un elemento central en la comprensión acabada de esta problemática. Para construir una aproximación que considere estos aspectos, se procederá a analizar los factores que permitieron que a mediados de los años cincuenta se

⁵² Mario Garcés, *Tomando su sitio...*, 121.

⁵³ Eduardo Hamuy, *El problema educacional del pueblo de Chile* (Santiago: Editorial del Pacífico, 1961).

⁵⁴ Alicia Costa, más de 70 años, Población La Victoria, diciembre de 2011.

desarrollara una doble demanda de viviendas y escuelas entre los sectores populares urbanos de Santiago, bajo la figura simbólica de *la vivienda y la escuela*.

1.1.1 VIVIENDA: EL PROBLEMA HABITACIONAL DESDE UNA MIRADA FAMILIAR

Hacia fines de la década de los cincuenta, Chile era un país compuesto, mayoritariamente, por niños. El Censo de 1952 había revelado que un 36,7% de la población chilena tenía menos de 14 años, equivalente a 2.232.962 niños y niñas⁵⁵. De este modo, al rondar el año 1957, aproximadamente uno de cada cinco chilenos tenía edad escolar, es decir, entre seis y catorce años⁵⁶. En el caso de los sectores populares que habitaban el Gran Santiago, esta cifra fue aún mayor, en cuanto la tasa de natalidad aumentaba considerablemente en la medida que se descendía en el nivel socioeconómico⁵⁷. Pese a la ausencia de cifras específicas, esta situación formó parte del diagnóstico social que realizaron diversos profesionales y actores políticos durante la época, quienes reconocían que el tamaño de las familias era, al mismo tiempo, una causa y una consecuencia de las malas condiciones de vida de los sectores populares. Este esfuerzo por cuantificar esta realidad, puede reconocerse en algunas investigaciones que ingresaron a los hogares de los pobladores con el objetivo de conocer mejor el campo social que deseaban cambiar. Fue el caso de Norma Ramírez, estudiante de Trabajo Social de la Universidad Católica, quien en 1958 realizó una exhaustiva investigación en las ‘poblaciones callampas’ Colo-Colo y Lo Saldes, con la que pudo comprobar que un 38% de las familias que llegaron a estas poblaciones lo hicieron por su incapacidad de seguir pagando arriendos, un 33,3% por no encontrar una vivienda, mientras un 9,3% de familias argumentó que la principal motivación fue ser una familia numerosa, las que en ambas poblaciones entre cinco y once miembros. Como señaló la autora de esta investigación “la negativa de aceptar

⁵⁵ INE, *Chile: Proyecciones y estimaciones de población. 1950-2050. Total País* (Santiago, Instituto Nacional de Estadísticas y Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2005), 37 y 86.

⁵⁶ *Chile: Proyecciones y estimaciones...* 86.

⁵⁷ *Encuesta sobre la familia y la fecundidad en poblaciones marginales del Gran Santiago 1966/67. Primera parte-Objetivos y metodología* (Santiago: DESAL y CELAP), 1. Algunas investigaciones documentaron esta realidad, pese a que las estadísticas generales omitieron variables de nivel socioeconómico, lo que impide conocer con exactitud cuántos niños traían al mundo las mujeres de clases populares. En Ximena Vera Véliz, “¿Hacia o en la segunda transición demográfica? Los cambios poblacionales de Chile explicados desde un enfoque de género”, *Anales*, Séptima Serie, N° 3, julio 2012, 117.

familias con niños en pensiones o casas de arriendo era uno de los mecanismos de operación del mercado de la vivienda para impedir a las familias populares numerosas (cinco o más personas) el acceso a una vivienda digna, aunque pudieran pagar el precio del arriendo fijado por el propietario. La existencia de varios niños en una familia constituía, también, una razón para desalojar y lanzarlos a la calle”⁵⁸. Esta extendida actitud también es recordada por Alicia Costa, quien señala que era común encontrar carteles en los que se ofrecían piezas en arriendo para matrimonios sin hijos, por lo que los padres solían negar la existencia de los niños durante los primeros días, para luego hacerlos ingresar secretamente o inventando cuentos que explicaran tan curiosa aparición⁵⁹. En su caso, este fue uno de los motivos que la llevaron a incorporarse, junto su marido Julio Silva, con una *mejora* propia al extenso conjunto de viviendas precarias que bordeaban el Zanjón de la Aguada a lo largo de cuatro kilómetros.

El crecimiento de la población urbana fue fruto tanto del crecimiento vegetativo de la población santiaguina, como de la llegada de migrantes que arribaban a la capital desde otras ciudades o desde el campo. El primer fenómeno se asocia tanto al aumento de nacimiento como al descenso de la mortalidad infantil, gracias a la extensión de los servicios médicos, como el segundo, frecuentemente considerado como la principal causa del crecimiento explosivo de la ciudad, permitieron que hacia mediados de siglo Chile se convirtiera en un país eminentemente urbano⁶⁰. En 1970, la Consejería Nacional de Promoción Popular, mediante de un estudio de caracterización socioeconómica de poblaciones marginales del Gran Santiago, estipuló que sólo un 16,5% de los encuestados había migrado desde otra localidad al lugar en que fueron encuestados. En cuanto a la fecha de su traslado, el 39,52% de los encuestados declaró haber llegado antes de 1957, mientras

⁵⁸ Juan Carlos Gómez, “Las poblaciones callampas. Una expresión de la lucha social de los pobres, Santiago, 1930-1960”, Serie de estudios sociales, N° 60, Flacso, 1994, 40.

⁵⁹ Esta problemática también fue abordada por Carlos Droguett, *Patas de Perro* (Santiago: Zig-Zag, 1965).

⁶⁰ “Esta nueva exposición demográfica en las ciudades tuvo un impacto desestructurador, dada la incapacidad de éstas para acoger a las abultadas masas de migrantes... La masiva migración y los recurrentes ‘lanzamientos’ de familias de sus habitaciones por efecto de cuotas impagas de arrendamiento o bien por la decisión arbitraria de sus dueños, a partir de la década de 1940, dieron lugar al fenómeno de las ‘tomas de terreno’” en Sofía Correa et. al, *Historia del siglo XX chileno* (Santiago: Sudamericana, 2001), 261.

que cerca de un 25% del total de los encuestados arribaron entre 1953 y 1964⁶¹. De este modo, se comprobó que si bien la migración había sido un fenómeno permanente desde fines de la década de 1930, durante los años sesenta el ritmo de la migración se aceleró. De esta manera, se puede comprender que el problema habitacional no sólo fue efecto de la llegada de afuerinos, sino también como fruto del desfase entre el crecimiento natural de la población y el desarrollo de políticas públicas de vivienda. Por otra parte, el problema habitacional no siempre significó la carencia absoluta de un lugar donde vivir, como una pieza arrendada en un conventillo o suministrada por algún familiar, sino que también se expresó como estrechez, precariedad o insuficiencia de los espacios disponibles⁶².

Los cambios demográficos que dieron forma a la familia popular de mediados del siglo XX estuvieron acompañados de transformaciones culturales. Como ha demostrado la historiadora Alejandra Brito, las primeras décadas del siglo XX la modificación de los “entornos socioculturales” supuso una transformación de las identidades de género y, con ello, de la noción de familia⁶³. Esto ocurría tanto por los cambios en el modelo productivo, como por la acción estatal, particularmente a partir de los años treinta, cuando “se desarrolló una serie de políticas sociales que, normalmente respondiendo a un punto de vista masculino, construyeron las condiciones sociales y legales que posibilitaron una vinculación creciente entre la constitución de la familia y el matrimonio, y, en especial, con la familia nuclear patriarcal”⁶⁴. Desde los gobiernos del Frente Popular se realizaron esfuerzos por proteger a la familia desde el punto de vista de la unión civil, construyendo la figura del hombre como el jefe de familia y de la mujer como encargada de las labores domésticas y la maternidad, “a través de dispositivos públicos que apoyaban el modelo normativo basado en el matrimonio”⁶⁵, lo que quedó plasmado con la creación de la asignación familiar universal para los trabajadores del campo y la ciudad. Posteriormente,

⁶¹ Consejería Nacional de Promoción Popular. Hacia un diagnóstico de la marginalidad urbana (Características socioeconómicas de las poblaciones marginales del Gran Santiago), División de Estudios, Santiago, septiembre de 1970, 30.

⁶² Juan Carlos Gómez, “Las poblaciones callampas... 40.

⁶³ Alejandra Brito, *De mujer independiente a madre. De peón a padre proveedor. La construcción de identidades de género en la sociedad popular chilena. 1880-1930* (Concepción: Escaparate, 2005), 25.

⁶⁴ Eugenio Gutiérrez y Paulina Osorio, “Modernización y transformaciones de las familias”, *Última Década*, N° 29, diciembre de 2008, 107.

⁶⁵ Eugenio Gutiérrez y Paulina Osorio, “Modernización y transformaciones... 109.

la creación del programa materno-infantil del Servicio Nacional de Salud en 1966, permitió que se difundieran prácticas anticonceptivas, mejorando las condiciones sanitarias de la maternidad y contribuyendo al control de la natalidad. Sin embargo, este descenso en la natalidad se concentró en ciudades y en mujeres de nivel educativo medio y alto⁶⁶. Del mismo modo, la construcción social de la imagen de la mujer como madre y dueña de casa, se difundió culturalmente tanto en los sectores medios, como entre los sectores populares⁶⁷. La historiadora Karin Roseblatt estudió los esfuerzos políticos desarrollados durante los gobiernos del Frente Popular para “asegurar la *constitución adecuada* de las familias chilena, y de las familias pobres en especial”⁶⁸, por medio de reformas materiales, morales y jurídicas que promovieron el matrimonio, la responsabilidad económica de los hombres y los deberes maternos de las mujeres. Años más tarde, al analizar esta cuestión, la Consejería Nacional de Promoción Popular señalaba que “comúnmente se cree que las poblaciones marginales estarían formadas en su mayoría por inmigrantes, y que de éstos, un alto porcentaje provendría de áreas rurales. Así, podría suponerse que predominaría en ellas el tipo de familias extensa”⁶⁹, revelando que un 81,9% de los pobladores encuestados conformaban familias nucleares, es decir, formadas por padres e hijos, mientras que sólo un 15,1% de las familias albergaba en su hogar a otros parientes o allegados⁷⁰. Para comprobar si la prevalencia de familias extensas correspondía a aquellas que habían arribado recientemente a Santiago, se analizó el origen de los jefes de familia, concluyendo que no existía relación entre el origen de la familia y su composición: la tendencia a conformar familias nucleares estaba extendida tanto en las familias nativas de Santiago, como en aquellas que no. De este modo, se puede afirmar que hacia mediados del siglo XX la vivienda no sólo era una necesidad material, sino también un requerimiento cultural que constituyó un verdadero *leitmotiv* para miles de familias jóvenes.

⁶⁶ Eugenio Gutiérrez y Paulina Osorio, “Modernización y transformaciones... 110.

⁶⁷ Teresa Valdés y Mariza Weinstein, *Mujeres que sueñan: Las organizaciones de pobladoras en Chile. 1973-1989* (Santiago: Flacso, 1993), 21 e Irma Arriagada, “Transformaciones sociales y demográficas de las familias latinoamericanas”, *Papeles de Población*, N° 40 abril-mayo, 2004, 77.

⁶⁸ Karin Roseblatt, “Por un hogar bien constituido. El Estado y su política familiar en los Frentes Populares”, en *Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX* (Santiago: SUR/CEDEM, 1995), 90.

⁶⁹ Consejería Nacional de Promoción Popular... 67.

⁷⁰ Consejería Nacional de Promoción Popular... 68.

Esto permite comprender que la toma de terrenos y la construcción de viviendas precarias haya sido una opción legítima frente al allegamiento, pues los conflictos de autoridad al interior de las familias extendidas eran intolerables en relación al “sueño de la casa propia” como un fundamento cultural de las familias jóvenes populares. Este tipo de conflicto es el que describe Eliecer Parada, quien tenía 40 años cuando decidió participar de una toma de terrenos: “vine con mi señora y me dijo: si está de Dios que el chico se muera se va a morir donde estemos, y aquí nos venimos, porque en esa época vivíamos en la casa de una tía de mi esposa y eran tan delicados, si hasta a veces porque tirábamos un poquito de agua en el patio se enojaban los hijos de ella, y nosotros pagábamos el agua, vivíamos en una piececita que yo mismo había hecho, pero vivíamos tan mal que mi mujer me dijo que nos viniéramos”⁷¹. La misma premura se observa en el relato de la pobladora Mercedes Gutiérrez, quien vivió allegada en la casa de sus suegros hasta que supo de una toma de terrenos que se realizaría al sur de Santiago a fines de 1957: “cuando supimos de la toma mi marido no quería venirse, y me enojé con él, hasta que se convenció. Yo quería tener una casa, un matrimonio necesita tener donde vivir, no es lo mismo que ser solo. Así que partimos sin pensar mucho, éramos jóvenes y si no funcionaba, volveríamos a empezar”⁷². Como puede percibirse en ambos relatos, la vivienda propia tenía un valor cultural más complejo que la mera existencia de un techo, al ser comprendida como la consumación de la unión conyugal y el arraigo definitivo de las familias en formación. Tal era la importancia de la vivienda, que muchas mujeres emprendieron esta tarea a nombre de su familia⁷³. Estos testimonios permiten comprender que si bien hubo esfuerzos estatales por regular la composición familiar y modelar los roles de género, en la práctica, estos se definieron en torno a factores tales como las condiciones materiales de existencia, los conflictos de autoridad o la existencia de otras situaciones, tales como el alcoholismo, la cesantía o la independencia de hecho en que vivían muchas mujeres.

⁷¹ “Una población hecha a mucho esfuerzo”: Testimonio de Eliecer Valenzuela. En: Grupo Identidad de Memoria Popular, *Memorias de La Victoria: Relatos de vida en torno a los inicios de la población* (Santiago: Quimantú, 2007), 90.

⁷² “La gente se rascaba con sus propias uñas”: Testimonio de Mercedes Gutiérrez. En: Grupo Identidad de Memoria Popular, *Memorias de La Victoria...* 46.

⁷³ Ver “Mi derecho a tener un lugar propio”: Testimonio de Zulema Huenún y “¡Muertas nos sacarán!”: Testimonio de Luisa Lizana. En Grupo Identidad de Memoria Popular, *Memorias de La Victoria...* 25 y 49.

Una cuarta dimensión que permite comprender la experiencia de la familia popular urbana es la económica, particularmente la precarización de la vida debido al ciclo inflacionario que caracterizó a la economía nacional⁷⁴. Durante esa época, consideraba que la falta de viviendas que definía la existencia de pobladores al interior de los sectores populares urbanos era producto del desempleo, el trabajo informal o la ‘anomia’ social. Sin embargo, investigaciones de campo realizadas en la época, concluyeron que la mayor parte de los pobladores estaban integrados a los sectores formales de la economía. De ello dio cuenta el estudio de Norma Ramírez, al estipular que entre los pobladores de la Población Colo Colo se encontraban oficios como albañiles, panaderos, comerciantes y obreros de la construcción, metalúrgicos, madereros o del rubro textil. De hecho, más de un 70% de los padres encuestados estaba integrado a sectores formales de la economía, principalmente como obreros, mientras que solo un 11% pertenecía al sector informal, desempeñándose como recolectores de papeles, comerciantes ambulantes o jornaleros⁷⁵. El problema, entonces, no era que estas familias no trabajaran, sino sus bajas remuneraciones y el alza del costo de la vida, especialmente, de las viviendas⁷⁶. Por ejemplo, la familia *número 20*, había ingresado a la Población en 1950, teniendo como principal motivación el número de hijos. Estaba constituida por un padre analfabeto, una madre que había cursado hasta el 2º grado de preparatoria y por seis hijos, todos los cuales vivían mensualmente con \$25.000 de su sueldo de pintor del padre y \$12.000 que la madre obtenía como lavandera. En otras familias, la dedicación de la madre a las labores domésticas y a la crianza, hacía que el presupuesto fuera aún más estrecho. Por ejemplo, la *familia 13*, conformada por padre y madre analfabetos y sus dos hijos, declararon vivir únicamente con el salario del padre, obrero de la construcción. Pese a lo escueto de sus ingresos, la asistente social calificó a

⁷⁴ Gabriel Salazar y Julio Pinto, *Historia Contemporánea de Chile. Tomo III. La economía: Mercados, empresarios y trabajadores* (Santiago: LOM Ediciones, 2002), 32-47.

⁷⁵ Norma Ramírez, “Poblaciones callampas” (Memoria de Asistente Social, Escuela Elvira Matte de Cruchaga, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1957), 43.

⁷⁶ “Es una consecuencia de la indigencia económica, propia de los habitantes de las poblaciones callampas, ocasionada por la insuficiencia de los salarios, que en relación con el alza desmedida del costo de la vida, ha disminuido considerablemente el poder adquisitivo, lo que ha sumido a la mayoría de los trabajadores en una situación de angustia y desesperación, pues el salario no les alcanza ni para comer. Contribuyen a agravar la situación provocada por los salarios bajos, la mala distribución de las entradas, muy común entre nuestro pueblo; la cesantía o carencia absoluta de entradas por incapacidad física o mental; como así mismo, la inclinación a vicios como son el alcoholismo, el juego y la prostitución. Estos males se podrían evitar en parte, si el pueblo tuviera una sólida formación moral y profesional, basada en los principios cristianos que enseñan el cumplimiento del deber, y el amor a la familia y al trabajo” en Norma Ramírez, “Poblaciones callampas”... 15.

ambos padres como responsables, destacando que pese a tener una sola habitación, en esta familia cada persona dormía en una cama. Por su parte, las familias encabezadas por madres solteras, disponían de los niveles de ingreso más bajos, debido a las considerables diferencias en los ingresos de hombre y mujeres. Por ejemplo, la madre soltera que encabezaba la *familia 40* tenía cinco hijos y se desempeñaba como lavandera, con lo cual reunía \$10.000 mensuales. Su hogar contaba con una habitación y tres camas aunque, como señalaba la autora, estaba “trabajando para poder mantener a sus hijos”⁷⁷. Estas descripciones permiten comprender las distintas variables que configuraron la vida de la familia popular: falta de vivienda, prole numerosa, hacinamiento, bajos niveles de instrucción escolar y constantes referencias al alcoholismo de uno o ambos padres, enfermedades como la tuberculosis o problemas de violencia entre los cónyuges (“el cónyuge maltrata a su esposa”, “el cónyuge abandona continuamente el hogar”). No obstante estas problemáticas, que parecían transversales a las vidas de las 150 familias que incluyó el estudio, también se documentó algunas situaciones que daban cuenta de otras dimensiones de la vida en las poblaciones callampas. En la Población Lo Saldes, la *familia 37*, conformada por los padres y un hijo, vivían con \$26.000 mensuales fruto del trabajo de albañil del padre, mientras la madre se dedicaba a “enseñar a leer a niños de corta edad” de manera voluntaria, sin cobrar. Ambos padres presentaban además un nivel de escolaridad levemente superior a sus vecinos, pues el padre había llegado hasta el 1° año de Humanidades y la madre, a 5° de Preparatoria. Resulta llamativo que el estudio de Norma Ramírez no incluyera alguna dimensión asociativa o política, como participación en organizaciones locales de vivienda, vecinales, deportivas o religiosas, así como eventuales militancias en partidos políticos. Esta omisión cobra especial relevancia si se considera la dimensión política que adquirió el problema habitacional de los sectores populares.

Desde los años veinte, con la formación de las *Ligas de Arrendatarios*, los pobladores comenzaron a formar organizaciones para enfrentar a los propietarios de las viviendas y solicitar la mediación del Estado⁷⁸. Sin embargo, esta reivindicación se mantuvo dentro de una lógica paternalista de solicitud al Estado, recibiendo como respuesta

⁷⁷ Norma Ramírez, “Poblaciones callampas... 43.

⁷⁸ Vicente Espinoza, *Para una historia...* 54.

algunas medidas que subsanaban la situación social, pero que no modificaban las condiciones estructurales que generaban el problema habitacional, como tampoco las formas de participación de los trabajadores en la política. Con el tiempo, las fisuras de este modelo se fueron haciendo más evidentes, especialmente, en relación al crecimiento urbano que entre 1930 y 1950 desbordó la oferta de viviendas disponibles, motivando la creación de asentamientos espontáneos y contribuyendo a la precarización de las condiciones de vida. Esta situación, sumada al desconocimiento de los pobladores como un actor social con el cual era necesario dialogar para lograr establecer políticas públicas adecuadas, convirtió al problema habitacional en un problema político. En 1952, el *Censo Nacional de Vivienda* y el *Censo Especial de Poblaciones Callampas* cuantificaron una realidad de la cual se tenían numerosas suposiciones, pero escasas certezas respecto a su magnitud y complejidad⁷⁹. La principal constatación fue que el 22% de la población del país habitaba en ‘callampas’ o habitaciones precarias, mientras que el 66% lo hacía en viviendas que no eran de su propiedad⁸⁰. En el mismo sentido pueden ser comprendidos hechos como la creación de la *Corporación de la Vivienda (CORVI)* en 1953⁸¹, o el convenio que esta entidad suscribió en 1954 con el gobierno de Estados Unidos a partir del cual se recibieron recursos para la construcción de viviendas abaratas por medio del trabajo de las familias⁸². Junto a esto, otros actores sociales fueron ganando influencia en el problema de la vivienda. En 1951, la creación de la *Cámara Chilena de la Construcción* agrupó a los empresarios de este rubro, quienes fueron instalando un criterio inmobiliario en la política habitacional, al considerar el suelo como un bien con valor variable. Esto tuvo directa relación con medidas como las erradicaciones masivas de poblaciones callampas hacia terrenos con menor valor inmobiliario iniciadas durante el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo. Poblaciones como San Gregorio, Lo Valledor Norte y Sur y José María Caro fueron creadas durante este período, iniciando un proceso de redefinición de la ciudad en

⁷⁹ Mario Garcés, *Tomando su sitio...* 62.

⁸⁰ Incluso sin considerar las cifras, este intento de conocer objetivamente la envergadura del problema habitacional habla de una inquietud por actuar eficientemente frente a un problema que atravesaba al país entero. Sólo en Santiago se contabilizaron alrededor de 225.000 pobladores en *callampas* (de construcción precaria e improvisada) y *mejoras* (ya establecidas) según identificó un estudio de la Universidad de Chile en 1952. Mario Garcés, *Tomando su sitio...* 72-81.

⁸¹ Rodrigo Hidalgo, *La vivienda social en Chile y la construcción de espacio urbano en el Santiago del siglo XX* (Santiago: Universidad Católica de Chile y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2004), 211.

⁸² Rodrigo Hidalgo, *La vivienda social...* 215.

base a macro-unidades habitacional distribuidas según las características socioeconómicas de sus habitantes. Los nuevos *Comités Sin Casa* o *Comandos de Pobladores*, conformados tanto por miembros de partidos políticos como por pobladores sin militancias formales, ejercieron la presión suficiente para que estos mismos referentes políticos comenzaran a modificar los paradigmas desde los cuales comprendían el problema de vivienda. Si en un principio este era visto como una reivindicación económica, políticamente inmadura, luego de la explosión social se 1957 se comenzó a estimar la necesidad de incorporarse a la lucha por un lugar donde vivir. De acuerdo a Vicente Espinoza, en 1957 el Partido Comunista reconoció la necesidad de integrar a los sectores poblacionales a su trazado político, dejando de desarrollar una política centrada exclusivamente en la clase obrera⁸³. Pese a estos cambios, a fines de los años cincuenta ni el Estado, ni los partidos políticos consideraban a los pobladores un actor social ni político, reconocimiento que fue posterior a su accionar. Ciertamente, fue su acción mancomunada la que, contraviniendo la legalidad, dio el inicio a un nuevo periodo en la relación entre los sectores populares y el Estado.

Una de las razones por las cuales los pobladores no fueron considerados un actor político, al menos hasta 1957, fueron los marcos interpretativos que existían en torno al fenómeno de la pobreza urbana. Como se ha señalado, las diversas dimensiones de la vida de los pobladores urbanos fueron motivo de incompreensión por parte de las autoridades, las ciencias sociales y los profesionales, quienes no captaban o no reconocían la compleja situación de la familia popular. Aspectos como la constitución familiar o el origen geográfico de los sectores populares urbanos, sus actividades laborales o su forma de participar en el espacio público, fueron comprendidos desde una óptica de la dominación en la que prevalecía la incompreensión, prolongando el discurso barbarizante del siglo XIX. Una de las áreas donde prevaleció esta mirada condenatoria fue la educación, pues pese a la gran cantidad de niños en edad escolar existente al interior de los sectores populares, su presencia en la escuela era limitada. Con en el propósito de avanzar en la comprensión de la posición de los sectores populares frente a la educación, en la siguiente sección se abordará los principales debates en torno a la escolarización popular existentes en la década de los

⁸³ Vicente Espinoza, *Para una historia...* 270.

cincuenta, reconociendo las principales problemáticas, tensiones y límites de la experiencia escolar para los niños y niñas populares.

1.1.2 ESCUELA: LOS LÍMITES DE LA ESCOLARIZACIÓN POPULAR

En 1957, un equipo médico del Hospital Psiquiátrico de Santiago realizó una comparación entre las condiciones de vida de cien familias de la población El Carmen, “constituida principalmente por obreros sobrios y ordenados”, y otras cien de la población callampa Cerro Blanco⁸⁴. La intención de Luis Custodio Muñoz, médico a cargo de la investigación, era describir las causas que entorpecían del desarrollo escolar de los niños de origen popular, bajo la hipótesis de que aquellos que vivían en familias obreras bien constituidas, tenían mejores condiciones intelectuales que aquellos que vivían en núcleos inestables⁸⁵. Las diferencias entre ambos contextos eran patentes. Mientras las casas de El Carmen contaban con ciertas comodidades, un pequeño sitio y un jardín frente a la construcción, las viviendas de Cerro Blanco no eran sino “miseras viviendas de emergencia, eran sombrías, malolientes, con el aire penetrando por todas las juntas, y estaban expuestas al aniego de la lluvia y del agua de los faldeos”, por lo que al doctor le parecía “imposible que puedan vivir allí seres humanos, sin exponerse a la enfermedad, la degeneración y el aniquilamiento”⁸⁶. Un rasgo evidente de la situación de degeneración moral en que vivían estas familias era el número de personas que dormían en cada cama, lo que a juicio de los profesionales, se trataba de un hecho “decepcionante”: 21 de las 100 familias dormían “en promiscuidad casi zoológica en una sola cama”⁸⁷. Si bien esta investigación aportó información valiosa desde el punto de vista médico, no significó un giro en las interpretaciones sobre la pobreza urbana existentes durante la época. La vinculación entre precariedad material y degeneración moral fueron frecuentes en el lenguaje tanto de la elite, como de los profesionales que intentaban explicar este fenómeno

⁸⁴ “Tragedia biológica y moral de la infancia. Estudio de la irregularidad de menores de 200 familias obreras de Santiago-Chile”, *Revista Educadores del Mundo*, N° 8, Junio-Julio de 1957, 22.

⁸⁵ El doctor Luis Muñoz, quien además era Profesor de Castellano y había formado parte del movimiento estudiantil de los años 1920 en torno a la Federación de Estudiantes de Chile (FECH), fue pionero en el uso del método epidemiológico en la investigación médica. Eduardo Medina Cárdenas, “El Dr. Luis Custodio Muñoz”, *Revista de Psiquiatría*, N° 8, v.3, 1991, 835-839.

⁸⁶ “Tragedia biológica... 23.

⁸⁷ “Tragedia biológica... 23-24.

desde perspectivas higienistas e ilustradas⁸⁸. La ‘mirada horrorizada’ de la elite, como la ha llamado Francisca Rengifo, se había apoyado en la acción médica desde fines del siglo XIX⁸⁹. Para esta autora, este tipo de descripciones de la familia popular fue la manera en que el Estado se hizo cargo del deber de diagnosticar los fenómenos sociales, asumiendo su autoridad en la vieja disputa “sobre los límites del poder del Estado frente a las libertades individuales con los nuevos temas sociales”⁹⁰. Sin embargo, en este caso, se había trazado una distinción entre dos tipos de pobreza, una más tolerable que la otra. Sin embargo, hubo un ámbito en el que las diferencias entre la población obrera y la población callampa no fueron significativas: el nivel de analfabetismo de los padres y las cifras de escolaridad de los niños era prácticamente idéntico, lo que causó la sorpresa de los investigadores

“En ambas poblaciones, los niños matriculados, lo mismo que los no matriculados, han alcanzado proporciones relativamente semejantes, 97,2% en la primera y 97,9% en la segunda. Era de esperarse un mayor ausentismo en la población callampa, pero han intervenido algunos factores que explican el resultado favorable. En primer lugar, estas familias estaban interesadas, volvemos a insistir, en obtener el cambio a una población higiénica, y uno de las exigencias para ser tomadas en cuenta era mostrar mayor responsabilidad social, matriculando a los niños. En segundo lugar, hay en los alrededores de Cerro Blanco, numerosas escuelas que, además de aumentar las posibilidades de matrícula, ofrecen a los niños más pobres desayuno, almuerzo y vestuario. Por último, los carabineros persiguen a estos menores que vagan durante las horas de clases por las calles y plaza del Cementerio General”⁹¹

De este modo, si bien la proporción de niños matriculados era aún más alta en la población callampa, los autores explicaron esta prevalencia en la “tendencia a mentir” de los encuestados más desfavorecidos, debido a su interés en obtener algún beneficio gracias a la investigación. Sin duda, el 97,9% de matrícula escolar no coincidía con las ideas previas de los investigadores. El desconcierto del equipo médico deja entrever un cuestionamiento más profundo: ¿los pobladores, aquellos habitantes más empobrecidos de la ciudad, deseaban educación para sus hijos o buscaban, *simplemente*, la obtención de

⁸⁸ María Angélica Illanes, *Cuerpo y sangre de la política. La construcción histórica de las visitadoras sociales (1887-1940)*. (Santiago: LOM Ediciones, 2007), especialmente el capítulo “Visibilidad popular: de la ‘cuestión’ social al ‘cuerpo’ del pueblo”, *passim*.

⁸⁹ Francisca Rengifo, “Familia y escuela: Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1890-1930”, *Historia*, N° 45, vol. I, enero-junio 2012, 123- 170.

⁹⁰ Francisca Rengifo, “Familia y escuela... 131.

⁹¹ “Tragedia biológica... 26.

beneficios materiales para sus familias? Esta pregunta, planteada como disyunción, establecía una división entre las necesidades materiales y educativas de las personas. Como señalara María Angélica Illanes, la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar, a fines de 1953, había operado como un reconocimiento público de la importancia del soporte material para favorecer la asistencia de los niños a la escuela, en tiempos en que 6 de cada 10 escolares presentaban síntomas de desnutrición⁹². La falta de zapatos, ropa, alimentos y materiales seguía siendo un impedimento para la asistencia escolar, a lo que se sumaba la necesidad de muchos niños de contribuir al sustento familiar, trabajando dentro o fuera del hogar. De esta manera, uno de los problemas centrales que se atendía al analizar la educación de los sectores populares era el problema de la asistencia escolar⁹³. Como señalaba el mismo estudio ya citado, “los niños de El Carmen tenían asistencia deficiente apenas en el 2%. En cambio, los de Cerro Blanco la mostraron en el 23,8%”⁹⁴. A diferencia de estos observadores, en su tesis para obtener el título de asistente social, Norma Ramírez intentó situarse desde el punto de vista del niño, al responsabilizar a los miembros adultos de su familia de la falta de vivienda, alimentación y orientación moral. Pese al esfuerzo por transmitir el punto de vista de los menores, tras este análisis subsistía una mirada castigadora de las familias populares, que veía en su incapacidad de dar sustento a sus niños, la consecuencia de los vicios, como el alcoholismo, el juego y la prostitución; el alejamiento de la religión católica o la irresponsabilidad. En estos casos, el choque entre las nociones culturales de la familia y las propuestas en la escuela evidenciaba aún más la situación de miseria de los sectores populares

“Si analizamos la situación educacional de estos niños veremos que por una parte reciben de la escuela nociones de cultura y de moral, y por otra parte el hogar destruye toda labor constructiva, presenciando inmoralidades y miserias indescriptibles. Aunque un gran número de niños de poblaciones callampas no asiste a la escuela por miseria o por negligencia de los mismos padres por hacerlos asistir, en todo caso lo que asisten rinden al mínimo o muchas veces deben repetir por tercera o cuarta vez un mismo curso a causa de la falta de interés que tiene el niño por el estudio, ya que en el ambiente pernicioso en que

⁹² María Angélica Illanes, *Ausente, señorita. El niño chileno, la escuela-para-pobres y el auxilio. Chile, 1890/1990 (Hacia una historia social del siglo XX en Chile)* (Santiago de Chile, JUNAEB, 1990), 211.

⁹³ María Angélica Illanes, *Ausente, señorita...*, 218. Para una caracterización de la política de asistencia escolar para el período de 1890 a 1930 ver el artículo de Francisca Rengifo, “Familia y escuela... 123-170.

⁹⁴ “Tragedia biológica... 26.

vive, todo valor cultural se destruye. Además esta miseria en que se ve sometido en comparación de otros niños más afortunados, forma en el escolar proletario complejos de inferioridad, timidez, resentimientos contra sus compañeros y profesores lo cual adquirirá más tarde mayores proporciones, siendo un ser antisocial completamente negativo para la civilización y progreso”⁹⁵

De este modo, incluso en los casos en que los padres lograban sortear las dificultades materiales para enviarlo a la escuela, el ‘escolar proletario’ estaba condenado desde la cuna al fracaso. Las palabras de Norma Ramírez eran parte de un imaginario social en el que los niños proletarios ya se encontraban condenados a ser fuerzas contrarias al progreso de la historia. Pequeños problemas sin perspectivas de futuro. Pese a que este fue el discurso hegemónico, es posible encontrar algunas miradas complementarias, que dan cuenta de otra dimensión de esta realidad, así como de temporalidades y marcos interpretativos. A partir de sus recuerdos de infancia a mediados de siglo, el historiador Gabriel Salazar describió los esfuerzos de los estudiantes de la población callampa El Pino, por asistir a la escuela:

“En las mañanas era frecuente ver desfilar adolescentes que, con sus uniformes, caminaban a tomar el bus hacia los liceos donde estudiaban. Los pobladores de El Pino demostraron interés por organizarse y superar colectivamente sus dificultades [...] Pero vivir en una población callampa era vergonzoso para sus pobladores porque ellos sentían que no correspondía a su estatus laboral ni a sus proyectos personales o familiares de desarrollo. Ser niño o joven en la Población El Pino implicaba, por tanto, hacer un gran esfuerzo estudiantil para ‘salir del hoyo’ donde habían caído sus padres... Las posibilidades educacionales de entonces permitían soñar con escapar de allí. La dignidad, por eso, no se perdía, a pesar de la humildad que era necesario demostrar para ser consecuente con esa (real) condición de vida”⁹⁶

Para el autor, ese sentimiento de esperanza en la escolaridad que motivaba a los estudiantes a dejar sus hogares cada mañana para avanzar uniformados hacia sus escuelas y liceos, formaba parte de un proceso de “legitimación *popular y peonal* del sistema educativo”⁹⁷ que alcanzó su punto más alto entre 1940 y 1960. A diferencia del período anterior, durante el cual el crecimiento del total de estudiantes correspondía a los grupos sociales emergentes y a la consolidación de la clase media, en este caso, la legitimidad del

⁹⁵ Norma Ramírez, “Poblaciones callampas... 55-56.

⁹⁶ Gabriel Salazar, *Historia Contemporánea de Chile. Volumen V: Niñez y juventud (Construcción cultural de actores emergentes)* (Santiago: LOM Ediciones, 2002), 185.

⁹⁷ Gabriel Salazar, *Historia Contemporánea de Chile. Volumen V...* 106.

sistema escolar se expandió hacia los sectores populares, quienes comenzaron a expresar mayores expectativas en la distribución histórica del proyecto de la modernidad en Chile⁹⁸. Ambas miradas, la una, atenta a las falencias y defectos de las familias, la otra, a sus esfuerzos y esperanzas, dan cuenta de la situación de violencia simbólica que configuró la experiencia escolar popular, en la medida en que la escuela tradicional estaba orientada hacia la negación de la experiencia de vida infantil, más aún si se trataba de niños y niñas populares.

a) Los límites de la extensión: La deserción y el ausentismo escolar

La deserción escolar fue el principal obstáculo para la escolarización popular después de la década de 1930. Esa fue la conclusión a la que llegó Eduardo Hamuy, en la primera investigación empírica desarrollada por el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad de Chile, entre 1953 y 1956. Para estudiar la deserción escolar, se reconstruyó la trayectoria escolar de 52.800 niños de Santiago, Antofagasta, Curicó y Concepción, nacidos entre 1936 y 1937, que se habían matriculado alguna vez en la alguna escuela⁹⁹. Posteriormente, se seleccionó una muestra más pequeña de la cohorte total, compuesta por 683 niños, con el objeto de profundizar en su historia escolar y corroborar los datos oficiales entregados por el Ministerio de Educación, para lo cual se revisaron los registros de los libros de clases y se realizaron entrevistas a los niños y sus familiares, con el objetivo de conocer datos sobre su paso por la escuela, considerando hechos como que “algunos repiten el primer año, otros se retiran de la escuela definitivamente, otros abandonan la escuela temporalmente, pero se matriculan en ella en los años siguientes;

⁹⁸ Salazar postula que el desarrollo de esta expectativa en los sectores populares estuvo acompañada de un sentido compromiso político: “¿Bastaba cumplir a cabalidad la tarea estudiantil? No. El esfuerzo individual propio de esta tarea necesitaba complementarse con un compromiso histórico colectivo, que en este caso consistía en lograr que la modernidad se distribuyese mejor entre todos los chilenos. Esto llevaba a militar políticamente en pro del desarrollo y el cambio social” Gabriel Salazar, *Historia Contemporánea de Chile. Volumen V...* 107. Tal vez, he ahí la condición de posibilidad de la esperanza que empapa la mirada del autor.

⁹⁹ Para ello, se contó con el apoyo de 320 estudiantes del Instituto Pedagógico y de maestros y directores de escuelas primarias fiscales y particulares de Antofagasta, Santiago, Curicó y Concepción, quienes colaboraron en el levantamiento de más de tres mil cuestionarios y análisis de los registros de matrícula de cada establecimiento, con el objetivo de recabar información suficiente sobre la escolarización en Chile y, de ese modo, darle un “tratamiento científico” a la realidad social.

otros alumnos son promovidos desde el primer curso al tercero; algunos fallecen; y por, fin, otros no son registrados en las estadísticas por diferentes causas”¹⁰⁰.

De este modo, se pudo consignar que de cada 10 niños inscritos en el 1° año de la Escuela Primaria, sólo 63 llegaban a matricularse en 2° grado, cifra que continuaría descendiendo hasta que sólo 28% de los niños finalizaran la educación primaria¹⁰¹. Estas cifras servían para conocer la real magnitud de un problema que, pese a ser bastante grave, “no tiene las proporciones catastróficas que se le asigna”¹⁰². Hamuy advertía, de manera suspicaz, que “la falta de informaciones fidedignas sobre nuestra realidad educacional ha determinado una actitud pesimista –a veces catastrófica- en las autoridades, en los educadores y en la opinión pública”¹⁰³. Para evidenciar dicha ‘actitud catastrófica’, en su estudio se comparaban las tasas de supervivencia escolar proyectadas por la Corporación de Fomento (CORFO) y la Oficina Técnica de la Superintendencia de Educación con las relevadas mediante su investigación¹⁰⁴. Mientras la investigación del Instituto de Investigaciones Sociológicas estimó que para el total del país la retención escolar hasta 6° año llegaba a un 32,3%, las cifras de la CORFO señalaban un 19% y las de la Superintendencia de Educación, un 17%, es decir, prácticamente la mitad de los niños estimados por el sociólogo. Frente a este escenario, mediado por el pesimismo y la falta de información, los autores destacaban que casi un tercio de las deserciones ocurrían en los primeros años, lo que permitía afirmar que “el abandono prematuro de la escuela es la fuente principal del bajo nivel de instrucción de la población chilena y constituye, en consecuencia, el problema educacional más grave que afecta al pueblo de Chile”¹⁰⁵.

¿Qué factores incidían en el abandono prematuro de la escuela? Si los prejuicios se habían plasmado incluso en las metodologías y resultados de algunas investigaciones, estos se expresaban con mayor locuacidad en las explicaciones. En 1959, María Antonieta

¹⁰⁰ Eduardo Hamuy, *El problema educacional*... 52.

¹⁰¹ Eduardo Hamuy, *El problema educacional*... 61.

¹⁰² Eduardo Hamuy, *El problema educacional*... 67.

¹⁰³ Eduardo Hamuy, *El problema educacional*... 66.

¹⁰⁴ Se refiere a los datos ofrecidos por la CORFO en su “Geografía Económica de Chile”, la que fue obtenida a partir de los datos de matrículas escolar oficial del Ministerio de Educación. Esta investigación es reseñada por Hamuy como un ejemplo de los errores metodológicos. Eduardo Hamuy, *El problema educacional*... 54.

¹⁰⁵ Eduardo Hamuy, *El problema educacional*... 67.

Montero, estudiante de Servicio Social, realizó una investigación titulada “Los problemas del escolar primario” y pese a que sus afirmaciones en ocasiones resultan evidentemente vagas y prejuiciosas, sus palabras sirven para conocer algunos de los discursos que circulaban durante la época. En un capítulo titulado “Problemas que afectan al escolar primario en relación con el hogar y la escuela”, planteaba que, en primer lugar, la relación existente entre el desarrollo adecuado de los niños y el ambiente en el que viven, la que incluso llegaba a determinar el horizonte de posibilidades de los menores de edad, de modo que, “si el hogar es bien formado, rodeado de cariño y comprensión, los niños serán sanos, alegres y capaces; en cambio, donde el hogar es un mal ejemplo para ellos, donde los rodea la ignorancia, grosería y egoísmo, este mal ejemplo les quedará como una lacra, llegado a la edad adulta, convertidos en seres viciosos y sin cultura, y por consiguiente, una carga para la sociedad”¹⁰⁶. De esta manera, la falta de valores de los padres provocaba que los mismos hogares “impulsaran al niño a la calle, en donde sólo va a unirse a malas compañías y frecuentar sitios inadecuados a su edad, dejando de lado sus estudios”¹⁰⁷. Esto empeoraba en los casos en que los hogares no estaban ‘bien constituidos’, es decir, su vínculo no estaba sacramentado legal ni religiosamente. En tales casos, la madre “es la que tiene que buscar la forma de proveer alimentación, vestuario, etc., para mantener el hogar en las condiciones adecuadas; pero esta doble carga produce casi siempre la desatención de los hijos en control de los estudios”¹⁰⁸. Finalmente, se terminaba apartando a los niños de la escuela y con ello, de la labor civilizadora que se realizaba en su interior, consistente en “modificar en parte las deficiencias adquiridas en su hogar, fomentando en él hábitos higiénicos, de veracidad, responsabilidad, disciplina, respeto hacia los símbolos de la patria (emblema nacional), respeto a sus superiores, etc., Aquí también empieza a estudiar lo que para él era completamente desconocido, lectura, escritura, etc.”¹⁰⁹. De esta manera, se completaba la condena vital de los niños y su transformación en sujetos nocivos, por lo que el tratamiento de sus problemáticas debía adquirir un enfoque patológico: para la estudiante de servicio social, los profesores deberían ser capaces de diagnosticar padecimientos como

¹⁰⁶ María Antonieta Montero, “Algunos problemas del Escolar Primario” (Tesis de Asistente Social en la escuela de Servicio social, Universidad, año), 22.

¹⁰⁷ María Antonieta Montero, “Algunos problemas... 22.

¹⁰⁸ María Antonieta Montero, “Algunos problemas... 22.

¹⁰⁹ María Antonieta Montero, “Algunos problemas... 25-26.

la psicopatía, asociada a la “tendencia a vagar, abandonar la escuela y por lo tanto [dejar] los estudios”¹¹⁰; la neurosis, expresada en crisis emotivas, terrores nocturnos o sonambulismo, originado “en su mayor parte por las revistas que leen, cine, radio o bien temores inculcados por los adultos”¹¹¹ u otras adquiridas en sus entornos, dado que “el ambiente en que viven es casi siempre de promiscuidad y pobreza, constituyendo un peligro moral y mental para los niños”¹¹².

En búsqueda de explicaciones más precisas sobre la deserción escolar, el Instituto de Investigaciones Sociológicas analizó la incidencia de una serie de variables sociológicas (sexo, edad, residencia urbana o rural y áreas según grado de concentración de la población), socioeconómicas (nivel económico de los jefes de familia, áreas económicas de la escuela) y relativas a la historia escolar de los niños (repeticiones de curso, cambios de escuela y saltos de curso)¹¹³. La principal conclusión fue que la deserción escolar estaba relacionada con la residencia urbana o rural, así como con la edad de ingreso a la escuela, mientras que no tenía relación con el género ni el tamaño de la escuela. Así, los niños que vivían en áreas urbanas tenían mayores probabilidades de permanecer en la escuela frente a los que vivían en el medio rural¹¹⁴, al mismo tiempo que quienes ingresaban más tarde a la escuela, tendían a abandonarla más temprano¹¹⁵.

¿Por qué el medio rural y el nivel socioeconómico estaban vinculados con la deserción escolar? En el caso del tipo de asentamiento, resulta revelador que, mientras en el entorno urbano un 67,9% de los estudiantes fue clasificado como perteneciente al nivel económico bajo y un 22,3% de estudiantes al nivel económico medio, en el medio rural la primera cifra se eleva a 97,6%, mientras que los sectores medios se redujeron a un 2,4%¹¹⁶. Más tarde, esto llevaría a Eduardo Hamuy a cuestionar el rol de la escuela en el mundo rural, debido a que las necesidades productivas de este entorno hacían innecesario el paso de los niños por las aulas. En ese sentido, “la escuela llamada ‘rural’ es, en verdad,

¹¹⁰ María Antonieta Montero, “Algunos problemas... 28-29.

¹¹¹ María Antonieta Montero, “Algunos problemas... 28-29.

¹¹² María Antonieta Montero, “Algunos problemas... 28-29.

¹¹³ Eduardo Hamuy, *El problema educacional...* 70.

¹¹⁴ Eduardo Hamuy, *El problema educacional...* 89.

¹¹⁵ Eduardo Hamuy, *El problema educacional...* 97.

¹¹⁶ Eduardo Hamuy, *El problema educacional...* 112.

una escuela urbana instalada en el campo. Es rural por ubicación geográfica, pero ni sus programas, ni sus maestros, ni sus instalaciones, están adecuadas a la estructura social del campo”, por lo que se trataba de una “escuela enajenada”¹¹⁷. Debido a la creciente migración del campo a la ciudad, el mismo autor llegó a proponer la existencia de cierta colonización de las condiciones educacionales del campo a la ciudad, especialmente en el área suburbana y sus cordones de miseria¹¹⁸. Si bien en todos los niveles socioeconómicos el número de niños que permaneció en la escuela fue descendiendo a medida que pasaba el tiempo, el ritmo de esta disminución fue notablemente más marcado en el nivel socioeconómico bajo. Más de la mitad de los niños de sectores populares que ingresaron a la escuela había desertado antes de completar el 4º año de educación primaria, mientras que esta merma alcanzaba cerca de un 23% en los sectores medios y un 11% en el sector alto. Es decir, que por cada niño de nivel alto que abandonó la escuela durante los primeros tres años, lo hicieron casi cinco niños de familias populares. El carácter de clase de la deserción escolar también se vislumbraba al comparar el aporte de cada uno de estos grupos a la cantidad total de estudiantes de cada generación. Mientras en el primer año escolar un 72,4%, equivalente a 26.606 estudiantes provenían del grupo bajo, un 19%, 6.951 niños, de sectores medios y sólo un 8,6%, 3.170 niños, de sectores altos. Esta distribución, comparable a la situación general de la población, cambiaba radicalmente en el sexto año de escolaridad, cuando el porcentaje de niños populares matriculados en la escuela descendía a un 55,7%, mientras que el de los sectores medios y altos ascendía a un 25,3% y un 19%, respectivamente. De esta manera, se comprobaba que el principal factor responsable de la deserción escolar era el nivel socioeconómico de los padres, es decir, el capital económico y social heredado por los niños al llegar al mundo y no sus actitudes o méritos personales. Este proceso de expulsión, por lo tanto, dependía menos de la voluntad

¹¹⁷ Eduardo Hamuy, *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico* (Santiago: Editorial Universitaria, 1960), 62.

¹¹⁸ Es importante consignar que no había información estadística que permitiera realizar un análisis por clases sociales, por lo que los investigadores sólo consiguieron información de segunda mano, mediante una encuesta contestada por los directores de las escuelas que fueron incluidas en el estudio, quienes debían clasificar el nivel socioeconómico de su alumnado en una escala de cinco niveles: “bueno” y “más que regular”, correspondientes al nivel socioeconómico alto; “regular”, clasificado como sector medio, tomando como referencia el nivel de vida de un profesor primario medio y, finalmente, “pobre” y “muy pobre”, correspondientes al nivel económico bajo. Pese a la imprecisión de esta clasificación, así como la probablemente alta incidencia del entorno local como criterio de comparación para los directores, así como al traslape de el modo de vida observable y el nivel de ingresos real de las familias, se puede observar algunos elementos importantes en los resultados de la encuesta.

de las personas como de la marcada exclusión de las clases populares del espacio escolar, tanto por elementos materiales como inmateriales. Analizando la estructura escolar en una sociedad capitalista industrial como la francesa en 1964, los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron señalaban que “el sistema educativo pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas bastante más total de lo que se cree”¹¹⁹, destacando que una de las principales funciones de la escuela era la selección social diseñada a favor de los grupos que detentan las posiciones económicas más favorecidas. Tal como demostraban los investigadores chilenos, el ingreso económico no era suficiente para comprender la exclusión del sistema escolar, sino que también debían considerarse los “obstáculos culturales” que debían superar los niños para mantenerse en la escuela¹²⁰.

Dado que la encuesta de Hamuy fue realizada entre 1953 y 1956, su información empírica se refería a niños nacidos desde 1936, habiendo reconstruido la trayectoria escolar de la generación que estudió durante los años cuarenta. Su trabajo fue la única fuente de estadísticas sistematizadas del período estudiado, teniendo la ventaja de incorporar el factor socioeconómico, que no era considerado en otras mediciones de las estadísticas vitales, como el Censo. En el caso de esta encuesta nacional, elaborada por la Dirección de Estadísticas y Censos, su versión de 1960 incorporó por primera vez la categoría de “Características Educativas”, conformada por el alfabetismo, entendido como la habilidad para leer y escribir; el nivel de instrucción, correspondiente al último curso aprobado que había sido cursado en instituciones de enseñanza regular; y la asistencia escolar, consistente en el número de personas que en el momento en que se realizó el Censo estaban recibiendo educación en establecimientos públicos o privados. Pese a que estas cifras adolecen de las imprecisiones metodológicas advertidas por el equipo de Hamuy, corroboran algunas de las afirmaciones analizadas anteriormente, como por ejemplo, la diferencia sustancial entre las características educativas de la población urbana y rural, precisando que para 1960, “el mayor progreso educativo de los residentes en los centros

¹¹⁹ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Los herederos: Los estudiantes y la cultura* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2003), 13. Primera edición en 1964.

¹²⁰ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Los herederos...* 22-23.

urbanos se ve reflejado en el promedio de años de estudios aprobados por los habitantes de 15 y más años de edad en ambas áreas. Tal índice es de 5,9 en el área urbana, mientras que llega solo a 2,7 en el área rural”¹²¹. Del mismo modo, el Censo cuantificó el nivel de instrucción de la población chilena, señalando que “un 16,9%, equivalente a 750.543 habitantes, no ha aprobado ningún año de estudios”, mientras que “un 54,8%, vale decir, 2 millones 439 individuos, había aprobado algún año de estudios primarios; 23,9%, 1 millón 65 mil personas, algún año de estudios de enseñanza media; 1,8%, 81.967 personas aprobó algún año de estudios universitarios”¹²².

Si bien estos antecedentes permitieron conocer con mayor precisión el problema de la deserción escolar, se referían básicamente a la dimensión material de los niños de sectores populares y sus derivaciones socioeconómicas, dejando de lado otros conflictos de carácter cultural, como las disputas a nivel de los saberes y las representaciones simbólicas de la escuela al interior de este sector de la población. Las descripciones que narran la tendencia de los niños a huir de sus escuelas y vagar por las calles, dan cuenta de la situación de violencia simbólica que el espacio escolar suponía para los menores. María Antonieta Montero entrevistó a cuarenta niños y sus familias para conocer qué explicaciones daban los niños que habían abandonado los estudios a mitad de año en una Escuela Industrial. Entre las distintas motivaciones argüidas por los menores, un caso llamó la atención de la futura asistente social:

“En uno de los hogares que visité me encontré con un caso curioso y a la vez triste, porque según me explicó el mismo niño él deseaba seguir en la Marina, pero sus padres, querían que aprendiera mecánica de automóviles para que ayudara en el garage de su padre. En estas condiciones se rebeló contra sus padres, relajando su conducta en la Escuela, y lo peor fue que se dedicó a convencer a alguno de sus compañeros que no debían seguir estudiando porque era rebajarse ser obrero especializado; para esto los invitaba al cine, a andar en micro o sencillamente a ir al cerro a cazar insectos: en breve tiempo, consiguió lo que se había propuesto quedando eliminado el y dos compañeros más”¹²³

Si ir al cine, andar en micro o cazar insectos en el cerro eran panoramas más significativos que asistir a la escuela, probablemente haya sido porque la institución escolar

¹²¹ Dirección de Estadística y Censos, *XIII Censo de Población y II de Vivienda* (Santiago, 1960), 85.

¹²² Dirección de Estadística y Censos, *XIII Censo de Población...* 77.

¹²³ María Antonieta Montero, “Algunos problemas...” 40.

no estuviera preparada para recibir a los niños populares, tal como eran. En el caso del niño entrevistado, el conflicto se había detonado por el enfrentamiento entre sus propias expectativas y las de sus padres; entre ser marino, lo que le permitiría recibir instrucción en el mar y viajar, y asistir a sus padres en las labores de su taller. Por ello la posibilidad de ser ‘obrero especializado’ era considerada un rebajamiento, en la medida que no correspondía con las aspiraciones del niño. Lo anterior hace necesario incorporar otros factores al momento de analizar la sostenida ausencia de los niños populares en la escuela, especialmente aquellos referidos a la escuela como una institución histórica que, organizada como un sistema, respondía a determinadas orientaciones culturales. Del mismo modo que este tipo de escuela provocó la deserción de los niños, la posibilidad de construir una escuela diferente fue lo que motivó a diversos pobladores a levantar alternativas educacionales que fueran una respuesta a este tipo de organización educacional.

b) Los límites sistémicos: La escuela tradicional como barrera sociocultural

Las características de las escuelas públicas y privadas *tradicionales* contribuían a que fueran prontamente abandonadas por los niños y niñas populares. Esto sucedía tanto por sus requerimientos materiales, como por sus métodos pedagógicos, como señalaban algunos de los observadores de la época. Si bien en muchos casos los analistas observaban este fenómeno desde una mirada prejuiciosa que culpaba a los niños de origen popular de ser incapaces de acogerse a un número mínimo de normas y rutinas, en otras ocasiones se reconoció la responsabilidad que las instituciones escolares tenían en esta suerte de incompatibilidad. Por ejemplo, el equipo de Luis Custodio Muñoz, acusaba a “los rígidos métodos de la escuela herbartiana, que obligan al niño a mantener, generalmente, una actividad pasiva en torno a un programa de materias que es necesario asimilar mediante la memoria o el hábito, dejando escaso margen para la propia iniciativa o el juego de la imaginación, y que termina por hastiar y fatigar al menor; falta de preparación psicológica y pedagógica de muchos maestros, las rutinas, la falta de elementos de trabajo, etc.”¹²⁴. La comparación con la pedagogía herbartiana resulta muy interesante. Joseph Herbart fue un

¹²⁴ “Tragedia biológica... 26.

pedagogo alemán de inicios del siglo XIX, quien se había destacado por proponer la existencia de tres principios pedagógicos: la instrucción, el gobierno y la disciplina. En esta corriente pedagógica, de gran influencia en Chile a partir de la llegada de pedagogos alemanes a las Escuelas Normales a fines del siglo XIX¹²⁵, la instrucción estaba estrechamente relacionada con los intereses personales, el gobierno a la capacidad de obtener obediencia inmediata de los niños mediante premios y castigos; mientras que la disciplina se refería al desarrollo del carácter autónomo, por lo que estaba orientada al futuro. Estos principios, al ser llevados a la práctica sin reparar en el contexto en el que se inscribían las escuelas, permitieron el desarrollo de diversas formas de autoritarismo escolar, pues se consideraba que la fuerza era legítima “en tanto existe una probabilidad por mínima que sea de que, llegado a un cierto punto, el alumno sienta despertar su interés por la materia y se someta voluntariamente a ciertos sacrificios”¹²⁶. Las Escuelas Normales, encargadas de la formación de los maestros primarios hasta fines de la década de los sesenta, habían difundido un modelo que, lejos de contener a los niños populares que llegaban a sus aulas, se motivaba su salida de un modelo escolar que no estaba preparado para acoger la diversidad social y cultural que llegaba a sus aulas.

Este modelo educativo recibió fuertes críticas al menos desde la década de 1920, formando parte del ideario del movimiento de educadores reformistas que participó del debate político de ese entonces¹²⁷. Después de la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920, la crítica docente se articuló en torno a dos polos. Por un lado, existía una corriente reformista moderada, que propugnaba cambios de carácter técnicos y graduales, “controlado por las cúpulas del servicio educacional”¹²⁸, a la que se oponía una vertiente radical, encabezada por la Asociación General de Profesores, vinculada al movimiento estudiantil representado por la Federación de Estudiantes de Chile y que también recibía aportes del movimiento obrero, desde la Federación Obrera de

¹²⁵ Beatrice Ávalos, “La formación docente inicial en Chile” (Mimeo, 2004), 1. La importancia de esta pedagogía en la formación de las Escuelas Normales, ha sido estudiada por Iván Núñez en *Luces y sombras de un movimiento sociocultural: El normalismo en Chile* (Mimeo, 2005).

¹²⁶ Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía* (México: Fondo de Cultura Económica, 1964), 495.

¹²⁷ Iván Núñez, *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973* (Santiago: Centro de Estudios Económicos y Sociales Vector, 1980), 12.

¹²⁸ Iván Núñez, *Tradición, reformas y alternativas...* 16.

Chile¹²⁹. La crítica pedagógica era uno de los elementos centrales de este reformismo radical, que buscaba superar los enfoques autoritarios y adultocéntricos tan difundidos en el quehacer docente¹³⁰. La historiadora Leonora Reyes ha destacado el carácter comunitario y local de esta propuesta, según la cual “la escuela debía ser en primer lugar de los niños y de sus padres, de los obreros, industriales, agricultores, profesionales, periodistas. Los vecinos deberían acercarse a la escuela y participar de ella, porque para la AGP, la educación era, antes que nada, un problema social, de la colectividad”¹³¹. Por su parte, el movimiento obrero representado en la FOCH desarrolló este enfoque mediante la creación de una veintena de *Escuelas Federales Racionalistas*, planteadas como “espacios pedagógicos autónomos y críticos frente a la educación ofertada por el Estado, gestionados y financiados por los propios sindicatos y las familias que los componían”¹³², inspirados en principios pedagógicos “de base científica, anticlerical y de investigación sobre sus raíces históricas (enseñaban historia social) así como de análisis sobre los problemas que enfrentaba su colectividad”¹³³. Ambas líneas reformistas radicales, una asentada en la asociatividad de los docentes, la otra en la construcción de una alternativa pedagógica de la clase trabajadora, coincidían en la necesidad de transformar tanto el contenido como la forma de la enseñanza escolar al estar atento a las necesidades de los sectores excluidos de la sociedad, que le eran propias tanto a los profesores de la AGP, como a los trabajadores de la FOCH¹³⁴. Esto permitió la existencia de una activa colaboración entre ambas organizaciones, a través de la articulación de educadores y espacios pedagógicos. El salto político de esta articulación social se dio después de la crisis de 1924, cuando docentes y trabajadores confluyeron en la Asamblea Popular Constituyente¹³⁵. En 1927, Carlos Ibáñez del Campo ofreció a los profesores de la AGP la posibilidad de implementar su reforma, la que a fines de ese año

¹²⁹ Leonora Reyes, “Movimiento educacional, crisis social y reforma de 1928”, *Revista Docencia*, N° 40, agosto de 2010, 40-49.

¹³⁰ Iván Núñez, *Lucas y sombras de...* 6.

¹³¹ Leonora Reyes, “Movimiento educacional...” 42-43.

¹³² Leonora Reyes, “Movimiento educacional...” 44.

¹³³ Leonora Reyes, “Movimiento educacional...” 44.

¹³⁴ Mientras para Iván Núñez los protagonistas de este proceso fueron las capas medias, Leonora Reyes ha demostrado el carácter obrero y popular del movimiento de renovación pedagógica. Leonora Reyes, “Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)”, (Tesis de Doctora en Historia, Universidad de Chile, 2005).

¹³⁵ Gabriel Salazar, “Construcción de Estado en Chile: La Asamblea constituyente de asalariados e intelectuales”. En *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales: (Chile, siglos XX y XXI)*, (Santiago: LOM Ediciones, 2009), 25-120.

fue puesta en curso mediante el decreto 7.500. En ella, se privilegiaron aspectos pedagógicos innovadores, que intentaban articular los requerimientos de los niños con las características locales de las escuelas y el desarrollo nacional. Así, por ejemplo, su artículo N° 61 señalaba que “el trabajo escolar se realizará de preferencia al aire libre, utilizándose para ello el jardín, el bosque, la montaña, la playa y todo sitio que favorezca la salud del niño”¹³⁶. Si bien esta experiencia finalizó bruscamente por causas políticas, su formulación da cuenta de una inquietud de larga duración por la necesidad de construir propuestas educacionales coherentes para los sectores populares.

Posteriormente, la existencia de un sistema educacional fragmentado, permitió que las ideas de renovación pedagógica subsistieran en diversas iniciativas de ‘experimentación pedagógica’. Los Liceos de Experimentación Pedagógica, el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza, el Plan Experimental de la Educación Rural de San Carlos, el Plan Victoria y las Escuelas Consolidadas, dan cuenta de la existencia, a veces *subterránea*, de iniciativas que buscaban adecuar el sistema educacional a las necesidades de los tiempos y sectores específicos¹³⁷. Esta continuidad no se sustentó sólo en el ámbito de las ideas pedagógicas, sino también en determinadas personas que constituyeron un vínculo orgánico entre la generación reformista del veinte y las iniciativas de los años cuarenta y cincuenta. Así, por ejemplo, el Plan San Carlos, que buscó desarrollar una propuesta curricular para el sector rural, tuvo entre sus figuras a Víctor Troncoso, quien emprendió la realización de un programa educacional basado en la situación económica, social y educacional de esta provincia, lo que provocó una reacción adversa de políticos conservadores, terratenientes y propietarios agrícolas de la zona, quienes presionaron por diversos medios para que la iniciativa se suspendiera, pues “el temor de los terratenientes era que el inquilinaje se sublevara y exigiera mejores condiciones de vida y mejores salarios”¹³⁸. Otras iniciativas habían logrado extenderse por más tiempo, como la Escuela Experimental de Cultura Popular Pedro Aguirre Cerda, que ofrecía educación adultos desde 1943. Esta escuela se

¹³⁶ Leonora Reyes, “Movimiento educacional... 47.

¹³⁷ Algunos aportes para el incipiente estudio de estas iniciativas se pueden encontrar en Myriam Zemelman e Isabel Jara, *Seis episodios de la educación chilena, 1920-1965* (Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile- LOM Ediciones, 2006); Myriam Zemelman, “La experimentación y sus obstáculos: Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y Plan San Carlos”, *Revista Docencia*, N° 40, agosto 2010, 50-58.

¹³⁸ Myriam Zemelman, “La experimentación...”, 57.

estructuraba en distintos Institutos formados por iniciativa de los estudiantes, quienes aprendían técnicas que los ayudaban a mejorar sus condiciones de vida o trabajo, por medio del estudio y la resolución de problemas comunitarios¹³⁹. A fines de la década de los cincuenta, la escuela albergaba cooperativas, una biblioteca, clubes y asociaciones deportivas, grupos de teatro y de madres, entre otras formas de asociación¹⁴⁰. Por último, se debe mencionar la que tal vez fue la iniciativa con mayor proyección del período, el movimiento de consolidación de la educación, que propuso la creación de Escuelas Consolidadas, establecimientos que integraban los distintos niveles de enseñanza, en momentos en que el sistema educacional estaba profundamente fragmentado¹⁴¹.

Intentando explicar en qué consistían las Escuelas Consolidadas, el profesor primario Alberto Aleite definía la *consolidación* como “un ensayo de unificación del proceso educativo, aprovechando los intereses y medios de la comunidad en que se desenvuelve la Escuela”, demostrando con ello la vocación popular de esta iniciativa, al buscar incluir “a toda la población, de cualquiera edad, condición económica y social”, pues “toda persona debe tener la oportunidad de educarse o perfeccionar la educación que recibió”¹⁴². Su afán democratizador se ponía en práctica proveyendo espacios educativos donde los alumnos completaran todo el ciclo escolar en su comunidad. Se construía así una cultura escolar signada por la estrecha relación entre escuela y comunidad observable desde el proceso mismo de fundación del establecimiento, que estuvo en mano de los vecinos y los profesores, algunos de los cuales vivían en la misma población. Por ejemplo, “en el terreno de la comunidad, la Escuela proyecta su acción a favor de los vecinos, creando centros culturales y bibliotecas, centros sanitarios, de acuerdo con los centros de salud respectivos; protección a la propiedad y a las personas dando facilidades al establecimiento de retenes y tenencias de comisaría; habilitando centros de recreo y entretenimientos; elaborando programas de buen consumidor; de buena alimentación”¹⁴³. Muchos de los profesores comprometidos con este proceso, habían formado parte del reformismo radical

¹³⁹ Leyla Gaybur Villegas, “Un enfoque a la educación de adultos en Chile (Primera Parte)”, *Revista de Educación*, N° 74-75, junio-septiembre 1958, 37.

¹⁴⁰ Leyla Gaybur Villegas, “Un enfoque...37.

¹⁴¹ Iván Núñez, *La descentralización...passim*, e Iván Núñez, *Historia reciente de... passim*.

¹⁴² Alberto Aleite Astorga, “La Escuela Consolidada”, *Revista de Educación*, N° 91-92, 1963, 12.

¹⁴³ Alberto Aleite Astorga, “La Escuela... 132.

de la Asociación General de Profesores (AGP). Por ejemplo, la *Escuela Consolidada N° 1 de Experimentación de Santiago*, fue creada en 1953 gracias a las gestiones iniciadas por la profesora primaria Luzmira Leyton, quien contaba con la ayuda estratégica del entonces Director General de Educación Primaria, el profesor de francés Luis Gómez Catalán, con quien habían sido compañeros en la Asociación General de Profesores (AGP) durante los años veinte. La impronta política de este proyecto se expresaba, a juicio de Lautaro Videla, en el fuerte estímulo a la autonomía de los alumnos, expresado en su capacidad de enfrentar problemas y relacionarse con adultos con perspicacia y creatividad¹⁴⁴. Además, se promovía el trabajo colectivo, por medio de actividades artísticas en que todos los alumnos debían participar cumpliendo distintos roles en obras de teatro y bailes folclóricos, lo que permitió que la escuela fuera comprendida como un espacio abierto a la comunidad en un doble sentido: la comunidad ingresaba a la escuela con actividades culturales y sociales, pero al mismo tiempo, salía del establecimiento al estimular actividades de contacto con la naturaleza, como andinismo y campismo. Como señalara Iván Núñez, quien también fuera parte del cuerpo docente de esta escuela, “junto con llevar a cabo las experiencias de innovación, muchos de los maestros y maestras que en ellos participaron, se reconvirtieron en la acción y fueron un medio principal para renovar la elite del cuerpo magisterial de educación secundaria, para convertirlos en formadores de formadores en las Universidades de los años 60 en adelante, para promoverlos a responsabilidades técnicas ministeriales o a funciones de expertos internacionales”¹⁴⁵. Pese a su importancia, estas iniciativas tuvieron una cobertura limitada. En la práctica, estas escuelas debieron coexistir con un sistema fuertemente anclado en el autoritarismo, en la segmentación por clases y escasamente preparado para acoger a los sectores excluidos de la sociedad. Como ha señalado Iván Núñez, el mismo sistema educacional se ocupó de absorber o aislar estas iniciativas mediante el discurso de la planificación central¹⁴⁶. De esta manera, si bien la movilización popular había intentado transformar el sistema educacional a través de distintos actores

¹⁴⁴ Entrevista a Lautaro Videla, más de ochenta, profesor de la Escuela Consolidada N° 1, Superintendente de Educación entre 1970 y 1973, abril de 2010.

¹⁴⁵ Iván Núñez. “La formación continua de profesores en los establecimientos educativos” (Conferencia presentada en el Congreso “Educación con calidad y equidad”, Madrid, 1998), 169-190.

¹⁴⁶ Iván Núñez, *La descentralización...*, 67-69 y Leonora Reyes, “Escuela pública y sistema escolar: Transformaciones históricas y proyecciones”, *Revista Docencia*, N° 44, septiembre de 2011, 55.

sociales y desde diversas posiciones en el sistema escolar (*desde fuera, desde arriba y desde dentro*), en el tránsito entre los años cincuenta y sesenta, la experiencia escolar de los sectores populares continuaba siendo conflictiva. Esta violencia no sólo se expresaba en la pedagogía, sino en la deslegitimación de los saberes y modos de vida de los sectores populares y tenía su expresión más radical en la deserción escolar.

La tensión de saberes también se expresó en el campo de la educación de adultos. Además de las labores educativas desarrolladas por organizaciones políticas desde fines del siglo XIX¹⁴⁷, el Estado había apoyado una serie de iniciativas de desde 1920, con la creación de las Escuelas Primarias para Adultos¹⁴⁸. Sin embargo, a partir de la década de 1950, se había comenzado a ceder responsabilidad al sector privado, con la formación de instituciones privadas orientadas a la formación de trabajadores, que respondían a diversos objetivos particulares. La falta de sintonía entre las necesidades educacionales de los sectores populares y el sistema educacional fue observada por la estudiante de Pedagogía en Inglés, Leyla Gaybur Villegas, como parte de su trabajo en el *Comité de Educación Popular* del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en el marco del cual había visitado frecuentemente las poblaciones callampas Lo Encalada, Maule y San Eugenio, ubicadas en la comuna de Ñuñoa¹⁴⁹, pudiendo constatar la “pésima asistencia” de los estudiantes a los cursos de “cultural general”, que contrastaba con una muy buena participación en aquellas materias que requerían trabajo manual. Para Leyla, esta situación era una muestra de que “*los técnicos deben empaparse del medio ambiente propio del obrero, conocer sus necesidades en el terreno mismo, y entonces, sólo entonces, planear una labor efectiva e interesante...*”¹⁵⁰. La motivación por estudiar, como proponía la joven profesora, sólo sería posible si los educadores lograban realizar una síntesis que reuniera ambos sentidos de la educación, tanto el referido al cultivo de saberes asociados a la cultura

¹⁴⁷ Julio Pinto, “Socialismo y salitre... 315-366; Sergio González Miranda, “La escuela en la reivindicación obrera salitrera (Tarapacá, 1890-1920) Un esquema para su análisis”, *Revista de Ciencias Sociales* 4, (1994): 19-37.

¹⁴⁸ Camila Silva y Camila Pérez, “Educación y proyectos desarrollistas: discursos y prácticas de alfabetización popular en Chile, 1960-1970” (Ponencia presentada en “II Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación- CIIE”, Santiago, agosto de 2012).

¹⁴⁹ En 1958, estas eran las únicas poblaciones callampas ubicadas en Ñuñoa, según el I Censo Especial de Poblaciones Callampas. En cuanto a su tamaño, Lo Encalada estaba integrada por 205 familias, correspondientes a 983 personas, Maule estaba conformada por 99 familias que sumaban 490 personas, mientras que en la población San Eugenio vivían 177 familias que agrupaban a 885 personas. En: Juan Carlos Gómez, *Las poblaciones callampas...* 65.

¹⁵⁰ Leyla Gaybur Villegas, “Un enfoque... La cursiva es mía.

clásica, como aquellos dedicados a la confección de diversos productos. El mundo del trabajo y la producción parecía un ambiente mucho más accesible, viable y útil que aquel delineado por la cultura de los las letras, los libros y las lapiceras. Sin embargo, la transformación no dependía únicamente de la voluntad de quienes participaban de las iniciativas, sino de la capacidad de los *técnicos de la educación* de empaparse del medio propio de obrero, es decir, de conocer sus necesidades, características e intereses de manera contextualizada. Algo de ello puede observarse en la narración que Leyla realiza de su llegada a una población callampa:

“El ingresar al Comité significaba ir a enseñar a las poblaciones nuestras espacialidades, y yo, por mi parte, lo haría con el Inglés. Se formaron pequeños grupos de adultos, al comienzo muy interesado por aprender Historia, Castellano, Matemáticas, nociones de Biología, e incluso Inglés, pero en la segunda y tercera reunión la asistencia quedó reducida a cero. O sea, al comienzo hubo gran entusiasmo y luego una absoluta deserción. Nos percatamos que al comienzo se habían inscritos guiados quizás por un interés ficticio, pero cuando se dieron cuenta de que las materias eran demasiado áridas y todo era demasiado teórico, lo abandonaron. Ellos necesitaban, como luego nos manifestaron, cursos prácticos que les sirvieran para sus problemas diarios. Insinuaron cursos como: mecánica, construcción de casas, mueblería, corte y confección para las señoras, cocina, enfermedades de las guaguas, etc. Nuestro Comité trató entonces de conseguir personal que pudiera dirigir algunos de estos cursos. Lo logramos sólo en Corte y Confección, Economía Doméstica y Puericultura. Al poco tiempo comprobamos que la asistencia a estos cursos se mantenía con regularidad”¹⁵¹

En este testimonio se observa la crisis de sentido que la educación tradicional significaba para los pobladores, quienes, si bien expresaron un entusiasmo inicial, no sostuvieron su participación a través del tiempo, ya fuera por dificultades propias de los contenidos trabajados, por desinterés o por motivos extra pedagógicos. De cierta manera, su reacción puede ser comprendida como una manera de auto-defenderse de las diversas formas de violencia simbólica que significaba la educación tradicional, como se desprende del hecho de que era más bien una actitud inicial que podía ser transformada si el accionar de los educadores era el adecuada. Su inasistencia era la muestra más firme de los límites sistémicos de la escuela. En este caso, logró ser resuelta al mejorar la comunicación entre

¹⁵¹ Leyla Gaybur Villegas, “Un enfoque a la Educación de Adultos en Chile (Segunda parte)”, *Revista de Educación*, octubre-diciembre 1958, 34.

docentes y estudiantes, a partir de lo cual se transformó la modalidad de los cursos, incluyendo algunos relacionados directamente con sus quehaceres cotidianos, como economía doméstica y puericultura, o significaran nuevas fuentes de ingreso, como corte y confección o mecánica. La deslegitimación de los saberes y modos de vida de los sectores populares en la escuela eran sólo otro nivel de la dominación social quienes basaban su poder cultural en la posesión de un tipo de saberes y posiciones sociales, las que pasaban por un proceso de “disimulación y transfiguración de las relaciones de fuerza que las sustentaban”¹⁵². De esta manera, pese a los diversos intentos realizados en la primera mitad del siglo XX por modificar el sentido de la escuela pública, la institución escolar padeció de un déficit crónico en su relación con los sectores populares, expresado en su incapacidad general de recibir a sus niños y jóvenes, pero también de contenerlos una vez que ya habían pasado a formar parte de espacio. No obstante lo anterior, resulta necesario conocer cuáles fueron los significados que los sectores populares otorgaron a la escuela, dado que si bien ésta no estuvo orientada a este actor social, la adhesión al ‘proyecto escolar modernizante’ continuó siendo relativamente alta, como puede observarse en la matrícula, pero también en otra serie de iniciativas que buscaron fórmulas para la apropiación y resignificación de la educación. Estos antecedentes nos permiten comprender que la ausencia de los niños populares en la escuela no sólo se debía a la voluntad de sus padres, ni a su tendencia a escabullirse de la normatividad de las aulas: la escuela tradicional respondía a un modelo pedagógico que no pretendía rescatar la particularidad de cada niño, ni acoger la experiencia de vida de los niños populares y sus familias.

c) Los límites materiales: La carencia de escuelas en sectores populares

Un último factor a considerar son los límites materiales de la cobertura escolar, como efecto de las políticas educacionales vigentes. En Chile, cada año se construían nuevas escuelas públicas, pero el ritmo de este esfuerzo estatal estaba muy por debajo de las necesidades objetivas de la población popular. En cada una de sus cuentas pública, el presidente Jorge Alessandri Rodríguez describió los avances de su gobierno en materia de

¹⁵² Pierre Bourdieu, “Sobre el poder simbólico (1973)” en *Poder, derecho y clases sociales* (Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2000), 99.

construcción escolar. Si bien el volumen de construcción se ampliaba permanentemente, ocurría un fenómeno que Eduardo Hamuy llamó “la falacia de las cifras globales”¹⁵³, al explicar que desde 1928 había existido “una redistribución del Servicio Educacional en perjuicio de la población rural y de la clase baja urbana”¹⁵⁴. ¿En qué consistía esta redistribución? Básicamente, en que la mayor parte del crecimiento del sistema educativo de las últimas tres décadas había sido encabezado por el sector privado, es decir, por escuelas creadas a instancia de particulares, por lo que estaban dirigidas, esencialmente, a los sectores acomodados de la población. Si las escuelas públicas habían perdido peso en relación al crecimiento del sistema educacional, era porque el Estado había perdido la delantera en materia de construcción educacional, generando una ‘estagnación’ del crecimiento de la educación pública, donde el sector más afectado era el rural. Sin embargo, la composición de los sectores urbanos no era homogénea pues, tanto la migración del campo a la ciudad, como la estructura ocupacional, contribuían a que en términos educacionales ocurriera una “penetración del área rural en la urbana”¹⁵⁵, lo que provocaban que aún en las grandes ciudades, como Santiago, existieran bolsones de población cuya situación educacional se asemejaba más a la situación del campo que de la ciudad. Zonas en las que la educación particular no aumentaba como sí lo hacía en otros sectores y hasta donde Estado aún no extendía su cobertura. La carencia de escuelas para los sectores populares puede ser interpretada de dos maneras: por un lado, la falta de locales físicos donde los hijos de los habitantes más empobrecidos de Santiago, y por otro, la falta de locales adecuados a las necesidades y características de los pobres urbanos.

¿Qué podía hacer una familia popular si no había una escuela dónde enviar a sus hijos? En marzo de 1962, un grupo de jóvenes de las brigadas juveniles de la Vanguardia Revolucionaria Marxista¹⁵⁶, visitó la Población José María Caro, el asentamiento urbano

¹⁵³ Eduardo Hamuy, *Educación elemental...* 49.

¹⁵⁴ Eduardo Hamuy, *Educación elemental...* 50.

¹⁵⁵ Eduardo Hamuy, *Educación elemental...* 63.

¹⁵⁶ Esta agrupación es considerada un antecedente ideológico del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) formado en 1965. Luis Vitale destacó que la relación entre la VRM y el MIR no sólo fue ideológica, como ha afirmado Carlos Sandoval, sino que también fue orgánica-material, tanto en la continuidad en algunos militantes, como en el hecho de que el periódico *El Rebelde*, fue iniciado por aquel grupo varios años antes de la creación del MIR, que posteriormente continuaría editando el periódico. En: Luis Vitale, *Contribución a la historia del MIR (1965-1970)* (Santiago: Instituto de Investigación de Movimientos Sociales “Pedro Vuskovic”, 1999), 5.

más grande de los creados por la Corporación de Vivienda. Construida entre 1959 y 1962, esta Población se caracterizó por su origen diverso, ya que entre sus miembros se encontraban erradicados de poblaciones callampas como el Zanjón de la Aguada o el río Mapocho, asegurados de Cajas de Previsión, miembros de las Fueras Armadas y obreros; pero además, por la precariedad del entorno durante sus primeros años, debido a la falta de urbanización que existía cuando comenzaron a arribar sus nuevos habitantes. Por su composición popular, se puede suponer que los jóvenes canillitas del periódico visitaron la Población en búsqueda de posibles correligionarios, sin embargo, la situación con la que se encontraron los sorprendió y desvió su atención: “cuando las brigadas juveniles vendían *El Rebelde*, el sábado 17, se encontraron con muchas madres de la Población José María Caro; una de ellas les vendió un número de rifa de \$50, a beneficio del 2º año A de la Escuela N° 335. La rifa tenía por objeto reunir dinero, nos dijo la señora Elía Vásquez, para comprar tiza, pizarrón, veintiocho bancos que hacen falta para arreglar la sala, el piso, instalar luz eléctrica, para el 2º año A”¹⁵⁷. Como señalaban en el artículo titulado *Cuarenta bancas para sesenta y ocho alumnos*, la rifa organizada por las madres les causó mucha sorpresa, por lo que buscaron a otras familias con quienes conversar y así “mostrar con estos ejemplos el drama de las familias pobres para educar a sus hijos”¹⁵⁸. Fue así como visitaron la vivienda de Alberto Urra y Carmen Arias, ubicada en la calle 7 Norte, donde pudieron conversar con su hijo, Segundo Arasmo, estudiante del 2º año D de la Escuela N° 335 de la Población José María Caro, quien declaró al periódico “que cuatro compañeros se sientan en un banco, que la sala era chica para sesenta y cinco alumnos, dijo además, que no podían hacer bien las tareas”¹⁵⁹. La precariedad material que subyació a la experiencia escolar popular se expresó en múltiples sentidos, desde la insuficiencia de locales escolares o de cupos para todos los niños del sector, hasta la carencia de recursos materiales y la incomodidad en la que debían estudiar los niños. Como contaba el niño Segundo Arasmo Urra Arias, los bancos estaban atiborrados de niños y, aún así, muchos habían quedado fuera, incluidos los tres niños Acevedo Zúñiga.

¹⁵⁷ “Cuarenta bancas para sesenta y ocho alumnos”, *El Rebelde*, N° 3, 24 de marzo 1962, 1. Las mayúsculas son del original.

¹⁵⁸ “Cuarenta bancas para sesenta... 1.

¹⁵⁹ “Cuarenta bancas para sesenta... 1.

Una situación similar ocurría en las poblaciones callampas donde trabajaba el *Comité de Educación Popular* del Instituto Pedagógico. De acuerdo a Leyla Gaybur Villegas, al interior de cada familia había un promedio de cuatro niños, pese a lo cual había “una falta absoluta de establecimientos escolares. De las tres poblaciones callampas – posiblemente en todas las poblaciones callampas de Santiago-, sólo una, la de Maule, cuenta con una Escuela Pública”¹⁶⁰. Lo mismo ocurría con la primera infancia, debido a que no existían Guarderías Infantiles, salvo en la población Lo Encalada, donde existía un Jardín Infantil “que se construyó con ayuda del Comité Organizador y de los pobladores que se encargaron de su construcción”, además, contaban con una “profesora parvularia nombrada por el Ministerio de Educación”¹⁶¹. Esta constatación permite visualizar cómo el campo educacional de los sectores populares se constituyó como un terreno donde muchas veces la sociedad civil y sus organizaciones, orientadas hacia diversos objetivos, asumían la iniciativa en la búsqueda de soluciones, aunque éstas fueran siempre insuficientes, transitorias y estuvieran circunscritas a localidades específicas. Por su parte, el Estado era una fuerza que parecía acudir en un segundo momento, ofreciendo socorros o pequeños sustentos, como en este caso, financiando a una maestra parvularia. Pese al esfuerzo mancomunado que había mejorado la situación educacional de los más pequeños, Leyla Gaybur Villegas describía con cierta frustración la imposibilidad de ofrecer soluciones permanentes a la población. Desde su punto de vista, el problema central era la falta de estabilidad de la vida de los pobladores, lo que no les permitía proyectarse a largo plazo, “pensar en construcciones permanentes ni en estructuras institucionales de gran duración”¹⁶², situación que se extendía a todos los niveles de educación y a diversos ámbitos de la vida. La situación material y subjetiva de los pobladores incluso melló la iniciativa de los estudiantes, quienes en algún momento pensaron “formar un Liceo

¹⁶⁰ Leyla Gaybur Villegas, “Un enfoque a la Educación de adultos en Chile (Segunda parte)... 34.

¹⁶¹ Leyla Gaybur Villegas, “Un enfoque a la Educación de adultos en Chile (Segunda parte)... 34.

¹⁶² Leyla Gaybur Villegas, “Un enfoque a la educación de adultos en Chile (Segunda parte)... 34.

Vespertino en la Población Maule, pero pese al entusiasmo que existió la idea fue desechada por lo absurda e imposible”¹⁶³.

Efectivamente, los límites en la definición de los mundos posibles era un rasgo de la experiencia de dominación. El diagnóstico de la precariedad (limitaciones materiales) y la transitoriedad (limitaciones temporales) de la vida de los pobladores dan cuenta de dos componentes fundamentales de su experiencia histórica. La desazón de los jóvenes que, guiados por diversos motivos éticos, religiosos o políticos, ingresaban a las poblaciones como observadores externos, comprometidos con la transformación o la asistencia social, dan cuenta de la crisis política y social que se configuró en torno a esta multitud cuya experiencia histórica estaba mediada por los límites materiales y temporales de su existencia. Mediada, pero no determinada. Es interesante observar cómo estas *miradas extranjeras* realizan un ejercicio de descripción que no considera el conflicto como un elemento vinculado a la precariedad o la transitoriedad de la vida de los pobladores. Por el contrario, sus descripciones del campo poblacional aparecen como la prolongación de un tiempo muerto, un eterno presente en el que no parecía haber espacio para la acción, aún en la figura de las sus niños y sus jóvenes, las nuevas generaciones, quienes parecían condenados desde su más tierna infancia a reproducir un modo de vida autodestructivo y cíclico, fuera de los cauces del tiempo histórico. Es particularmente significativo que en estas mismas descripciones no haya habido lugar para el conflicto social ni político, como si aquella dimensión de la vida en que los hombres y mujeres de los arrabales dedicaban tiempo, espacio y recursos a la organización y búsqueda de soluciones a sus problemas, al diseño de sus luchas y enfrentamientos o a la imaginación de un nuevo escenario donde vivir no hubiera existido. De algún modo, el accionar político del movimiento de pobladores irrumpió como una explosión de novedad para quienes habían sido incapaces de oír y observar aquella dimensión organizativa y conflictiva, inaugurando también el tiempo de la búsqueda de explicaciones y proyecciones.

¹⁶³ Leyla Gaybur Villegas, “Un enfoque... 34. Para un estudio sobre la precariedad del profesorado a mediados de siglo ver: Camila Silva, “Para cada profesor una revista. La Revista de Educación y la formación de docentes en Chile. 1965-1970”, *Revista Pensamiento Educativo* 46 (2010): 187-203.

Hasta este momento, hemos transitado por las miradas y voces de los sujetos que, desde el mundo académico, profesional y estudiantil, se aproximaron al problema educacional de los pobladores de mediados del siglo XX. Para ello, se han identificado la existencia de diversos factores que explican la ausencia de los niños populares de la escuela, considerando factores históricos, culturales y materiales. A continuación, se abordará la mirada de los propios pobladores, intentando dilucidar cual fue su actitud frente al problema educacional de sus propios hijos e hijas.

1.2 EDUCACIÓN, PROYECTO SOCIAL Y POBLADORES: LA ESCUELA DE LA VICTORIA

En mayo de 1957, apenas un mes después de las jornadas de abril que remecieron las principales ciudades del país, Víctor Troncoso dirigió una carta a Luis Gómez Catalán, Director General de Educación Primaria, señalándole su preocupación por los limitados efectos de la Campaña Extraordinaria de Alfabetización de la que estaba a cargo, la que había despertado gran interés popular:

“Resultaría estéril e intrascendente, si no tratamos de encauzar las inquietudes y satisfacer las necesidades que con ella se han despertado en los sectores populares más abandonados, como ha ocurrido en las poblaciones más periféricas de la ciudad, donde se ha promovido un fuerte movimiento de opinión que ha logrado unir a los vecinos para pedir y dar solución a algunos de sus problemas vitales. Por otra parte, numerosos vecinos progresistas de las poblaciones adyacentes a Santiago, bajo la dirección las Visitadoras Sociales y los maestros, han representado a esta Sección y a esa Dirección General, sus aspiraciones y anhelos, solicitando, al mismo tiempo, la creación de servicios educacionales”¹⁶⁴

El diálogo entre ambos funcionarios, otrora dirigentes sindicales, daba cuenta de la urgencia que adquiriría la educación en la medida que se reconfiguraba el campo poblacional, especialmente después del “fuerte movimiento de opinión” que había unido a los habitantes de la periferia, recibiendo la colaboración de docentes y visitadoras sociales. La asonada popular de abril de 1957 permitió que se abrieran nuevas fisuras en el escenario político, instalando con fuerzas la urgencia de dar solución a los “problemas vitales” de los sectores populares, dentro de los cuales se encontraba la educación¹⁶⁵. Contrario al discurso técnico y político que circulaba en el mundo académico, universitario y político, los habitantes más pobres de la ciudad demandaban continuamente escuelas para sus hijos, pese a los múltiples dificultades materiales y culturales que históricamente habían impedido su incorporación al sistema educacional. El quiebre político de ese año, había permitido que estas demandas emergieran a la luz públicas, dado que durante un largo tiempo se habían estado incubando subterráneamente durante años. La correspondencia entre Troncoso y Gómez, quienes habían sido compañeros en la

¹⁶⁴ Archivo Nacional de la Administración, volumen 13.830, Sección Ministerio de Educación, Documento Anexo N° 430, 23 de mayo de 1957.

¹⁶⁵ Pedro Milos, *Historia y memoria: 2 de abril de 1957* (Santiago: LOM Ediciones, 2007).

Asociación General de Profesores durante los años veinte y quienes habían apoyado directamente el movimiento de consolidación educacional de los años cincuenta, correspondía a la perspicaz mirada de dos hombres avezados en los asuntos educacionales. El movimiento de opinión advertido por Troncoso prontamente tuvo diversas materializaciones.

Cinco meses más tarde, en octubre de 1957, la sucesión de varios incendios agudizó la molestia y agitación entre los pobladores del Zanjón de la Aguada, quienes desde hace diez años negociaban con las autoridades una solución para su problema habitacional. Ése año nuevamente vieron frustradas sus expectativas cuando funcionarios municipales informaron sobre la mala calidad del suelo, lo que impedía la construcción de sus viviendas definitivas en ese lugar. La situación generó molestia entre los pobladores, que convocaron a un Cabildo Abierto al que asistieron pobladores, autoridades locales y funcionarios, comenzando a gestar la idea de trasladarse a los terrenos de las chacras Lo Valledor y La Feria; “este mismo planteamiento encontró respaldo en el municipio, el cual, junto con hacer una donación en dinero para la reconstrucción, solicitó al gobierno el traslado de las familias a los terrenos antes mencionados”¹⁶⁶, condiciones que la Corvi aceptó aunque no se cerró del todo el acuerdo. En octubre, tras un nuevo incendio, los pobladores decidieron tomarse los terrenos convenidos, cansados de esperar las gestiones del Estado. Como recuerda Mario Silva, “entonces, dijimos nosotros, ya no aguantamos más”¹⁶⁷. La toma de terrenos del 30 de octubre de 1957, desde entonces conocida como “La Victoria” no sólo fue un hecho político, debido a la influencia que tuvo en la relación de fuerzas establecidas entre el movimiento popular y el Estado, sino también un hecho histórico, por los cambios que generó y el significado que tuvo para quienes participaron de ésta¹⁶⁸. Dos elementos marcan una nueva lógica de acción política a partir de los acontecimientos de La Victoria: la dimensión territorial de la política y la subversión del

¹⁶⁶ Vicente Espinoza, *Para una historia...*, 251

¹⁶⁷ Mario Silva, más de setenta años, vecino de la Población La Victoria, diciembre de 2011.

¹⁶⁸ La importancia de la toma de terrenos radica en que, como ha señalado Gabriel Salazar, ésta fue entendida como una manera de luchar “por consolidar una suerte de derecho social historicista, que hacía socialmente legítimo lo que era, desde el punto de vista sistémico, institucionalmente ilegal”, por lo que, en la medida en que era una norma consuetudinaria “no era por tanto, el acto realizado por una masa anómica, sino el de un grupo social que tenía en su mente un proyecto difuso pero compulsivo de normas nuevas”. Gabriel Salazar, *Violencia política popular en las ‘Grandes Alamedas’. La violencia en Chile. 1947-1987* (Santiago: LOM Ediciones, 2006), 311.

principio de propiedad privada del suelo. En primer lugar, la acción política comienza a desplazarse desde enclaves clásicos de representación política –instituciones estatales, partidos políticos, sindicatos- hacia nuevos espacios definidos por un territorio específico. Este espacio local es donde se expresaban, en último término, los conflictos, contradicciones y anhelos engendrados por quienes los habitan. Bajo esta óptica, la toma de terrenos puede ser interpretada como la confirmación colectiva de la necesidad de apropiación del entorno cotidiano, deslegitimando los mecanismos de mediación política tradicional, cuestionando así el principio básico de que la representatividad era más relevante que la participación. Esta nueva relación de poder, generó construcciones identitarias entre los pobladores: como forma de apropiación de la realidad donde se ubican, los pobladores comienzan a producir significaciones y subjetividades en base a su experiencia. Ello permitió, por ejemplo, que el término ‘pobladores’ ya no fuese exclusivo de quienes carecen de viviendas, sino que incluyó a otros sujetos que, si bien tenían resuelto el problema habitacional, ejercían una manera popular de habitar el espacio, ya fuera en poblaciones, campamentos o barrios de trabajadores. En segundo lugar, la toma de terreno aplica una censura de facto al principio de propiedad privada, subvirtiendo la relación poder-legalidad y priorizando el *valor de uso* del suelo antes que su *valor de cambio* y consecuente mercantilización. En virtud de lo anterior, la historia de La Victoria puede ser considerada como una expresión concreta de la existencia de un proyecto de sociedad que, si bien consideraba a la vivienda como una condición básica de la dignidad, incorporaba elementos sociales y culturales, mediante el desarrollo de relaciones sociales basadas en la solidaridad y la acción colectiva y de un proceso pedagógico amplio, respectivamente. Sin ir más lejos, la relación entre educación y escuela puede ser vista como un brote de la dimensión política, social y cultural del proyecto de los pobladores.

¿Cuáles eran las expectativas abrigadas por los pobladores de La Victoria? Gran parte de las investigaciones sobre movimiento de pobladores se articulan en torno a dos grandes interpretaciones sobre las expectativas de los pobladores, una atenta al carácter reivindicativo y otra al carácter político de su accionar. Para Vicente Espinoza, la principal motivación de los pobladores organizados era obtener una vivienda, objetivo que articulaba

las distintas formas de organización, aunque “su horizonte ideológico en raras ocasiones supera la reivindicación por vivienda, en el marco de una petición al Estado”¹⁶⁹, por lo cual, toda expresión política de esta problemática debería ser entendida en términos de la mediación ofrecida por los partidos políticos. Estos últimos, por su parte, requerían “hechos” en torno a los cuales relacionarse con el Estado, por lo que se acabaron por establecer una relación de mutua conveniencia. Frente a esta visión, diversos historiadores han aportado elementos que permiten comprender la complejidad de la experiencia poblacional. Por ejemplo, Mario Garcés ha estudiado al movimiento de pobladores desde el punto de vista de la constitución de un nuevo actor social, que estableció relaciones con partidos políticos y el Estado, modificando las pautas de acción política de su época¹⁷⁰, mientras María Angélica Illanes ha destacado el carácter de creación de hábitat que supuso el poblamiento popular informal, señalando que “al pasar a ocupar los sitios y construir su casa propia, estos grupos populares disgregados, se auto- reconocen ahora mutuamente en el acto de proyecto en común de asentamiento en la ciudad, pasando a constituirse en lo que llamaremos la ‘clase poblacional’”¹⁷¹. Del mismo modo que las formas de organización y las proyecciones políticas en torno a la reivindicación por la vivienda indican el carácter político del movimiento de pobladores, su capacidad de transformar sus condiciones de existencia también podría ser leído en clave de realización de un proyecto social. Para comprender esta cuestión, resulta significativa la propuesta de Reinhart Koselleck, quien ha propuesto que el *campo de experiencia* de los sujetos sociales va definiendo su *horizonte de expectativas*, de manera que “la tensión entre experiencia y expectativa es lo que provoca de manera cada vez diferente nuevas soluciones, empujando de ese modo y desde sí misma al tiempo histórico”¹⁷². De esta manera, si bien las expectativas de un mundo por realizar no están cumplidas en el presente, las experiencias concretas juegan un papel importante en su delineación y configuración. Esto ya había sido señalado por Antonio Gramsci quien en la década de los treinta, sugirió que las organizaciones obreras debían realizar en tiempo

¹⁶⁹ Espinoza, Vicente. “El movimiento de pobladores: una evaluación crítica”, *Proposiciones*, N° 5, 1982, 45.

¹⁷⁰ Mario Garcés, *Tomando su sitio...* 13.

¹⁷¹ María Angélica Illanes, “La cuestión de la identidad y la historiografía social popular”, *Historias locales y democratización local: Ponencias, debate y sistematización del seminario sobre historias locales organizado por ECO* (Santiago: ECO, 1993), 51-52.

¹⁷² Reinhart Koselleck, *Pasado futuro: hacia...* 342.

presente aquel horizonte social por el que estaban bogando, como un modo de practicar y adiestrarse en la administración del mundo futuro. Recogiendo sus propuestas, el argentino Hernán Ouviña, ha propuesto que estas experiencias de *política prefigurativa* tienen un marcado sentido pedagógico, pues permiten “ir anticipando ya desde ahora y a nivel cotidiano, tanto las formas innovadoras de producción conjunto de conocimiento, como las relaciones de enseñanza-aprendizaje propias de la sociedad futura, vale decir, las prácticas educativas de ‘nuevo tipo’, los vínculos que contemplen creación colectiva y socialización de saberes desde una perspectiva crítica y problematizadora”¹⁷³. Para este autor, la acción de los movimientos sociales tiene este carácter prefigurativo y pedagógico, pues al mismo tiempo que van resolviendo problemas del tiempo presente y educando a quienes participan de ellos, van delineando los nuevos mundos posibles.

En el caso de La Victoria también es posible apreciar este tipo de acción. Una vez instalados en sus terrenos, tras resistir la acción policial y gracias a la conformación de un movimiento de apoyo político a su accionar, los pobladores iniciaron un proceso de construcción de su Población de acuerdo a sus expectativas. Uno de los ámbitos de acción prioritarios desde los primeros meses, fue la educación, debido a la gran cantidad de niños y niñas que habitaban en La Victoria. En este sentido, la preocupación por la educación provino tanto de las expectativas sociales, como de una realidad material concreta, como se verá a continuación.

1.2.1 JUGAR, CUIDAR, AYUDAR: SER NIÑOS Y NIÑAS EN LA VICTORIA

Ser niño o niña en La Victoria fue formar parte de una pequeña multitud. En 1959 el estudiante de arquitectura Sergio Tabilo estableció que el 40,9% de los habitantes de la Población La Victoria tenía menos de trece años de edad. De estos, un 26,5% correspondía a párvulos menores de seis años, mientras que un 14,4% a niños de siete a doce años. Si además se considera al grupo de población que tenía más de trece y menos de veintiún años, es decir, a los adolescentes y jóvenes, se observa que más de la mitad de la población

¹⁷³ Hernán Ouviña, “Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales”, *Osera* 6 (2011): 9.

eran niños y niñas¹⁷⁴. Esta situación no sólo definía la necesidad de dotar a la población de servicios para la infancia, como jardines infantiles, escuelas y consultorio, sino en el carácter de la experiencia histórica de los habitantes de La Victoria. Para aproximarse a ella, habría que imaginar las improvisadas viviendas atiborradas de niños, las noches compartidas en los catres, los zapatos heredados de los hermanos mayores, la polvareda de los juegos en la tarde, los castigos, las risas y el horizonte amplio del territorio, otrora despoblado, del sur de la ciudad¹⁷⁵.

Quienes vivieron la primera etapa de la Población durante su infancia, recuerdan que esta etapa de sus vidas estuvo marcada por la precariedad material, aquella permanente dificultad de las familias para satisfacer sus necesidades básicas, como la vestimenta, el calzado o la alimentación. Esta situación no era exclusiva de los niños de La Victoria, sino que permanentemente marcaba la existencia de los niños nacidos en los sectores populares urbanos, como una continuidad histórica que los hermanaba con las experiencias vividas por sus propios padres¹⁷⁶. María Lucía Pacheco tenía siete años cuando sus padres le comunicaron que iban a partir a la chacra La Feria, dejándolos solos mientras enfrentaban la difícil tarea de sostener la toma de terrenos. Sólo llevaron consigo a su hija de siete meses y se organizaron para visitar cada dos días al resto de su prole, quienes vivían en una casa arrendada en Las Condes. María Lucía recuerda que ella y sus hermanos se resistían al traslado, pues “allá era todo tan diferente. Yo, la vez que vine para acá, yo me puse a llorar, ver tanto yuyo, tanta pobreza, Dios mío, no me cabía en la cabeza haber llegado acá. Yo era pituca, me juntaba con puros chicos pitucos, pura gente rica”¹⁷⁷. Otra niña, Sonia Paz, no duda en calificar este proceso como ‘una tragedia’. Hija de Luis Humberto Paz, dirigente

¹⁷⁴ Los datos recopilados fueron los siguientes: niños de 1 a 6 años de edad, 298; de 7 a 12 años, 162; de 13 a 20 años, 156 personas y mayores de 20 años, 512. En total, contabilizó a 1.128 habitantes. En Sergio Tabilo, “Rehabilitación de la Población Campamento de La Victoria” (Tesis de Arquitectura. Universidad de Chile), 48.

¹⁷⁵ Camila Silva, *La infancia en el movimiento popular urbano. Una mirada desde la escuela* (Buenos Aires: Clacso, 2013), [en prensa].

¹⁷⁶ Particularmente, la generación de adultos que llegó a La Victoria habían padecido los efectos de la Gran Crisis de los años treinta, cuando la pauperización se profundizó hasta el hambre. Luis Guerrero, poblador de La Victoria, recuerda con particular crudeza las diversas carencias materiales durante su etapa infantil: “llegamos a ser catorce hermanos, pero entre el año ’29 y el ’34 murieron nueve, por enfermedades, por raquitismo, porque no había qué comer. Comíamos una sola vez al día, y a veces cuando había pan lo repartíamos entre todos. De nosotros, casi todos se murieron por falta de leche, falta de medicamentos y falta de habitación, porque vivíamos en ramadas. “Hay que unirse más que los dedos de las manos”: Testimonio de Luis Guerrero. En: Grupo Identidad de Memoria Popular, *Memorias de La Victoria....* 82.

¹⁷⁷ María Lucía Pacheco, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

comunista de Lota, señala que las condiciones de vida del sur eran incomparablemente superiores a las de La Victoria, porque “ahí vivíamos en una población, donde teníamos todo adentro. Teníamos alcantarillado, teníamos luz, teníamos agua. Y llegar a una población donde teníamos pozo séptico, teníamos que acarrear agua, no teníamos luz y que era una casa de adobe... para mí, tres años me duró el llanto”¹⁷⁸. Pese a este impacto inicial, hay quienes recuerdan la precariedad de los primeros tiempos como un elemento edificante, objeto de profunda admiración a la generación que se hizo cargo de construir la Población.

De esta manera, para muchas familias la llegada a La Victoria significó un empeoramiento temporal de sus condiciones de vida, realizado con miras a un futuro mejor. Para lograrlo en un mediano plazo, los adultos tuvieron que combinar sus responsabilidades laborales y domésticas con los nuevos deberes comunitarios, pues se requería ayuda para desarrollar diversas tareas, como conseguir agua, desbrozar la maleza, asistir a reuniones o ayudar en el loteo de los terrenos. Las tareas domésticas de crianza o producción al interior y exterior de sus hogares fueron compartidas con sus hijos y, en especial, con sus hijas. Estas labores no significaron una exclusión total de las actividades propias de la infancia, pero marcaron la dinámica espacial y temporal de sus vidas¹⁷⁹. De esta manera, la necesidad de educar a los niños fue vivida como una tensión para muchas familias, que debían procurar el funcionamiento cotidiano de sus hogares. La construcción de una escuela que atendiera a los niños y niñas de la Población se impuso como una necesidad objetiva, sin embargo, esto no significó que fuese asumida inmediatamente por la totalidad de los vecinos. Para comprender este proceso, en primer lugar se analizará la configuración social de la infancia en La Victoria, para posteriormente analizar el proceso de socialización temprana de los niños y niñas, entendiendo las relaciones entre pares como una primera práctica formativa colectiva, que tuvo un fuerte impacto en el desarrollo de experiencias educativas formales.

¹⁷⁸ Sonia Paz, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

¹⁷⁹ En su investigación sobre la construcción histórica de la infancia, Viviana Zelizer ha señalado que “el significado y las consecuencias del trabajo infantil dependen del entorno social en el cual ocurre el trabajo”. Así, la difundida concepción del trabajo infantil como un ‘mundo hostil’, basada en un punto de vista individual o en los sentimientos de observadores externos, desconoce el carácter histórico del trabajo realizado por menores. Viviana Zelizer, “The priceless child revisited” en Jens Qvortrup, *Studies in modern childhood: Society, agency, culture* (New York: Palgrave Macmillan, 2005), 184-201. Traducción libre.

a) Entre cuidados y deberes: La configuración social de la infancia

Cuando Alicia Cáceres llegó a La Victoria a ofrecer su ayuda quedó impactada por la situación de los niños. Si bien ella y su marido eran allegados en la casa de sus suegros, aún no decidían trasladarse a la Población, sino que había acudido tras el llamado de sus antiguas vecinas del Zanjón de la Aguada, a quienes conocía mientras vivía en la contigua Población Vicente Navarrete. Por iniciativa propia, Alicia comenzó a ayudar con el cuidado de los niños, como narra entusiasmada: “entonces un día yo me puse *altiro* con manos a la obra con los niños, en el tiempos que venía me preocupaba de ellos, de lavarle la carita, todos con impétigos, les traía agua cocida yo, en botella, para curarles con yerbas, el algodón todo ese tipo de cosas, yo jugaba con ellos, porque toda la gente preocupada de cómo iban a ser los sitios, se peleaban y todo eso, se ponían a discutir”¹⁸⁰. Sin embargo, Alicia tenía consciencia de que sus esfuerzos eran insuficientes para mejorar la vida de los niños, por lo que se acercó a algunos dirigentes de la Población para proponer una solución:

“Entonces yo pedía por favor donde iba a estar la guardería y nunca me hizo caso hasta que... A mí se me ocurría que hubiera una guardería porque los niños andaban siempre solos, yo a veces me iba oscuro y estaban los niños llorando, o andaban perdidos, aburridos, entonces yo decía si están todos juntos y las mamás los cuidan ahí o las hermanas más grandes, y entonces hasta que el Costa, el dirigente máximo de ahí, Juan Costa, decía ‘cabra de mierda déjame en paz’, me dijo, ‘no hallo qué hacer con esta *huevá* y ella déle con los cabros chicos, déle con los’... no dije nada más pos, me asusté”¹⁸¹

Alicia decidió dejar a su hijo en casa de su suegra durante este primer período, lo que le permitió observar la situación de otros niños que “andaban siempre solos”, llorando y sin recibir el cuidado de sus padres. Desde su infancia, Alicia había ayudado en el cuidado a sus hermanos y vecinos pequeños, por lo que recurrió a su experiencia para formular la idea de crear una guardería donde las madres o hermanas pudieran cuidar colectivamente a los niños de la Población. Sin embargo, la iniciativa no fue considerada como una urgencia por Juan Costa, dirigente del campamento. Este testimonio permite visualizar tanto la situación de los niños, como la falta de planificación central de un lugar destinado a la atención de los niños pequeños por parte de los dirigentes del campamento.

¹⁸⁰ Alicia Cáceres, más de setenta años, vecina de la Población La Victoria, marzo de 2011.

¹⁸¹ Alicia Cáceres, más de setenta años, vecina de la Población La Victoria, marzo de 2011.

Es importante analizar este relato considerando su lugar de enunciación: Alicia logró materializar su sueño de construir un Jardín Infantil en 1970, con la ayuda de la Iglesia Católica, hito que, sin ser explicitado en este fragmento, articula su relato. En el mismo sentido, se debe considerar que Alicia expresa una posición crítica frente a la dirigencia comunista de La Victoria, quienes tempranamente se enfrentaron al padre Alejandro del Corro, representante del Hogar de Cristo en la Población, de quien Alicia fue muy cercana. Ambas consideraciones explican que la situación de desamparo de los niños sea el elemento central en su relato, pues probablemente haya sido el elemento de mayor impacto afectivo a la llegada a la Población y en torno al cual realizó un aporte más significativo, llegando incluso a invisibilizar otras acciones en las que sí se evidenció mayor preocupación por los niños, como la construcción de la escuela en el verano de 1958. Ciertamente, la etapa de consolidación de la toma de terrenos fue la que tuvo peores consecuencias para los niños. Varios de ellos murieron por problemas digestivos y respiratorios, derivados de la falta de agua potable, del frío y la lluvia que afectaron a los pequeños a su llegada a la antigua chacra, como recuerda Alicia, “en la noche se armó una toletole de viento y una lluvia tremenda, llovió toda la noche a cántaros, sabes que yo no pude dormir en toda la noche pensando en las guaguas y en que los niños se enfermaron de bronconeumonía de pulmonía, de tifus y se morían hartos niños, se murieron en ese día, se murieron veinticinco niños, entre guagüitas, más chicos, más grandes, de allá, de acá, de distintos lados”¹⁸². La muerte de los niños es un elemento reiterativo en los distintos relatos de la Población, debido al peso simbólico que este hecho tuvo desde el primer momento. Rosa Lagos recuerda el momento del entierro de los niños, al que, como afirman otros testimonios, incluso habría pasado frente a La Moneda exigiendo a los gobernantes que se hicieran cargo de esta situación:

“¡aquí murieron tantas guaguas! Recuerdo que las llevamos en camiones para que fueran atendidas, porque aquí no había remedios. Esa vez que murieron muchas guagüitas, al entierro fue toda la Toma. Nos fuimos a pie desde aquí mismo al Cementerio. No sé cómo no hay fotografías de todas esas cosas, para que la gente ahora comprenda el sufrimiento, para que le tomen el valor al lugar

¹⁸² Alicia Cáceres, más de setenta años, vecina de la Población La Victoria, marzo de 2011.

que están pisando, porque esta tierra fue ganada con esfuerzo, sudor y lágrimas, porque la policía no dejaba entrar a nadie”¹⁸³

Un segundo aspecto que da cuenta de la relación establecida entre adultos y niños es la colaboración que éstos prestaron en las tareas de construcción de la Población. Muchos niños recuerdan haber colaborado con la construcción de sus viviendas, acarreado agua o asistiendo a los adultos en diversas solicitudes. Un hito central en este sentido fue la construcción de los adobes, hecho recordado por cada uno de los antiguos niños entrevistados. Nadia Narbona recuerda con claridad la ayuda que le prestó a su padre en la construcción de los adobes para su vivienda:

“Yo le ayudé mucho a mi papá a hacer adobe, yo fui la que le ayudé, porque a mi hermana no le gustaba el barro, así que no se mete en barro, así que yo metida en el barro, en la paja haciendo adobe. Él los cortaba, cortarlos era meterlos en la caja y emparejarlo y después sacarlo y dejarlo ahí. Yo no pos, estaba metida en el barro, moviendo el barro, con la pala, con los pies y de ahí los llevaba él, después hizo su casa él, con puro adobe.”¹⁸⁴

Desde la perspectiva de los adultos, Julio Cubillos, quien llegó a La Victoria junto a su esposa e hijos, recuerda la colaboración que recibió de estos para la elaboración del adobe: “trabajaba fuera de aquí y dejaba a mi vieja, la dejaba picando, recogiendo tierra con los dos niños, cuando llegaba yo en la noche cortaba los adobes y así fuimos hasta poder tener adobe para poder hacer unas *piececitas* de adobe de panderetas con tarros, con alambre, todas esa cosas”¹⁸⁵. Esta asistencia prestada por los niños a los padres, puede ser leída como un contrapunto a la del trabajo infantil, pero también como la prefiguración de las relaciones sociales establecidas entre grupos etarios. Sin embargo, la existencia de relaciones colaborativas no niega la existencia de una relación de poder entre adultos y niños, más aún cuando la figura del niño como una persona que requiere protección y cuidados especiales recién comenzaba a ser fortalecida culturalmente. En esta línea, la prevalencia del castigo físico como una expresión de la autoridad de los padres sobre sus hijos, da cuenta de la complejidad de las relaciones entre ambas generaciones. Como cuenta Lucía “nosotros no le podíamos decir al papá, ‘oye tú’ como ahora, nada, no, nada así, no,

¹⁸³ Rosa Lagos, “Esfuerzo, sudor y lágrimas”, en Grupo Identidad de Memoria Popular, *Memorias de La Victoria... 73*.

¹⁸⁴ Nadia Narbona, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2012.

¹⁸⁵ Virginia Varas, más de setenta años, vecina de la Población La Victoria, mayo de 2011.

ni echar un garabato. [Con] mi papi no éramos regalonas, pero mi mamá no, nos ponía un correazo. Mi mamá también era la que imponía la disciplina en la casa, ella decía no y nosotros mirábamos a mi papá, mi papá decía no hay nada que hacer”¹⁸⁶. Como se verá, posteriormente esta imagen de autoridad de los adultos se trasladó a otras figuras ajenas a la familia, como los profesores.

b) “Una escuela de solidaridad”: Las relaciones entre pares

Las relaciones entre pares constituyen uno de los ámbitos más ricos para comprender las particularidades del ser niño o niña en La Victoria. Tal como la dimensión anterior, éstas se establecieron en un contexto social marcado por la existencia de numerosos niños al interior de la Población, lo que definió la manera en que vivieron su infancia. El caso de la vestimenta resulta muy ilustrativo:

“Mi vecina tenía ocho niños y los niños andaban a *pata pelá*, con el puro pantaloncito para abajo, con el pañal y aquí la polera, como corrida, en pleno invierno, mire los cabros chicos... eran ocho cabros chicos. La señora Mina tenía otra cantidad, los *Bairones* al frente, entonces éramos pobres, pobres y usábamos zapatos plásticos, entonces mi ropa... mi hermano jodía porque era hombre, pero yo tenía a la Chela, y entonces iba pasando de generación en generación, entonces el delantal también era de generación, el chaleco, lo que le quedaba a la Sonia, y a la María pasaba para mí, y yo pasaba para mis hermanos. Mi tía era modista y nos acondicionaba la ropa ¿me entendí?...”¹⁸⁷

La cantidad de niños y la escasez de recursos, motivaron la creación de estrategias que no sólo ofrecían soluciones a las necesidades materiales de la familia, sino que también contribuían a la generación de un clima subjetivo entre los pobladores, que continúa siendo uno de los elementos más fuertes de la identidad victoriana. La ropa que “iba pasando de generación en generación” da cuenta de la experiencia de colectividad que marcó la infancia de estos niños y que también se expresó en otras actividades, como el juego. Ante la pregunta de cómo era ser niño en los primeros años de la Población, Claudina es entusiasta al recordar sus tardes de juego infantil: “aquí ser niña era andar jugando

¹⁸⁶ María Lucía Pacheco, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

¹⁸⁷ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

entremedio de los yuyos, estirándose en el pasto pasando el día, eso era, jugar a la pelota, en el tiempo de los volantines, los volantines porque aquí no había una calle no había nada era todo, era todo una chacra”¹⁸⁸. Por su parte, María Lucía recuerda que “cuando empezaron a hacer los hoyos para poner el alcantarillado, nosotros jugábamos a la escondida en los hoyos. Pero imagínese que éramos tantos niños jugando en él... ya niñas grandes también, jugando todos ahí en el alcantarillado, a las diez ya los papás, a las diez ‘ya, todos para adentro’, no se sentía ni una bulla”¹⁸⁹. En otros casos, las pequeñas tareas destinadas a los niños eran motivo de diversión, como la tarea de conseguir agua en las vecinas poblaciones Villa Sur y Miguel Dávila Carson, momento en el que grupos de niños aprovechaban de bañarse en las acequias existentes en el camino. Esto configuró una experiencia infantil marcada por el compañerismo, pues como expresa Claudina, “una de las cosas más bonitas que tiene ésta calle, es que yo tengo que decir que me senté en todas las casas y comía en todas las casas, y dormía en muchas casas y lo mismo los niños en mi casa, también dormían, con la pobreza que significaba”¹⁹⁰.

La mayoría de los testimonios se refieren constantemente a las características geográficas de estos primeros años, marcadas por la existencia de yuyos, barro, surcos y acequias, propias de un territorio que hasta el momento de la toma era utilizado con fines agrícolas. Como muchas familias tenían orígenes campesinos, fue frecuente que instalaran huertos en su casa, como parte de sus saberes populares, así como una manera de obtener alimentos para sus familias: “Teníamos guindos, cerezos, un patio precioso, con pajaritos, y mi mami era del campo, entonces habían tomates, verduras, lechugas. Esa tierra era espectacular. Entonces todas las casas eran atrás y adelante eran jardines y eso, y además que plantaban la lechuga, el tomate, todo. El poroto era natural y como no había división de terrenos, éramos una familia súper grande pos, y la artesa de mi mamá, que estaba afuera, la usaba la señora María o la señora Nena. Se turnaban con una artesa grande, porque no todos podían comprar, entonces, había una tremenda artesa ahí...”¹⁹¹. Al poniente de La Victoria sólo se encontraba la naciente Villa Sur, construida en 1956, mientras que el resto

¹⁸⁸ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

¹⁸⁹ María Lucía Pacheco, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

¹⁹⁰ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

¹⁹¹ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

del territorio, hacia el poniente, estaba rodeado de terrenos agrícolas atravesados por la línea de ferrocarriles, sobre los cuales no se observaban construcciones, por lo que el horizonte se extendía amplio hasta el cordón montañoso de Paine. La ciudad, relegada al norte y al oriente de la Población, estaba a horas de caminata, pues no existía locomoción. Es posible suponer que, frente a un espacio en proceso de construcción, la configuración de las responsabilidades de los niños también se haya ampliado, al tener la capacidad para actuar y resolver asuntos con mayor libertad. Como se verá más adelante, los niños tuvieron altos grados de responsabilidad en tareas que trascendían los límites de sus hogares, como la educación.

A partir de estos antecedentes, se puede comprender que la precariedad se resolvía mediante las relaciones entre pares existentes en la Población, al interior de las distintas generaciones, pero también en su interacción. Esto permite comprender la *textura de la precariedad* de los sectores populares urbanos, a los que los saberes técnicos, médicos y políticos no siempre fueron capaces de acceder. Las tramas de esta dimensión de la vida deben ser comprendidas al calor de las relaciones sociales y en relación a la manera en que estas se desplegaban, por ejemplo, en situaciones problemáticas:

“se llovía la gente, entonces donde había hombres, se hacía una *minga* un fin de semana, se hacía una porotada, todos los que eran hombres, aunque no tenían ideas de construcción iban a llegar igual, como le arropaban a las mujeres ahí, para poder [ayudar]. Entonces se fue dando fue un voluntariado natural, de la gente, y si mi vecina se iba a *mejorar* los niños se quedaban al cuidado de mi mamá. La señora María, cuando paría, nosotros nos quedábamos con los más chiquititos, porque ella no podía atenderlos a todos, entonces ahí hay una relación de afectos entre nosotros.”¹⁹²

Como puede observarse en los testimonios, la precariedad fue relativizada por las relaciones sociales colaborativas, comunitarias y solidarias que existían entre los pobladores, resguardo social frente a la escasez de bienes materiales. En este sentido, es interesante constatar cómo en las narraciones de los antiguos niños coexiste el recuerdo de la escasez y de la abundancia, que si bien es interpretado de manera problemática como un desafío que todos los pobladores debieron enfrentar, no es percibido como un contrasentido

¹⁹² Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

desde sus narraciones adultas, sino como una característica de la vida que incluso es recordada con humor. Es posible que esta significación emerja en la medida que los pobladores se recuerdan como agentes activos frente a sus experiencias de precariedad, la que no los habría convertido en sujetos desvalidos o incapaces de solucionar sus problemas, sino como actores capaces de establecer redes de organización, colaboración y creatividad colectiva. Como práctica cultural de largo alcance, es posible detectar esta inquietud en otras experiencias posteriores. Un último elemento a destacar en las relaciones entre pares, es el valor de la experiencia política y la participación en organizaciones como los partidos políticos, los Comités sin Casa o los Comandos de Pobladores, como un sostén para el mantenimiento de este tipo de colaboración. La transferencia de las habilidades organizativas maduras en la lucha política a la resolución de los problemas de la vida cotidiana fue fruto de un largo proceso de organización y, a la vez, *una escuela de solidaridad*, en palabras de Miguel Lawner. Este arquitecto evalúa la experiencia señalando que “pocas veces he visto un entusiasmo igual de la gente, porque la percepción de La Victoria que tenía era muy grande y tenían la certeza de que todo estaba muy ordenadito. No sé como La Victoria ha sido una historia de una escuela de formación cívica excepcional. Desde el primer día la gente se organizó por manzana y se creó, entiendo, creo que se llamaba el Comité Central de Pobladores”¹⁹³.

Finalmente, es necesario constatar la persistencia de una *narrativa de la inocencia* en los recuerdos de los antiguos niños. En la mayoría de sus relatos, la infancia es recordada como un tiempo mítico, una especie de época dorada en la que las relaciones sociales entre pares se fundaban en valores positivos, especialmente entre quienes recuerdan desde sus propias infancias:

“Yo tengo los mejores recuerdos, con la inocencia de ver llegar a la cigüeña, con todos mis hermanos nacieron ahí, yo y mi hermano no más llegamos. Entonces era una fiesta esperar cuando venía la cigüeña, venía la abuelita Pastora y la Olga Donoso a mejorarla y todas las mujeres, mi abuela, todas metidas adentro y nosotros todos los niños del barrio esperando, porque iba a pasar la cigüeña, por dónde pasaba, porque ese era el cuento... se nos moría un

¹⁹³ Miguel Lawner, más de ochenta años, arquitecto comunista, noviembre de 2011.

perro y hacíamos el velorio y el cementerio y lo enterrábamos, pobre perro, o sea era tan mística, era la inocencia...”¹⁹⁴

Ya fuera esperando la cigüeña u oficiando el velorio de una mascota, la niña Claudina preservó y elaboró este recuerdo a lo largo de los años como propio de un período inocente y místico, destacando los aprendizajes obtenidos en una época que requirió muchos esfuerzos. Pese a los augurios de los saberes técnicos, hay un recuerdo de infancia feliz que parece sobreponerse al recuerdo de la precariedad, posiblemente por la experiencia de haber contribuido al mejoramiento de las condiciones de vida y de haber participado directamente de la construcción de su entorno social. De esta manera, si bien muchos testimonios de la infancia pueden estar atravesados por esta idealización, es importante observar que en la memoria social de los pobladores de La Victoria pobreza y felicidad no son atributos incompatibles, sino dos caras de una misma experiencia que lograron articularse armoniosamente. Por eso, ser niña “*era ser feliz, era de una inocencia y una felicidad absoluta. Yo tengo los mejores recuerdos, nosotros vivíamos en una pobreza, en un rancho al fondo de adobe, me acuerdo que mi papá lo hizo, era una pieza grande, como de allá hasta acá, esa era toda nuestra casa de adobe, entonces la mitad era dormitorio*”¹⁹⁵. Sin embargo, fueron escasos los registros contemporáneos de esta dimensión de la vida de los pobladores. En el caso de la estudiante de servicio social Hilda Sotomayor, su sensibilidad frente a estas expresiones le permitió constatar una dimensión frecuentemente invisibilizada:

“El poblador como individuo es un ser alegre, tenaz, sufrido, que se conmueve ante la miseria humana y tiene un profundo sentido de dignidad. Sabe palpar y reacciones ante un buen estímulo como al mismo tiempo tiene conciencia de sus derechos y de sus deberes. Colectivamente el pobladores sabe organizarse y le agrada comunicarse con los demás, perteneciendo a las juntas de vecinos, comités, etc. El callampero es un hombre que desea superar su miseria, levantar su familia, y es a causa de esto que demuestra reacciones positivas al menor aliciente de apoyo moral. El poblador callampero es un ser positivo para la sociedad, a quien se le debe proporcionar el lugar que le corresponde ocupar dentro de ella”¹⁹⁶

¹⁹⁴ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

¹⁹⁵ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

¹⁹⁶ Hilda Sotomayor, “Fisonomía y valores de una población callampas” (Memoria de Asistente Social de la Escuela Elvira Matte de Cruchaga, Universidad Católica, 1958), 98.

Frente a este diagnóstico de su tesis de grado, Hilda recibió una severa evaluación por parte de sus profesores, quienes señalaron “[no estar] de acuerdo con algunas opiniones vertidas sobre individualismo y justicia social en la sociedad actual; la causa real de la falta de justicia social es el alejamiento de Cristo de los diferentes grupos en que está dividido el mundo y que es causa de la miseria moral y material en que nos debatimos”¹⁹⁷. No obstante, sus palabras sirven para comprender mejor cuál fue el soporte social de la vida en La Victoria. De esta manera, se puede comprender que los niños y niñas formaron parte del proyecto social de los pobladores desde distintas aristas, al cultivar una experiencia de vida en común, aprender a solucionar problemáticas similares y formar parte de una red de organización política y social desde pequeños. A partir de esto, queda preguntarse cuál fue el papel que jugó la escuela en este proceso, como espacio social construido por los pobladores para y con sus hijos e hijas.

1.2.2 “HACER CON SUS MANOS Y SUS PIES LOS ADOBES”: LA CREACIÓN DE LA ESCUELA

“Fue lo primero que los dirigentes dijeron: la escuela, después el retén de carabineros y el policlínico, fueron las tres cosas básicas para la población”¹⁹⁸.

Todos recuerdan la construcción de los adobes, esa experiencia de mampostería popular realizada durante el afanoso verano de 1958. Son pocos quienes recuerdan detalles sobre la escuela, pues, pese a que su construcción es uno de los hitos más significativos en la memoria de los orígenes de La Victoria, la vida breve del edificio redondo, su destrucción y ausencia están patentes en los relatos de los pobladores. Tal vez por eso es que, tal como explica la señora María Lucía, “nadie ha preguntado nunca por esta historia”¹⁹⁹. La textura de la memoria histórica de los pobladores de La Victoria -la trama constituida por aquellos elementos que sobresalen explícitamente en el discurso de la memoria, junto a aquellos otros que subyacen más silenciosos, pero que forman parte de la experiencia histórica- da cuenta de la complejidad del significado de la escuela para los pobladores. ¿Por qué un proyecto que concitó tanto esfuerzo y admiración posee un estatus

¹⁹⁷ Raquel Pizarro, “Informe de tesis de Hilda Sotomayor”, en Hilda Sotomayor, “Fisonomía y valores... Comentario inserto al final de la tesis.

¹⁹⁸ Sonia Paz, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, diciembre de 2011.

¹⁹⁹ María Lucía Pacheco, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

tan discreto en la memoria histórica de los pobladores? O bien, ¿cómo se ha configurado socialmente la *capacidad de escucha*²⁰⁰ de los investigadores al momento de describir e interpretar esta experiencia para que haya permanecido en una especie de olvido?

Iniciada en enero de 1958, la construcción de la escuela fue una de las primeras tareas realizadas por los pobladores de La Victoria, respondiendo a la necesidad de dar cuidado y educación a los niños²⁰¹. No fue posible recabar testimonios sobre la decisión de construir una escuela y no seguir la vía administrativa, dado que se pudo haber solicitado la inclusión de una escuela para La Victoria en el plan de construcciones educacional de 1958. Anualmente, la *Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos* construía miles de metros cuadrados destinados a escuelas y liceos según orientaciones técnicas precisas. De haber optado por este camino, los pobladores podrían haber conseguido el apoyo de autoridades como la regidora Iris Figueroa o los hermanos Mario y Tito Palestro, quienes habían actuado comprometidamente con los pobladores. Sin embargo, esta alternativa no fue utilizada y fueron los propios vecinos quienes diseñaron y confeccionaron la escuela, acaso porque las otras alternativas suponían una tramitación lenta, en la que los pobladores perdían capacidad resolutiva frente a los procedimientos burocráticos ya establecidos.

¿Cómo construir una escuela en un terreno descampado y prácticamente sin recursos materiales ni financieros? Es interesante observar que en la construcción de la escuela se utilizaron los recursos que existían en La Victoria, aquellas remesas imperceptibles para los observadores externos, quienes en sus visitas a la toma sólo percibían carencias. Rafael Vergara recuerda haber participado en distintas asambleas y reuniones realizadas en esos activos días, cuando se resolvió que la escuela sería construida con adobes, tal como algunos vecinos habían comenzado a construir sus viviendas. Fue el caso de Oscar Arce, quien pertenecía a una familia de mamposteros, quien había aprendido desde pequeño el arte de fabricar adobes, por lo que estuvo a cargo de enseñar esta tarea a

²⁰⁰ Sobre la capacidad de escucha en la investigación social, Elizabeth Jelin, “Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido y sus legados presentes” (Conferencia inaugural en XVII Congreso Internacional de Historia Oral: Los retos de la historia oral en el siglo XXI. Diversidades, desigualdades y la construcción de identidades, Buenos Aires, 4 de septiembre de 2012).

²⁰¹ Hilda Sotomayor, “Fisonomía y valores... y Sergio Tabilo, “Rehabilitación de la Población... passim.

algunos de sus vecinos²⁰². Rafael, quien participó de estas tareas siendo apenas un niño, recuerda que el origen campesino de muchas familias permitió que esta técnica fuese puesta en práctica para la construcción de los adobes, la que describe con enorme familiaridad:

“Entonces esa persona basta con que llega y ‘mira, se hace así el barro’ y ¡pum!... y con la tablita cuadrada de unos 15 ó 20 centímetros, la tablita. Y lo otro como el agua, por ejemplo, cómo tenían el agua para hacer el adobe, era agua de regadío: aquí quedaban las zanjas, unas canaletas, por donde pasaba el agua. En cada pasaje estaban las canales de regadío, y de ahí entonces, sacaban el agua, hacían un tremendo hoyo, picaban la tierra y le echaban agua, y después, le espolvoreaban, por así decir, le tiraban la paja encima, y cada uno pisaba barro con paja, y después se colgaban en un trecho así, desocupado, se ponían en la tablita esa, en cuadrada, y se le rellanaba con barro, barro con paja, después se sacaba, quedaba el molde hecho, y ahí quedaba el adobe y se secaba al sol, ese era el adobe. Y el tabique con barro, era un listoncito de madera, ya que se hacían, se paraban allí, por ejemplo, se le hacía aquí un corte con madera y se le colocaba su listoncito, entonces... después le tiraban barro con paja por ambos lados y quedaba un tabique de barro, ese era un tabique de barro”²⁰³

La tierra, el agua y la paja eran elementos abundantes en La Victoria, lo que sumado a los conocimientos de algunos vecinos, permitió que se realizara una campaña de confección de adobes para la escuela. Para ello, se estableció un número de adobes que cada familia tenía que aportar -que varía entre 10 y 15 unidades en los distintos testimonios-, para lo cual comenzó un proceso colaborativo que en algunos casos fue mucho más allá de la cantidad predefinida por el Comando Central. María Lucía recuerda que “la gente empezó a cooperar con adobe”, por lo que el edificio ya estaba listo en los primeros meses de 1958: “no se demoraron nada, nada, nada, nada. Yo creo que unos dos o tres meses se demoraron, porque el adobe tiene que secarse y se hizo de ahí, del mismo lugar se hizo porque como los terrenos estaban en alta en baja y eran surcos, de una chacra aquí, claro toda una chacra, entonces habían surcos, unos más altos, unos más bajos, entonces se fue bajando todo”²⁰⁴. En este proceso, se requirió de la ayuda de toda la comunidad, por lo que los niños también fueron integrados a la fabricación de los adobes, tal como recuerda Claudina Núñez:

²⁰² Oscar Arce, más de ochenta años, vecino de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²⁰³ Rafael Vergara, más de sesenta años, vecino de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²⁰⁴ María Lucía Pacheco, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

“Yo tengo muy pocos recuerdos de eso. Lo único que recuerdo de eso, era que cuando llegamos, todo el proceso como se gestó la escuela, el tema era de hacer los adobes, ahí participamos los cabros chicos, que era grande, o sea porque había que entregar una cantidad de adobe por casa para hacer la escuela. Entonces, los papás trabajaban y quedaban las mamás. Entonces, por lo tanto, los papás en la noche dejaban listo y nos decían que teníamos que mojar, que teníamos que hacer el adobe, meter las patas al barro, para que cuando ellos llegaran ya estuviera húmedo, todo listo y para que hicieran los bloques con los adobes, meterlos en el formato ponerlos ahí, después secarlos y sacarlos. Esa es la primera noción que yo tengo”²⁰⁵

Algunos pobladores se destacaron en la confección de adobes como una forma de trabajo voluntario para la Población. En noviembre de 1958, el *Departamento de Estímulo y Progreso* reconocía la labor de cuatro vecinos que “cooperando desinteresadamente en la construcción de esta Escuela han sobresalido nítidamente los siguientes pobladores: Manuel Moreno con 500 horas de trabajo, pertenece al Bloque Manuel Rodríguez del Sector Germán Riesco; Leonor Mora que aportó cien adobes hechos por ella, demostrando con eso el temple de las mujeres de esta Población; Samuel Zaldías, secretario del Comité Unidad San Miguel, con 96 horas de trabajo: el compañero Zapata del 2º B, también con 86 horas de trabajo”²⁰⁶. Como puede observarse, la contribución podía contabilizarse en horas de trabajo o en cantidad de adobes elaborados, pero además algunas familias que realizaron aportes monetarios o materiales, como el caso de un vecino que donó 200 sacos de cemento para construir los cimientos del edificio²⁰⁷. Es interesante que si bien *Departamento de Estímulo y Progreso* distinguió sólo a una mujer, Leonor Mora, por su contribución en la fabricación de adobe, para la regidora de San Miguel, Iris Figueroa, este esfuerzo fue particularmente femenino: “el recuerdo más grande para mí fue cuando las mujeres hicieron dos cosas, que yo no sé si se habrá hecho en otros países. Una, hacer con sus manos y sus pies los adobes para hacer la escuela para los niños. Y lo otro, formar brigadas, equipos, para cuidar todo el campo de La Victoria, que no entrara el enemigo”²⁰⁸.

²⁰⁵ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²⁰⁶ “Los pioneros de La Victoria. Departamento de estímulo y progreso en nuestra población”, *La voz de La Victoria: Órgano oficial del Comité Central*, Año Nº1, Santiago, 16 de noviembre de 1958, 4.

²⁰⁷ Alicia Costa, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, diciembre de 2011.

²⁰⁸ Grupo de Trabajo de La Victoria, *La Victoria: Rescatando su historia* (Santiago: ARCIS, 2007), 55.

Gracias al trabajo voluntario de las vecinas y los vecinos se logró erigir un edificio conformado por ocho salas de clases instaladas en forma semicircular en torno a un patio donde se instaló un monolito con una bandera chilena, que desde entonces fue conocida como ‘Escuela Redonda’. Sin embargo, tempranamente se realizaron reparos a la construcción del edificio. Por ejemplo, Miguel Lawner recuerda haber sentido preocupación por el alto riesgo que suponía la construcción de un edificio redondo de adobe en un país sísmico “era un riesgo grande porque precauciones, en la eventualidad de terremoto, no tenía [posibilidades]. Casi ninguna te diría. Y, por cierto, hubo que hacer advertencia...”²⁰⁹. Paralelamente, el estudiante de arquitectura de la Universidad de Chile, Sergio Tabilo, al evaluar el edificio como parte de su estudio de regularización arquitectónica de la Población, realizó una detallada caracterización de la escuela, durante la cual pudo constatar el importante sentido social que los vecinos le atribuían al edificio. Si bien su construcción era bastante irregular y estaba incompleta, lo que lo hacía concluir que el edificio respondía “en forma muy deficiente a las necesidades de la Escuela”²¹⁰, recomendaba respetar el trabajo de los pobladores ya que “desde el punto de vista constructivo y arquitectónico no es tanto su valor como el valor afectivo que representa para los pobladores, lo que hace aconsejable aprovecharlo parcialmente en el estudio de un proyecto definitivo para una escuela, o bien para ser aprovechado en el proyecto de un Centro Cívico”²¹¹.

²⁰⁹ Miguel Lawner, más de ochenta años, arquitecto comunista, noviembre de 2011.

²¹⁰ Sergio Tabilo, “Rehabilitación de la Población... 29-30.

²¹¹ Sergio Tabilo, “Rehabilitación de la Población... 29-30.



ILUSTRACIÓN 2- SERGIO TABILO, "VISTA DE LA ESCUELA CONSTRUIDA POR LOS POBLADORES", 1958.

¿Por qué construir un edificio redondo? Lejos de cualquier sentido práctico, la elaboración de una construcción de estas características probablemente estuvo signada por la intención de darle un valor comunitario a uno de los espacios públicos más importantes de la Población, sobre el que se habían volcado esfuerzos y expectativas. Miguel Lawner no duda en concluir que la forma del edificio derivó directamente de la decisión de los pobladores, mientras que para otros participantes del proceso esto fue una muestra de la “grandeza” con la que se realizaron las tareas en ese período. Ante la pregunta por la escuela, Julio Silva explica que “en el medio aquí, se hizo un monolito y ese monolito tenía como un metro cincuenta, parece o dos metros más o menos de concreto y ahí le chantamos un mástil, grueso así, para poner la bandera chilena”, frente a lo cual, su esposa Alicia Costa añade que “se hacían las cosas con grandeza...aunque sean muy humildes”²¹². Estas descripciones permiten conocer algunos de los significados atribuidos a la escuela en el proceso de apropiación de este espacio por los pobladores, donde se trenzaron tanto expresiones de poder (capacidad y decisión), sentidos socialmente difundidos de la

²¹² Alicia Costa y Julio Silva, más de setenta años, vecinos de la Población La Victoria, diciembre de 2011.

educación, como el culto a los símbolos patrios (el mástil para la bandera) y la expresión de los valores de dignidad que orientaron la acción de los pobladores (la grandeza de las acciones más humildes). De esta manera, la escuela fue un espacio social donde se desplegaron relaciones asociativas, capacidades orgánicas y sentidos simbólicos, que van mucho más allá de la construcción de un edificio. En ese caso, ¿no hubiera sido más sencillo construir un edificio convencional? Al contrario, en la escuela redonda puede observarse la materialización de un proyecto de sociedad y de vida digna, para lo cual se desplegaron distintos saberes, capacidades y aspiraciones. Es por ello que las fotografías de la escuela son un documento de invaluable valor, pues permiten observar la materialidad de este proyecto en un edificio amplio, luminoso y creativo. La imagen de un niño descalzo y humildemente vestido sonriendo desde el exterior de la escuela y la de una niña mirando con timidez desde una de las ventanas al interior, permiten una mirada que más que comprensiva, ha de ser *empática*, pues, para comprender la complejidad de esta construcción habría que imaginar el orgullo de los pobladores al ver la escuela en medio de un territorio polvoriento habitado mayoritariamente por niños, en el que las viviendas comenzaban a ser construidas por sus propios moradores. Pero además, como señala el sociólogo Alexis Cortés, la construcción de la escuela era un mensaje hacia el resto de la sociedad, en el que los pobladores ponían de manifiesto su “interés por mostrar ante el mundo que el estigma de *callamperos*, como sinónimo de incultura e ignorancia, era inaceptable para los pobladores de La Victoria. En la Escuela se reflejaba el esfuerzo colectivo que se orientaba a la superación, a la formación y a la educación, valores propios de *gente trabajadora*”²¹³. De esta manera, puede considerarse que la construcción de la escuela fue una expresión concreta y planificada de que los pobladores estaban dispuestos a trabajar, destinando su tiempo y recursos, pudiendo demostrar que “los pobladores mismos, los más humildes, los más postergados eran capaces de construir su propio sueño”²¹⁴. Para comprender con mayor profundidad el carácter de este espacio social levantado por los pobladores de La Victoria, resulta necesario ahondar en la experiencia los distintos actores, analizando las actividades, saberes y relaciones que se establecieron en torno a la escuela.

²¹³ Alexis Cortés, “Nada por caridad. Toma de terrenos y Dictadura: La identidad territorial de la Población La Victoria” (Dissertação de Mestrado em Sociologia, IUPERJ, Sao Paulo, novembro 2009), 49.

²¹⁴ Alexis Cortés, “Nada por caridad... 49.

1.2.3 “UN ESPACIO PARA REUNIRSE”: LOS ACTORES EDUCATIVOS

Las características de los actores educativos que participaron en la Escuela de La Victoria permiten comprender algunas de las particularidades de este espacio social. En primer lugar, debe considerarse que la escuela fue fruto de la iniciativa de las familias, quienes se constituyeron en sus principales promotores y artífices. En un emotivo artículo titulado “Las madres y la escuela” publicado en *La voz de La Victoria* en noviembre de 1958, se aconsejaba a las mujeres que colaboraran con la misión educativa de la escuela desde el rol maternal que cumplían en sus hogares: “Madre del Campamento de La Victoria: después de vagar día tras día, año tras año en busca de un techo, después de sufrir infinitamente al lado de un esposo obrero, trabajador sin vicios especiales y dar juntos, hijos a la patria, ¡cogiste en medio de la noche, un pedazo de tierra chilena, que por derecho te pertenece toda!, íntegra, pues ¡eres tú mujer! La que da vida a Chile a través de tus hijos...”²¹⁵. Mediante el reconocimiento de los esfuerzos y sacrificios de las madres, encargadas de la administración de los limitados recursos disponibles para la mantención de la familia, se reforzaba un modelo de familia nuclear patriarcal y la identidad trinitaria de las mujeres como madres, esposas y dueñas de casa. Este esquema tradicional de la maternidad, era complementado por una dimensión que sorprendía a la articulista, quien dedicaba sentidas loas a la construcción de la escuela, reconociendo el protagonismo de las mujeres, quienes habían sido capaces de hacer “algo grandioso que refleja tu deseo más íntimo, tus sentimientos más profundos ¡Con tus manos has levantado los muros que abrigan a tus retoños! ¡Has hecho andar una Escuela! Ajena a tu cansancio, dolores, has entregado parte de tu vida a favor de un futuro más halagüeño y fácil para tu hijo”²¹⁶. Estas palabras perfilan a la escuela como una posibilidad de mejorar las condiciones de vida de los niños, mediante la obtención de nuevos conocimientos, pero también de buenas costumbres, amor, respeto por los padres y fe en la sociedad. Para que esto fuera posible, las mujeres tenían la responsabilidad de establecer vínculos entre la escuela y el hogar, de modo que “el niño no cambie de mundo al abandonar la Escuela”²¹⁷, lo que sólo sería

²¹⁵ Eneri, “Las madres y la escuela”, *La voz de La Victoria*, N° 1, Santiago, 16 de noviembre de 1958, 3.

²¹⁶ Eneri, “Las madres... 3.

²¹⁷ Eneri, “Las madres... 3.

posible si en el seno de sus familias continuaban recibiendo el cariño y respeto necesarios para una educación que se basara en la voluntad de aprender de los propios niños. Esta sugerencia refleja la conciencia de la distancia cultural y social que existía entre las escuelas y las familias populares, como ya ha sido analizado, y su directa relación con la deserción escolar. De esta manera, la construcción de una escuela no era una tarea consumada en sí misma, sino que requería la existencia de una red de apoyo constante, que cotidianamente, sostuviera el esfuerzo colectivo de dar escolaridad a los niños de la Población. Además, resulta significativo que esta nota dé gran importancia a la infancia, señalando a las madres que “si el niño siente que es querido, que es comprendido, estudiará, te ayudará sonriente y entonces madre del Campamento de La Victoria, ¡tu labor habrá sido fecunda!”²¹⁸, lo que difería enormemente de algunos métodos educativos y de crianza centrados en el castigo y el disciplinamiento, al mismo tiempo que la autora se despojaba de la mirada condenatoria que abundaba al referirse a la educación de los sectores populares, lo que les permitía reconocer el valor de los aspectos de la vida cotidiana de las mujeres.

La responsabilidad educativa no sólo era comprendida como una tarea familiar, sino también comunitaria, especialmente respecto al soporte material de la escuela. La señora Virginia Varas recuerda que la intención de formar un espacio educativo para los niños surgió apenas se solucionaron las tareas más urgentes, luego de lo cual se planteó la necesidad de hacer algo por los niños en situación de “desamparo”:

“De ese intermedio entre que cuando empieza a formarse un poco más la población ya vino más, ya empezó a abrirse, cuando nosotros empezamos a organizarnos, las calles y dijimos hagamos algo con los niños, hagamos algo porque estos niñitos, que no estén desamparados, desamparados no pero ella quería juntarlos los de ésta calle con los de la otra calle, lo que acá los de allá de todos lados que se conocieran los niños y entre así, unos cooperaban con azúcar, otros con otra cosa y así... preparar el desayunito y los que podían con más cooperaban con el pan, mantequilla cosas así... y uno cooperaba con estar yendo a ver, cooperar con cualquier cosita que uno tuviera, cooperar”²¹⁹

En su relato, la cooperación es un elemento transversal a toda la historia de la escuela, cuya existencia estaba orientada hacia el cuidado de los niños, tarea que fue

²¹⁸ Eneri, “Las madres... 3.

²¹⁹ Virginia Varas, más de setenta años, vecina de la Población La Victoria, mayo de 2011.

realizada de manera colaborativa entre las distintas madres de la Población. Esto se expresaba diariamente en la preparación del desayuno para los niños, hecho que da cuenta tanto del carácter colectivo que se le imprimió al proceso, como de las estrategias de optimización de recursos desarrolladas entre los vecinos, mediante el gesto de “cooperar con cualquier cosita que uno tuviera”. Claudina, desde la óptica de los estudiantes, también recuerda la colaboración de los apoderados en la escuela en la tarea de preparar el pan y la leche diarios, lo que permitió que la escuela fuera un espacio de reunión, tal como se había pretendido con su diseño, pues “después que estuvo el Colegio, servía para las reuniones, en el patio del colegio y como era una escuela redonda, quedaba un patio al medio, quedaba como un espacio más grande para reunirse”²²⁰. Para comprender el alcance de esta acción, es importante considerar que durante su primer período de vida, la escuela no recibió financiamiento estatal, sino que fue sostenida por el aporte de los apoderados. De este modo, su buen funcionamiento dependía de la capacidad organizativa de los pobladores, quienes al contar con un número limitado de recursos financieros, se apoyaron en su demostrada capacidad de gestión y colaboración.

La cooperación no sólo estructuró la participación de los padres, en tanto apoderados de la escuela, sino también la de los niños. En el caso de María Lucía, de siete años, sólo bastó con que supiera leer y escribir para que se integrara al grupo de niños y jóvenes de La Victoria que se hicieron cargo de la docencia de la escuela antes de la llegada del primer profesor. Una vez que terminó la construcción de la escuela se buscó voluntarios para conformar un grupo que se hiciera cargo de la escuela, cuya principal tarea, como recuerda Rafael Vergara, era “enseñar a estudiar a los niños, a estudiar, a leer y a escribir”²²¹. Una de las jóvenes que acudió al llamado fue Blanca, quien cursaba estudios secundarios en algún Liceo de la capital y a quien sus vecinos recuerdan como una joven gentil y dedicada, quien enfrentó de buen ánimo la tarea de ayudar a sus pequeños vecinos²²². Fue ella quien invitó a María Lucía a integrarse a este primer equipo docente,

²²⁰ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²²¹ Rafael Vergara, más de sesenta años, vecino de la Población La Victoria, noviembre de 2012.

²²² Rafael Vergara, más de sesenta años, vecino de la Población La Victoria, noviembre de 2012; María Lucía Pacheco, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011; Claudia Núñez, más de sesenta años, vecino

mediante la colaboración en pequeñas tareas pedagógicas con el resto de los niños. En sus propias palabras, “yo le puedo decir que yo llegué y nosotros íbamos a mirar cómo estaban haciendo la escuela y después cuando la Blanca empezó a hacer clases, ir a verla a ella hacer clases, mirarla por la ventana... y ella de repente decía chiquillos vengan a ayudarme...”²²³. María Lucía reconoce que no hubo mayor preparación pedagógica del proyecto de la escuela, sino que estaba enlazado con una necesidad adulta de reunir, ordenar y cuidar a los numerosos niños que habitaban La Victoria: “estaban todo el día los niños ahí, para que los niños no estuvieran en las casas molestando, porque en ese tiempo la gente estaba toda haciendo adobes para construir sus casas. Me acuerdo que las chiquillas les daban dulces a los niños para que estuvieran tranquilos, les daban dulces”²²⁴, lo que demuestra el relativo grado de improvisación con que se trabajó. Fue así como en esta primera etapa, la educación de los niños se organizó como una mezcla de actividades de subsistencia y recreación, en las que los saberes académicos no eran el elemento central, por lo que la docencia pudo ser ejercida por distintos miembros de la comunidad, sin distinción profesional ni etárea. Sin embargo, esta etapa fue transitoria, pues de manera paralela los vecinos de La Victoria habían iniciado la búsqueda de profesores que asumieran estas tareas profesionalmente. Como señalan algunos testimonios, en esta misión fueron muy importantes las redes de los militantes comunistas de la Población, quienes consiguieron que un joven profesor, oriundo de Curicó, viajara hasta Santiago para convertirse en el primer docente profesional de la escuela. En los años ochenta, el educador popular Manuel Paiva registró el testimonio de una pobladora, quien señaló que se llegó a reunir a doce profesores voluntarios, que trabajaron sin percibir sueldo, “porque la escuela no estaba reconocida por el Estado, no había subvención”²²⁵.

Existe un consenso en que los profesores tenían “un mismo color político”²²⁶, o que eran militantes de partidos de izquierda, lo que se evidenciaba, a juicio de una ex alumna,

de la Población La Victoria, noviembre de 2012. Ninguno de los entrevistados recordó el apellido de Blanca, quien años después cambió de domicilio, perdiéndose contacto con ella.

²²³ María Lucía Pacheco, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²²⁴ María Lucía Pacheco, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²²⁵ Manuel Paiva, *Pasado, Victoria del Presente* (Santiago: Grupo Salud Poblacional, 1989), 11.

²²⁶ Rafael Vergara, más de sesenta años, vecino de la Población La Victoria, noviembre de 2012.

en que tenían “otra onda”²²⁷. Esta situación fue corroborada por la estudiante Hilda Sotomayor, quien durante sus visitas a La Victoria se enteró de que uno de los motivos por el cual las familias no enviaban a sus hijos a la Escuela, era que acusaban a los profesores de realizar adoctrinamiento político durante las clases, lo que causó gran rechazo entre algunas familias y en la misma asistente social²²⁸. Esta impresión de afinidad política entre profesores y dirigencia de izquierda presente en los testimonios de los pobladores puede ser interpretada desde dos perspectivas. En primer lugar, se puede considerar desde un punto de vista factual, según el cual, la llegada de profesores comunistas habría sido otro aporte para las necesidades de la Población, conseguido a través de las distintas redes de colaboración en las que se habían apoyado los pobladores, que incluían la relación con el Partido Comunista, lo que permitiría comprender la llegada de docentes con un perfil político afín. Sin embargo, ante la imposibilidad de comprobar este hecho, también puede considerarse que, a nivel de memoria histórica, subsiste la idea de que una escuela construida por los pobladores, naturalmente, debía contar con profesores que formaran parte del proyecto social de los pobladores, o bien, de la orientación política de sus dirigentes. En este segundo sentido, la efectiva militancia en el Partido Comunista deja de ser un elemento determinante, en la medida que, como se verá, durante este período ningún partido desarrolló una reflexión pedagógica que atendiera a las necesidades educativas de los sectores populares, más allá de la extensión de la cobertura escolar o la defensa del Estado Docente. Por el contrario, lo fundamental de esta trama de la memoria reside en el recuerdo de la *afinidad política* de los profesores, que no puede reducirse a la militancia formal, sino que en el caso de la docencia, parece haber respondido a esa “otra onda” señalada por Sonia: la capacidad de comprender el contexto de los pobladores, sus relaciones sociales y proyecciones.

Por último, la participación de los estudiantes en la escuela estuvo marcada por la experiencia de la escolarización. Asistir a la escuela significaba participar de un espacio dedicado exclusivamente a los niños en tanto estudiantes, en el que el tiempo estaba normado según una rutina diaria que los apartaba de la libertad en que se habían

²²⁷ Sonia Paz, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, diciembre de 2011.

²²⁸ Hilda Sotomayor, *Fisonomía y valores...* 33.

relacionado durante los primeros días de La Victoria. La escuela prontamente contó con sonidos que marcaron los ritmos con los que comenzaron a estructurarse los días de los niños, tal como recuerda María Lucía: “no me acuerdo si había una campana o era una cosa que sonaba, no me acuerdo, algo era que sonaba, pero no me recuerdo si era campana o no...”²²⁹. Por otra parte, debido a la gran cantidad de niños y/o a las prácticas más extendidas del sistema escolar, se estableció un sistema de doble jornada, en el que los niños asistían a la escuela durante la jornada de la mañana y las niñas durante la tarde. A fines de los años cincuenta la mayoría de las escuelas estaban divididas por género, lo que además permitía que las niñas colaboraran en las tareas domésticas durante la mañana y que posteriormente asistieran a la escuela. Por ello, en una de las fotografías conservadas actualmente por la Junta de Vecinos de La Victoria, puede observarse una gran cantidad de niños, muchos de ellos descalzos, mientras juegan en el patio de la escuela. En la memoria de María Lucía, los niños de la escuela se caracterizaban por ser traviesos, por lo que los jóvenes en encargados de la escuela promovían juegos que permitieran ordenarlos: “se jugaba a la niña María, a la pinta en ese tiempo ya más, más después, pero al principio se jugaba a la niña María, al anillo, corre el anillos, cosa que los niños estuvieran sentaditos, en grupitos redonditos y estuvieran tranquilos, porque se estaba trabajando todavía, cuando los niños estaban al medio”²³⁰. Pese al carácter inclusivo que se intentó darle a la escuela, no todos los niños asistían regularmente. Cuando inició las clases el 4 de julio de 1958, la escuela tenía 1200 niños matriculados, sin embargo, Sergio Tabilo pudo constatar que al 30 de septiembre, 287 estudiantes habían dejado de asistir, mientras que el promedio de asistencia era de un 73%²³¹, lo que puede ser interpretado como la existencia de resistencias al ingreso a la escuela de parte de los padres o los niños, o bien, como la persistencia de otras problemáticas, como la necesidad de trabajar, impedimentos económicos o la crisis del sentido de la escuela.

²²⁹ María Lucía Pacheco, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²³⁰ María Lucía Pacheco, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²³¹ Sergio Tabilo, “Rehabilitación de la Población... 41.



ILUSTRACIÓN 3- ILUSTRACIÓN 3: GRUPO DE TRABAJO DE LA VICTORIA. 2007. LA VICTORIA: RESCATANDO SU HISTORIA. SANTIAGO: ARCIS. PORTADA.

1.2.4 “LA VICTORIA HIZO LA ALFABETIZACIÓN”: APRENDER EN LA VICTORIA

En la experiencia de la escuela de La Victoria no hubo una reflexión sobre el nivel pedagógico de la construcción de escuela que, por ejemplo, cuestionara la autoridad pedagógica, los saberes o las formas de enseñar. Debido a que no fue posible entrevistar a docentes profesionales de esta escuela, la manera de reconstruir este aspecto se basa en los testimonios de los docentes informales o voluntarios, en los recuerdos de los estudiantes y las caracterizaciones que éstos realizaron de su paso por las aulas. Frecuentemente, las relaciones pedagógicas son un ámbito escasamente documentado de la vida escolar, pese a que es en este nivel donde se define gran parte de las relaciones de poder que constituyen y atraviesan a la escuela²³². Para poder comprender este ámbito, un primer nivel de análisis del interior de la escuela son las relaciones pedagógicas establecidas entre los estudiantes y profesores. A mediados del siglo XX, Pierre Bourdieu definió la autoridad pedagógica como aquel “poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de

²³² Sobre las posibilidades de acceso a las relaciones pedagógicas, ver el aporte que Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta han realizado desde el campo de la antropología. Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, “La escuela: Relato... y Elsie Rockwell, “Cómo observar la reproducción” (Ponencia presentada en el Congreso La Práctica Sociológica, UNAM, México D.F., Octubre de 1985).

imposición legítima”²³³ de determinados saberes, en el que se basaría cualquier acción pedagógica. Sin embargo, otros autores han cuestionado el carácter estático de esta conceptualización, que desconocería la transformación de las relaciones sociales y de las formas de poder que existen a nivel de la sociedad y de la escuela. Por ejemplo, Paulo Freire ha propuesto una visión más versátil de estos roles, en la que educadores y educandos serían roles intercambiables y recíprocos, incorporando la plasticidad de las relaciones sociales como una condición de posibilidad al interior de la escuela²³⁴. Una mirada al interior del aula, permitiría comprender el proceso de construcción social de relaciones pedagógicas específicas, bajo la consideración de que, del mismo modo que la escuela no es un ámbito autónomo del campo social, tampoco hay una reflejo automático entre sociedad y escuela, por lo que “parece necesario buscar las relaciones entre movimiento social y escuela en aquellas dimensiones de la vida cotidiana que pueden ser sensibles expresiones del significado específico que la escuela tiene para las clases dominadas, en cada contexto social”²³⁵. Considerando lo anterior, el rasgo más particular de la experiencia de La Victoria es que la docencia fue ejercida por niños y jóvenes de la misma comunidad, lo da cuenta de la permeabilidad de la autoridad pedagógica. Si bien esto podría ser interpretado sólo como una respuesta práctica a la carencia de ‘recursos humanos’, esta lectura olvidaría el significado que esta experiencia tuvo para los sujetos participantes y con ello, para el tejido social circundante. A la asistencia que María Lucía Pacheco, la joven Blanca y otros jóvenes prestaron a la escuela durante el primer semestre de 1958, se debe agregar la participación de diversos voluntarios en las campañas de alfabetización que se realizaron durante los años sesenta, que constituyeron una experiencia de participación comunitaria altamente valorada por los participantes. Como recuerda Claudina, “habían unos chiquillos mucho más grande que nosotros, once trece años, hasta que se hizo la escuela de La Victoria, y además lo que había ahí era mucha alfabetización, porque los papás tampoco sabían leer, entonces La Victoria hizo la alfabetización. Me acuerdo muy bien yo [...] los más jóvenes que sabían leer le enseñaban a los abuelos, a los

²³³ Pierre Bourdieu, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona: Laia, 1977), 53.

²³⁴ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2010).

²³⁵ Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos*, N°37 (julio-septiembre de 1983): 19-20.

papás, a los papás de muchos niños, en las tardes les enseñaban con el Lea, con el Ojo...”²³⁶. De esta manera, la escuela también se convirtió en un escenario donde distintas personas podían ejercer roles pedagógicos, de acuerdo a su disposición a la colaboración en estas tareas voluntarias y los saberes que podían poner a disposición del proceso. Del mismo modo que para la construcción de la escuela y las viviendas saber fabricar adobes fue un conocimiento altamente valorado, en el caso de la escuela, saber leer y escribir fueron las destrezas fundamentales para poder colaborar en la docencia. María Paz recuerda con emoción su participación en las campañas de alfabetización de los años sesenta, siendo una adolescente, “fue hermoso, porque lo hicimos en las casas, lo hicimos en las casas y bueno, lo más que se me quedó siempre grabado fue una señora que tenía como setenta años o más. Ella nunca faltó a clases, o sea, ella venía con lluvia, sin lluvia, ella llegaba igual. Y la alegría más grande fue cuando me dijo que había aprendido a leer y que ya podía además colocar su nombre”²³⁷.

El importante grado de compromiso que denotan los testimonios, contrastan con la experiencia del castigo y la violencia física que se mencionan después de la llegada de los docentes profesionales a la Escuela. Más que denuncias específicas en torno a los preceptores, los testimonios dan cuenta de la naturalización del castigo como un elemento propio de la escuela tradicional, en el que se encarnaba la relación de autoridad que los docentes establecían con sus estudiantes. Por ejemplo, Claudina inscribe su recuerdo del castigo físico en un contexto histórico específico, una época en la que no era cuestionado: “me acuerdo que me castigaron una vez en el colegio, que tuve que estar hincada. Yo me acuerdo tan bien que tuve que estar hincada, el profe ahí, yo ahí hincada, todo el rato y era normal el coscorrón, la tirada de pelo y la varilla, la varilla, nosotros vivimos esa época...”²³⁸. De este modo, pese a que en La Victoria hubo condiciones que permitieron la construcción de relaciones pedagógicas en las que todos tenían la posibilidad de participar en el proceso educativo, esto no significó un cuestionamiento de otras prácticas educativas que demostraban el monopolio de la legitimidad educativa por parte del profesor.

²³⁶ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²³⁷ Sonia Paz, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²³⁸ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

Un segundo nivel de análisis, es aquel constituido por los saberes que eran enseñados en la Escuela. En este caso, tampoco fue posible reconocer algún intento por establecer un cuerpo de conocimientos definidos comunitariamente, pese a que se registraron algunos desacuerdos por la influencia de ideologías de izquierda en el quehacer de los docentes. Esto permite pensar que puede haber existido la intención de darle cierta orientación a la enseñanza en la escuela, sin embargo, no ha sido posible obtener fuentes que respalden este tipo de acción. En cuanto a los saberes trabajados en la Escuela, aparentemente se respetaron los programas del Ministerio de Educación, aunque en los testimonios de los participantes se destacaron tres ámbitos en especial: la alfabetización, el cultivo de la identidad nacional y de la historia local. María Lucía recuerda que en un primer momento, la enseñanza en la Escuela se reducía a tareas básicas de dibujo y escritura, para posteriormente orientarse a la alfabetización, “al principio era puro pintar, puro pintar, hacer la bandera, hacer la toma, una cosa así. Pero después ya, cuando se hizo el colegio, ya fue más normal, cuando ya empezó la Blanca a hacer clases. Ya nosotros empezamos a ir a ayudarle a ella, más que nada”²³⁹. Luego, con la normalización de la Escuela, se comenzó a utilizar el Silabario Hispanoamericano para la enseñanza de la lectura y la escritura, el que, debido a la memorización casi mecánica de las distintas conjugaciones de consonantes y vocales, es recordado claramente por quienes aprendieron a leer y escribir entre sus páginas:

“Ese libro fue más accesible a que nosotras aprendiéramos a leer. Yo pienso que el Lea era más complicado para nosotros el Lea. Yo, para mí, fue más complicado el Lea. Después que aprendí a leer me di cuenta que el Lea me, me complicó más aprender que el Hispanoamericano, porque el Hispanoamericano usted se llevaba por los monitos... Y, y ya sabía que si arriba decía ‘pala’, abajo estaba la ‘p’ con la ‘e’, y la ‘p’ con la ‘o’, y la ‘p’ con la ‘u’. Entonces ya se guiaba con la ‘p’ de arriba... ‘pa’, ‘pe’, ‘pi’, ‘po’, ‘pu’. Y si no sabías empezaba: ‘pa’, ‘pe’, ‘pi’, ‘po’, ‘pu’... y de arriba empezaba: ‘pa’, ‘pe’, ‘pi’, ‘po’, ‘pu’. Entonces si decía ‘Pepe’, ya ‘Pepe’ y así... y el Lea a mí me fue más, más complicado, porque había cosas que era ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’, una cosa así largas, era más complicado”²⁴⁰

²³⁹ María Lucía Pacheco, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²⁴⁰ María Lucía Pacheco, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

En los años siguientes, autores como Paulo Freire cuestionarían el carácter de los silabarios, por ser “un instrumento que satisface a la concepción antidialógica de la educación en la cual, repitamos, el educador es siempre educador del educando”²⁴¹, principalmente por su excesivo énfasis en la memorización y la escasa utilización de las capacidades creativas de los estudiantes. En segundo lugar, los testimonios hacen referencia al respeto de una serie de ritos cívicos que apuntaban al cultivo de la identidad nacional. Como ya se ha señalado, en la construcción de la escuela se decidió construir un monolito donde izar la bandera al centro del patio de la escuela, lo que fue llevado a la práctica mediante el rito de cantar la canción nacional todos los días lunes. Sonia Paz recuerda que “era un acto primero, cantaban la canción nacional durante el primero, el segundo, el tercero canto. Cada curso [tenía] una niña que cantaba, recitaba, hacía cualquier cosa y después entrábamos a clases”²⁴². La persistencia de estos rituales cívicos deben ser entendidos en relación a la valoración general del sentido patrio que existía al interior de la Población, donde los símbolos como la bandera chilena, habían sido utilizados para representar el carácter nacional de la lucha de los sin casa, durante la misma toma de terrenos y posteriormente, para reforzar su carácter popular. El refuerzo de estos simbolismos al interior de la Escuela, da cuenta de que los pobladores comprendían su esfuerzo educacional como un aporte al desarrollo nacional y como una manera de demostrar “a Chile entero que no merecemos el nombre de Población ‘Callampa’, con que en forma denigrante y despectiva muchos ciudadanos que no conocen la miseria y el grave problema habitacional que aqueja al mundo, se permiten motejarnos”²⁴³. La celebración de las Fiestas Patrias en septiembre, también fue utilizada para reforzar las relaciones entre la escuela y las organizaciones vecinales. Fue así como el 12 de septiembre de 1959 una comitiva del Comité Central de la Población hizo una visita oficial a la Escuela a propósito de la celebración del aniversario patrio, ocasión en la que se acordó “ponerse en contacto con el director de la escuela y tratar de ayudar en todo lo que fuera posible a objeto que nuestra escuela siga funcionando, además de eso, queríamos regalar a los niños premios

²⁴¹ Paulo Freire, *La alfabetización funcional en Chile* (Santiago: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, 1968), 20.

²⁴² Sonia Paz, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²⁴³ “Editorial: Nuestro propósito”, *La Voz de La Victoria*, N° 1, Santiago, 16 de noviembre de 1958, 1.

que sirvieran como estímulo a los más aplicados de cada curso. Y también golosinas a cada uno de los niños matriculados”²⁴⁴. La coincidencia planificada de la celebración de Fiestas Patrias y la visita de los dirigentes a la Escuela, muestra cómo éstas fueron comprendidas como un espacio de formación cívica, lo que se reforzó con la entrega de distinciones a los mejores estudiantes. El desarrollo de estos rituales cívicos al interior de La Victoria expresaban la voluntad de equiparar sus prácticas a las desarrolladas en otras escuelas públicas, actualizando su pertenencia a una nación desde una posición popular²⁴⁵. Un último elemento a destacar, es que, desde un primer momento, la historia de La Victoria se transformó en un recurso que formó parte que debía formar parte de los espacios educativos. María Lucía recuerda que entre las primeras actividades realizadas en la Escuela estuvo la tarea de dibujar la toma, pero además fue reforzada en el proceso de dar nombre a las calles de la Población, en la celebración del aniversario de la toma de terrenos el día 31 de octubre y el reconocimiento constante al esfuerzo de sus fundadores²⁴⁶.

Por último, se puede considerar los recursos utilizados para las distintas tareas educativas. La historiadora Camila Pérez ha propuesto que durante esta época, el acceso a recursos educativos era bastante limitado, al no existir una política sistemática de distribución de objetos de uso didáctico como textos escolares, libros o materiales²⁴⁷. Esta situación se agudizaba en el caso de La Victoria, donde recursos básicos como sillas, bancos, pizarras o materiales didácticos fueron proporcionados por los pobladores. Por ejemplo, en un primer momento, los estudiantes debían llevar sus propios asientos²⁴⁸, aunque posteriormente se obtuvieron algunos pupitres que habían sido dados de baja en otras escuelas²⁴⁹. Además, se continuó utilizando elementos disponibles en la vida cotidiana o en el entorno geográfico para las labores de enseñanza. María Lucía explica cómo Blanca, la joven profesora voluntaria de la Escuela, le enseñó a dividir utilizando porotos:

²⁴⁴ “El Comité Central repartió premios y golosinas a los niños de nuestra escuela el día 12 de septiembre de 1959”, *La voz de La Victoria*, N° 5, Santiago, 7 de Noviembre de 1959, 3.

²⁴⁵ Sobre los rituales cívicos en la escuela pública ver Jorge Rojas, *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950* (Santiago: Ariadna, 2004).

²⁴⁶ Alexis Cortés, “Nada por caridad... passim.

²⁴⁷ Camila Pérez, “Profesores, estudiantes y aulas. Una mirada histórica a las prácticas en la escuela chilena, 1960 – 1973”, en *Historia de la Educación en Chile. Tomo III*, Cristián Cox edit., (Santiago: en prensa), 17.

²⁴⁸ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²⁴⁹ Rafael Vergara, más de sesenta años, vecino de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

“Yo le escribía a ella porque yo era muy mala para matemáticas, muy mala para matemática, y yo le contaba que nunca había aprendido bien a dividir, yo no sabía dividir, pero me decía ella, me hizo una caja, me hizo una caja con porotos y así me enseñó a dividir. Hizo una caja, puso una caja con porotos y, ¿cómo fue?, ¿a ver?... y le hizo unos cuadritos así y ponía cinco porotos, diez porotos, veinte porotos. Entonces ella iba haciendo la división iba sacando los porotos y iba diciendo ‘¿en cuál caja quedó más?’, ‘¿en cuál caja quedó menos?’ y ahí me enseñaba y yo le preguntaba, yo le preguntaba siempre cosas de allá que yo no sabía”²⁵⁰

En síntesis, se puede reconocer que en los tres niveles analizados –las relaciones pedagógicas, los saberes y los recursos- existió una redefinición de las relaciones de poder que permitió el desarrollo de una experiencia particular en la que la docencia se ejerció desde distintos lugares del campo social y los saberes propios del trabajo o la vida cotidiana se relacionaron con relaciones de autoridad socialmente asentadas, como en el caso de los docentes, o en elementos simbólicos de carácter nacional, como la utilización de los emblemas patrios. Es notorio que tanto el Ministerio de Educación como el Estado sean actores prácticamente ausentes en las memorias sobre la Escuela, probablemente porque en esta etapa la acción de los pobladores se desarrolló con un mayor grado de autonomía, de tal modo que la memoria de sus decisiones y definiciones se articula en relación a sus propias experiencias y no a los lineamientos educativos institucionales.

1.2.5 “LUCHA, SOLIDARIDAD Y ORGANIZACIÓN”: LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

A partir de los elementos desarrollados anteriormente, puede observarse que la escuela fue uno de los principales espacios públicos durante la primera etapa de vida de La Victoria, pues en ella confluían distintos grupos de la comunidad. Por ejemplo, la escuela contaba con el apoyo de una Iglesia Evangélica que facilitó una sala de clases que faltaba para el funcionamiento normal de la escuela²⁵¹, pero además, se utilizaba para realizar actividades de la Iglesia Católica, como el Mes de María²⁵². Por otra parte, al funcionar en dos jornadas y cobijar a las actividades de alfabetización, algunos de sus estudiantes

²⁵⁰ María Lucía Pacheco, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²⁵¹ Sergio Tabilo, “Rehabilitación de la Población... 30.

²⁵² Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

recuerdan la escuela como un lugar que estaba constantemente lleno de personas, sirviendo para reunir a los vecinos en torno a las más diversas actividades²⁵³.

El *Comando General de Pobladores* también consideró que era importante participar de la vida escolar, por lo que sus dirigentes Juan Costa, Roberto Bonilla Cabezas y Vladimir Tobar, todos ellos militantes comunistas, establecieron relaciones oficiales con la dirección de la Escuela. En noviembre de 1958, esta entidad comunicaba a la Población que había resuelto colaborar directamente con la Escuela de la siguiente manera:

“1° Costear el gasto de leña para el desayuno de los niños; 2° Pintar el edificio, entablarlo y colocar los vidrios; 3° Arreglar totalmente las letrinas; 4° Dotarlo de alumbrado eléctrico; 5° Terminar el cierre de la escuela; 6° Grabar el monolito que existe con la fecha de fundación de este plantel educacional; 7° Ofrecer un cóctel al director y cuerpo de profesores con motivo del aniversario y como muestra de agradecimiento de la población; 8° Formar lo antes posible un solo Centro de Padres”²⁵⁴.

De esta manera, se priorizaron tareas de carácter material (el alumbrado eléctrico, los vidrios, el entablado), otras de carácter simbólico (el grabado de la fecha de inauguración de la escuela), así como de corte organizacional (constituir un único Centro de Padres). En mayo de 1959, la *Unión de Mujeres de La Victoria* también asumió la tarea de apoyar la creación de un único Centro de Padres y Apoderados²⁵⁵. A partir de estos antecedentes, puede suponerse que al interior de la escuela existía más de una agrupación de padres, lo que constituía, a juicio de los dirigentes, un elemento negativo que debía ser regularizado mediante la unidad de las organizaciones, ámbito que probablemente deben haber disputado con otros sectores políticos que no reconocían el liderazgo comunista al interior de la Población, particularmente aquellos vinculados a la Iglesia católica. En este ámbito, no parece haber existido una intención de incluir a otros actores que sí habían participado activamente del proceso de construir la Escuela, como los niños y los jóvenes, ni otras formas de representación que integraran a los distintos miembros del espacio educativo.

²⁵³ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²⁵⁴ “El Comité Central repartió... 3.

²⁵⁵ “Con gran concurrencia de delegadas de bloques y comités se efectuó Conferencia de Unión de Mujeres los días 16 y 17 de mayo”, *La voz de La Victoria*, N° 4, Santiago, 31 de mayo de 1959, 4.

Desde otro punto de vista, se puede observar que junto al ingreso de distintos actores de la comunidad a la escuela, hubo un derrame de lo educativo al exterior de ésta, en la medida que las relaciones sociales adquirieron un fuerte sentido pedagógico. Esta *desescolarización de lo educativo* se evidencia en una serie de elementos, algunos de los cuales fueron fruto de una planificación deliberada por parte de los pobladores y otros, que si bien no fueron programados, formaban parte de un rico aprendizaje social desde la memoria histórica de los pobladores. Entre las acciones educativas planificadas, se encuentra la existencia de medios de comunicación locales, que buscaron establecer redes entre los vecinos y establecer una versión propia de los hechos, tal como se hizo mediante *La voz de La Victoria*, que se planteó a sí mismo como la continuación de una histórica tradición en la que “los periódicos obreros y de poblaciones son de elemental importancia para la educación y orientación de los sectores más atrasados de todo el mundo, porque cumplen una función social de hondo significado como instrumento de educación e información”²⁵⁶. De esta manera, el periódico y la escuela eran dos ejes de un mismo esfuerzo, la tarea de crear “una nueva mentalidad en aquellos compañeros y compañeras que no asimilaban una orientación familiar adecuada o que las miserias o los vicios de sus padres fueron el factor culpable”, por lo que la misión de ambas iniciativas debía ser comprendida como una misma tarea: “y esa es la razón de por qué este periódico se ha hecho el propósito de ayudar a la tarea emprendida por el Director y cuerpo de profesores, a objeto de llevar adelante la campaña de alfabetización no sólo entre los niños, sino que también en la población adulta de este Campamento, quienes no tuvieron la suerte de acudir a una escuela”²⁵⁷. Esta noción de la educación como instrucción, remite a la tradición de los periódicos obreros de los albores del movimiento obrero y aparece como la contracara del discurso sobre escolarización popular sostenido oficialmente –analizado en el apartado anterior-, demostrando que los mismos pobladores eran capaces de sobreponerse a sus condiciones de vida. Por otra parte, se puede reconocer el carácter pedagógico de las iniciativas de asociación en la que participaron los pobladores de La Victoria, conformando una *escuela de solidaridad* cuyos aprendizajes fueron aplicados en el largo plazo:

²⁵⁶ “Editorial: Nuestro propósito... 1.

²⁵⁷ “Editorial: Nuestro propósito... 1.

“Yo creo que la unidad de la gente y la organización, los debates que habían, o sea mi cuadra, cuando la cuadra se llamaba Ángel Veas, la Estrella Blanca se llamaba Ángel Veas, y nosotros un grupo diciendo no, no, que se llamara Estrella Blanca, mira todo un debate desde Departamental hasta allá terminamos en votación ya de noche ya, por eso cuando vamos a la toma le decimos Ángel Veas, ése era el nombre, entonces la discusión está en el nombre, la discusión por la directiva, el pagar las cuotas, el cómo iban a hacer el trabajo voluntario, porque además había muchas mujeres solas, así que, por lo tanto... también estaba la discusión, se llovía la gente, entonces donde habían hombres, cómo se hacía una minga un fin de semana, se hacía una porotada, todos los que eran hombres, aunque no tenían ideas de construcción iban a llegar igual, como le arropaban a las mujeres ahí, para poder... eso se fue dando fue un voluntariado natural de la gente, y mi vecina se iba a mejorar los niños se quedaban al cuidado de mi mamá. La señora María cuando paría, también nosotros nos quedábamos con los más chiquititos, porque ella no podía atenderlos a todos, entonces ahí hay una relación de afectos, entre nosotros”²⁵⁸

Como señala Claudina, aspectos que podrían ser considerados sencillos, como el nombre de una calle, concitaban un enorme compromiso por parte de los pobladores, lo que contribuyó a que se constituyera un vínculo afectivo en el transcurso de la solución de los problemas de distinta índole que ocurrían en La Victoria. De esta manera, los pobladores no sólo aprendieron que la colaboración era una herramienta para solucionar problemas, sino que éstos mismos eran un punto de confluencia entre los intereses propios y los ajenos, transformándose en un asunto de la comunidad. Cabe destacar que esta relación no corresponde sólo a una interpretación posterior de la historia de la Población, sino a un discurso que se instaló fuertemente desde los primeros años. Alexis Cortés propone la existencia de un relato identitario que posee mecanismos propios de circulación, como la constante actualización del mito de origen, la toponimia y el muralismo, lo que permitió que se creara una identidad afirmada en una serie de valores propios, en los que La Victoria “sería lucha, solidaridad y organización”²⁵⁹. De esta manera, incluso aquellos episodios problemáticos que requirieron sacrificio o sufrimiento, han sido reinterpretados desde los marcos sociales de la colaboración, la ayuda mutua y la transformación mancomunada de la realidad, lo que dota a la memoria social de un carácter formativo, o bien, explican la omisión de aspectos conflictivos de los testimonios. En este sentido, los espacios de celebración de la historia de la Población, constituyen parte de una organización propia del

²⁵⁸ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²⁵⁹ Alexis Cortés, “Nada por caridad... 108.

tiempo, pues al reconocer el significado de sus propios acontecimientos, se fue generando una onomástica propia:

“Es que los viejos nos estimulaban a nosotros, nos preparaban durante todo el año para las fiestas, porque sabíamos que venían las fiestas y íbamos a tener un escenario grande, grande, grande donde todos bailábamos, y habían dulces y chocolates, y además durante el año ellos hacían comidas en los patios, entonces el bloque cinco ya, va a hacer un asado, y se vendía la tarjeta, ya, le toca al sector tres, y se ordenaban los patios, entonces había una comunicación entre los vecinos que era una cuestión...”²⁶⁰

Desde el prisma de los movimientos sociales, algunos autores, como el uruguayo Raúl Zibechi, han reconocido el carácter pedagógico de estas iniciativas, señalando que “el principio educativo” de los movimientos sociales, “supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos”, aunque desde su perspectiva, este proceso está acompañado por la carencia total de objetivos de la educación, más que “re-producir el movimiento de lucha por la tierra y por un mundo nuevo, lo que supone ‘producir seres humanos’”²⁶¹. El caso de La Victoria se contrapone a este último punto, pues formó parte de una red de objetivos que conformaron el propósito general de construir un nuevo marco territorial y social de relaciones sociales. Además, cabe destacar, que para el autor este proceso es propio de los últimos veinte años, posterior al desarrollo del neoliberalismo en América Latina, lo que no coincidiría cronológicamente con el proceso estudiado²⁶². Más bien, en realidad se trata de procesos históricos de larga duración, que no siempre han sido visibles y comprensibles por los paradigmas de investigación social.

Finalmente, tanto en el proceso material de construcción de la escuela, en la configuración específica de los actores educativos, en la prioridad que alcanzaron distintos saberes y recursos disponibles, así como en los aspectos pedagógicos que trascendieron los límites de la escuela, puede observarse una cuestión en común: la redefinición de los

²⁶⁰ Claudina Núñez, más de sesenta años, vecina de la Población La Victoria, noviembre de 2011.

²⁶¹ Raúl Zibechi, *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento* (Santiago: Quimantú, 2008), 31.

²⁶² “Hacia fines de los setenta fueron ganando fuerza otras líneas de acción que reflejaban los profundos cambios introducidos por el neoliberalismo en la vida cotidiana de los sectores populares” en Raúl Zibechi, “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”, *Observatorio Social de América Latina*, N° 9 (enero de 2003): 185.

límites del saber, de la autoridad y con ello, del poder. La breve historia de esta escuela permite conocer cómo un ámbito cotidiano de la vida de los pobladores fue escenario de la redefinición de las relaciones de poder, expresado en aspectos como la capacidad de decidir dónde y cómo estudiarían los niños, o poder comunicar al resto de la sociedad que, pese a las múltiples limitaciones materiales, los más humildes también cobijaban la esperanza de un futuro mejor para sus hijos. De esta manera, la lucha por la escuela aparece como una lucha propia del *microcosmos simbólico*²⁶³, inscrita en una realidad histórica específica. En el caso de La Victoria, como se ha demostrado, se trataba de un contexto en el que los sectores populares tenían un acceso limitado a la escuela tanto por dimensiones materiales como simbólicas, pero además, esta experiencia apareció en un contexto de creciente politización del sector poblacional, en el que la relación con el Estado se reconfiguró, mediante el desarrollo de una institucionalidad pública referida a ámbitos deficitarios como la vivienda y la educación, así como el reconocimiento de los pobladores como un interlocutor político legitimado por su acción colectiva. ¿De qué manera la lucha *subterránea* por la escuela se vinculó con este otro nivel, político, institucional, histórico?

1.2.6 LA DEMOLICIÓN DE LA ESCUELA REDONDA Y LA ESCUELA ESTATAL

La escuela de La Victoria fue demolida el año 1960, luego del terremoto que azotó a la zona centro-sur del país en el mes de mayo. Los temores de los arquitectos se hicieron realidad cuando una parte del edificio redondo no resistió el movimiento telúrico, por lo que se decidió deshacer el resto de la construcción con el fin de evitar accidentes. El terreno fue destinando a la construcción de un policlínico, existente hasta la actualidad. Sin embargo, pese a la sorpresa del terremoto, el ocaso de la escuela era inminente, pues ya se había iniciado la construcción de una escuela estatal, luego de que los mismos pobladores solicitaran el concurso del Estado en la tarea educativa que habían asumido. Dado que el Estado no podía proporcionar profesores para una escuela que no cumplía con las normas de construcción vigentes y, que además, no era suficiente para la cantidad de niños

²⁶³ “Las clases pueden conducir esta lucha, a través de conflictos simbólicos de la vida cotidiana o de las luchas de los especialistas de la producción simbólica, que tienen por objetivo final el monopolio de la violencia simbólica legítima, entendido como el poder de imponer (inculcar) instrumentos de conocimiento y de expresión (taxonomías) arbitrarios (aunque ignorados como tales) de la realidad social. El campo de producción simbólica es un microcosmos de la lucha simbólica entre las clases”, Pierre Bourdieu, “Sobre el poder simbólico... 93.

matriculados, en 1959 comenzó la construcción del edificio estatal, correspondiente a una ‘Escuela Tipo Emergencia’, según la tipificación de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos²⁶⁴. Esta constaba de “ocho salas dispuestas a ambos costados de un pasillo iluminado por luz cenital con acceso en ambos extremos. A la entrada cuenta con dos pequeñas salas para oficina. Los servicios están aparte, fuera del edificio. Está construido en albañilería de ladrillo reforzada, estucado y platachado a la cal; el piso es simplemente un radier afinado a cemento”²⁶⁵, inmediateces que el arquitecto Sergio Tabilo consideraba insuficientes para las necesidades de los pobladores, principalmente por estar ubicada en un sitio estrecho, que originalmente se había destinado para un teatro²⁶⁶. Tal como indica su nombre, este edificio formó parte de una nueva orientación en la construcción de establecimientos educacionales en Chile, donde el estudio de las necesidades arquitectónicas de cada localidad, fue reemplazada por la estandarización y creciente introducción de métodos de producción industrial, que buscaban optimizar recursos y uniformar el diseño de las escuelas²⁶⁷, proceso exactamente contrario al encabezado por los pobladores. De este modo, el breve lapso en que la escuela de La Victoria funcionó el local redondo, finalizó con la llegada de la escuela del Estado, que inició funciones el 6 de mayo de 1959 como Escuela Mixta N° 36²⁶⁸.

El corolario de esta historia permite comprender la relación entre los pobladores y el Estado en torno a la escuela. Si bien la mayor parte del trabajo requerido para dar vida a esta institución fue asumido por parte de los pobladores, incluyendo a hombres y mujeres, niños y adultos, su funcionamiento siempre estuvo orientado hacia la meta de obtener el reconocimiento del Estado. En esta experiencia, no fue posible identificar una discusión que cuestionara el papel que debía cumplir el Estado, sino, por el contrario, un continuo esfuerzo por demostrar la dignidad, capacidad y proyección de la tarea de los pobladores, en la que el Estado operaba como un censor externo que podía o no reconocer este despliegue. Si se considera la actitud general demostrada por el Estado y sus instituciones

²⁶⁴ Sergio Tabilo, “Rehabilitación de la Población... 3.

²⁶⁵ Sergio Tabilo, “Rehabilitación de la Población... 31.

²⁶⁶ Sergio Tabilo, “Rehabilitación de la Población... 31.

²⁶⁷ Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, *50 años de labor: 1937-1987* (Santiago: Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, 1987), 16.

²⁶⁸ Sergio Tabilo, “Rehabilitación de la Población... 30.

educativas frente a la educación de los sectores populares, se puede comprender que su manera más efectiva de participar de este proceso era destruir la escuela y construir un edificio regularizado, confeccionado por profesionales, con recursos fiscales y medidas idénticas al del resto de las escuelas de emergencia que existían en el país. Su presencia requería borrar las huellas de ese otro proceso, el que edificaba desde abajo, pero apelando al reconocimiento de su esfuerzo. Tal como intuía Sergio Tabilo, primaron los criterios técnicos antes que los sociales y el edificio, en vez de ser refaccionado tras el embate del terremoto de 1960, fue derrumbado. Sin embargo, la existencia de esta escuela es un elemento presente en la memoria social de La Población, siendo recordado como un monumento al esfuerzo de esa primera generación de pobladores, pero sobre el cual existen numerosas dudas, entre las cuales, la principal, es el motivo de su desaparición. No obstante lo anterior, esta experiencia permitió el despliegue de una inquietud popular por la educación que se enfrentó a las nociones más difundidas públicamente, coincidiendo con un quiebre importante en los temas educativos presentes en la agenda política. Como fruto de un tiempo de cambios, la escuela de La Victoria permanece como un hito de esfuerzo subterráneo de larga duración, que emergió al escenario público en un momento donde fue posible realizar el proyecto de transformación social por el que apostaban los pobladores.

1.3 PRIMERA TRANSFORMACIÓN POLÍTICA: POBLADORES, ESTADO Y EDUCACIÓN

El proceso vivido en La Victoria no fue un caso aislado, sino que representa un proceso vivido en diversas localidades del país que desembocó en la construcción de los pobladores como un actor social particular. La incapacidad del Estado para dar respuesta a las necesidades y limitaciones educacionales de los sectores populares se extendió durante la primera mitad del siglo XX para, posteriormente, iniciar una transformación sustantiva, apoyada tanto en la voluntad de dichos habitantes por acceder a la educación por medio de la escuela, como de una corriente reformista de corte internacional que también se expresó en la arena política chilena. Este proceso se imbricó con el acontecer político de la época, en la medida que la educación fue incluida dentro de las áreas prioritarias de desarrollo social para América Latina, luego de que la Revolución cubana de 1959 alertara sobre los riesgos de la sublevación de los sectores marginados del continente. En este sentido, puede observarse que las transformaciones que comenzaron a ocurrir al interior de la clase política a partir de los años sesenta, respondieron al objetivo de contener la potencial disrupción de los sectores excluidos del sistema escolar, motivando una significativa transformación de la institucionalidad educacional y de la actitud política frente a la educación de los sectores populares. Para rastrear esta transformación, se presentarán los espacio por donde la demanda de escuelas permeó en la institucionalidad educacional del Estado, por medio de la figura de solicitud de escuelas, para luego comprender de qué manera la educación de los sectores populares pasó a tener un lugar preponderante en la agenda social de los gobiernos y el papel que los pobladores jugaron en esta reconfiguración. Hemos nombrado este proceso como una *primera rearticulación*, toda vez, a la luz del proceso histórico, la serie de cambios acaecidos a partir de 1961 aparece como una respuesta a un proceso encabezado tempranamente por los sectores populares, particularmente, por los pobladores que defendieron su derecho a educar a sus hijos desde los márgenes de la ciudad. En ese sentido, la renovada política educacional estatal no se basó únicamente en la existencia de un ideario republicano de extensión de la escolaridad, sino que también fue una respuesta política a los procesos que transcurrían entre los sectores populares.

1.3.1 LAS SOLICITUDES DE CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS

Al menos desde 1956 se había suscitado un “poderoso movimiento de opinión” en poblaciones de Santiago y otras ciudades, solicitando apoyo de las autoridades para la solución de sus problemas educacionales²⁶⁹. Si bien a lo largo de esta investigación no fue posible cuantificar este fenómeno, se pudo constatar que existió un mecanismo, más o menos estandarizado, por el cual distintas comunidades locales solicitaron escuelas al Ministerio de Educación. El procedimiento más común fue que grupos de vecinos, ya sea agrupados en Juntas de Vecinos, sindicatos o tan sólo como padres enviara una solicitud al Ministerio de Educación, el que, por su parte, respondía enviando un Inspector Escolar encargado de la realización de un Censo Escolar local, donde se detallaba la cantidad de niños sin escuela, sus nombres, edades, domicilios y, en algunos casos, los nombres de sus padres y su oficio. Con esta información detallada, se iniciaba la tramitación administrativa, obteniendo el visado del Subsecretario de Educación Primaria, lo que permitiría su posible inclusión en el presupuesto del año siguiente. En otras ocasiones, las comunidades locales incluyeron antecedentes adicionales para convencer a las autoridades de que ‘merecían’ la construcción de una escuela, tal como la Sociedad de Obreros San Nicolás, domiciliada en la comuna de Ñuñoa, quienes se dirigían al Inspector Escolar señalando que tenían

“la fe y la esperanza de que la Autoridad Educacional no desconocerá nuestro sacrificio, por el motivo nuestros hijos quedan todos los años como un 50% sin matrícula por falta de escuela. Cerca de nuestra Población no hay Escuela actualmente y hay más de 100 niños sin tener donde estudiar. Esta Escuela la construimos los días libres porque todos son obreros, para nosotros no hay día domingo ni fiesta”

Para avalar su solicitud, remitían al Ministerio de Educación los planos de la escuela que ya habían construido, así como la firma de diversos miembros de la Sociedad de Obreros²⁷⁰. Un mecanismo institucional alternativo, era la presentación de una intercesión en las sesiones legislativas de la Cámara de Diputados, donde frecuentemente presentaban casos de comunidades sin escuela en los debates del parlamento. Por ejemplo, el año 1960

²⁶⁹ Archivo Nacional de la Administración, Sección Ministerio de Educación, volumen 13.830, Documento Anexo N° 430 (23 de mayo de 1957).

²⁷⁰ Sociedad de Obreros San Nicolás. Carta al Inspector Escolar. Santiago, 6 de Mayo de 1959. Archivo Nacional de la Administración, volumen 13.830.

se presentaron 43 casos de localidades como Traiguén, Angol, Reñico, Chanco, Colchagua, Osorno, O'Higgins, Maule, Valparaíso, Peñaflores, Coihaique o Viña del Mar, entre otras. La mayoría de estos casos correspondía a localidades rurales, en las que Centros de Padres, apoderados, directores de escuela o incluso el Ministro de Educación, intercedían ante las autoridades legislativas con el fin de obtener nuevos locales escolares o el mejoramiento de los ya existentes. Del total de oficios presentados ese año, veinticinco correspondían a solicitud de construcción de escuelas o grupos escolares, seis a petición de mejoras para las escuelas y cuatro a petición de reparación y ampliación de escuelas. El resto de los casos, dos se tratan de negativas a la construcción de liceos y seis a la notificación de la aprobación de solicitudes de construcción. Estas solicitudes fueron presentadas por diputados de diversos partidos políticos, como el Partido Conservador Unido, la Falange Nacional, la naciente Democracia Cristiana, el Partido Radical y el Partido Socialista. Por ejemplo, en julio de ese año, el diputado Pedro Videla de la Democracia Cristiana, denunciaba que localidades ubicadas en la periferia de la provincia de Santiago, como San Bernardo, Maipo, Melipilla, Talagante o Puente Alto

“están permanentemente abandonados por el Gobierno y las personas que tienen la desgracia de habitarlos viven, en muchos aspectos, con tres o cuatro siglos de atraso en cuanto a las comodidades que la vida ofrece”, señalando que “en ellos hay infinidad de habitantes que no tienen casas, que viven en poblaciones callampas, sin agua, sin luz, sin alcantarillado. No hay buenas escuelas, no hay liceos, no hay campos de deportes. En suma, viven, como decía, privados de todas las comodidades que brinda a la gente el hecho de vivir en el siglo XX”²⁷¹

Estas solicitudes no se presentaron únicamente en casos de ausencia de escuela, sino también cuando las condiciones de éstas eran precarias o insuficientes, como el caso de la Escuela Pública N° 76 de Playa Ancha, en Valparaíso, en la que Santiago González y la directora de la escuela, Matilde Prado, acudieron al diputado socialista Antonio Zamorano para dar a conocer la grave situación que vivía su escuela: “La escalera está en tal mal estado, que las profesoras tienen que hacer bajar de a poco a los alumnos por temor a que se derrumbe. Cuando llueve, se moja más adentro que afuera. En lugar de vidrios, en las ventanas se colocan los pizarrones para que no entre el agua. La población escolar es tan

²⁷¹ Cámara de Diputados, Sesión 20, 12 de julio de 1960, 17.224-17.225.

densa, que este año la escuela debió rechazar la solicitud de matrícula de más de doscientos alumnos”²⁷².

En otras ocasiones, la solicitud de escuela fue expresada como conflicto, demanda o exigencia, tal como hicieron los vecinos de la Población Monterrey, de la comuna de Conchalí, quienes en 1964, cansados de “la ineptitud e indiferencia de las autoridades”, decidieron “organizarse y formar un Comité de Adelanto que llevara adelante la lucha de los pobladores por la solución a corto plazo de sus aspiraciones más urgentes”²⁷³, entre las que se encontraba la necesidad de dar solución al problema de educación que aquejaba a sus hijos. Para ello, se decidió “luchar porque se cumpla un acuerdo municipal que ordena la expropiación de terrenos particulares en la población, con el objeto de construir una Escuela Pública que permita solucionar el problema educacional de centenares de niños; este proyecto está actualmente paralizado debido a las influencias que ha movido el afectado por el acuerdo de expropiación”²⁷⁴. En este ejemplo, la solicitud de escuela adquiere un carácter confrontacional, al reconocer que la lentitud de este proceso se debía al desinterés de las autoridades y a la existencia de influencias entre el dueño del terreno destinado a la expropiación y las autoridades locales, por lo que podría calificarse como una denuncia con un carácter más político. Este tipo de denuncias fue más frecuente mientras avanzaban los años de la década de 1960, como se verá en el siguiente capítulo.

El análisis de estas vías de construcción de escuelas permite concluir que a partir de los años sesenta, las necesidades educativas de los sectores populares fueron transformándose en una cuestión social que concitó la atención no solo de las comunidades locales, sino de las diversas autoridades que operaban como intercesores entre éstas y el Estado. El peso de la realidad comenzaba a demoler, lentamente, el discurso oficial sobre la actitud de los sectores populares frente a la educación. Por otra parte, la distribución relativamente equitativa de estas intercesiones en diputados de distintos sectores políticos, así como la actitud cautelosa con que eran presentados los antecedentes, permiten

²⁷² Expropiación de un terreno para dotar de un nuevo edificio a la Escuela N° 76 de Playa Ancha, de Valparaíso. Cámara de Diputados, Sesión 9 ordinaria, miércoles 22 de junio de 1960, 868- 869.

²⁷³ “Conchalí: Autoridades ciegas y pobladores bien decididos”, *La Vanguardia*, Año 1, Santiago, Primera Quincena de Noviembre de 1964

²⁷⁴ “Conchalí: Autoridades...”

comprender que se trataba de denuncias, más que de gestiones en busca de soluciones concretas, pues la Cámara no tenía capacidades resolutorias en materia de construcción de establecimientos educacionales. Para comprender de qué manera la problemática educacional se instaló en el escenario político, se procederá a analizar la posición asumida por distintos actores políticos frente a la educación.

1.3.2 LA RESPUESTA DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS

Para comprender el papel que la educación adquirió en el escenario público, es necesario considerar la existencia de una corriente técnico-política de carácter transnacional, el *Planeamiento de la Educación*, y al mismo tiempo, un proceso de transformación del campo político chileno, caracterizado por la consolidación de un nuevo centro político, regentado por la Democracia Cristiana, joven partido político nacido en 1957 y el desarrollo de una fuerte alianza entre los partidos de izquierda y organizaciones sindicales, que en 1964 eclosionó como *Frente Amplio Popular* (FRAP). De esta manera, se puede observar que sectores políticos que poseían posiciones diferentes en el escenario político chileno, alcanzaron un consenso político en torno a esta corriente de planificación educativa global, permitiendo su continuidad como política de Estado durante casi una década, en los gobiernos de Jorge Alessandri y Eduardo Frei.

A nivel internacional, ya en 1956 la Conferencia Regional sobre Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina, organizada por la UNESCO en Perú, había recomendado que los gobiernos proporcionaran “enseñanza gratuita y obligatoria durante un mínimo de seis años a todos los niños, sin distinción de raza, color, religión, sexo, situación social o económica, o lugar de residencia (zonas rurales o urbanas)”²⁷⁵ en cada uno de los países, mediante la realización de planes “bien definidos” que dieran solución gradual a los problemas de acceso a la educación. Dos años más tarde, en el *Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación*, realizado en Washington, se destacó la importancia de que estos procesos fueran gestados democráticamente, es decir “que, en la preparación y realización de los planes nacionales para la extensión de la educación gratuita

²⁷⁵ UNESCO, *Conferencia General: Resoluciones* (París: UNESCO, 1957), 15.

y obligatoria, participen las autoridades estatales, provinciales y locales, así como los maestros, las asociaciones y los particulares interesados”²⁷⁶, como una manera de estimular la participación y desarrollar en las comunidades la capacidad de asumir la responsabilidad en el desarrollo educativo, pero en especial, había que “integrar la solución de los problemas educativos con la de los problemas sociales, culturales, políticos y económicos, de tal modo que se fortalezca la unidad de la nación y la conciencia nacional de la importancia de los problemas de la educación” y así “aminorar las tensiones que el proceso de cambio cultural, social y tecnológico trae consigo”²⁷⁷. Así, se apelaba a la identidad nacional como una manera de vitrificar las identidades de clase expresadas de manera conflictiva, para evitar tensiones políticas en cada uno de los países. De este modo, pese a que se intentó dotar al planeamiento educativo de un carácter técnico y políticamente neutro, su intencionalidad política quedó de manifiesto tanto en su orientación declarada, como en la omisión de la participación social en un proceso que se jactaba de ser integrador y democrático²⁷⁸.

Esta noción de la educación como un instrumento de contención política comenzó a fortalecerse a partir de 1959, cuando la Revolución Cubana demostró la factibilidad de un proceso de transformación social radical y conflictiva en América Latina, rompiendo el equilibrio geopolítico posterior a la II Guerra Mundial, pero además, con el desarrollo de un programa de alfabetización y de extensión de la escolaridad²⁷⁹. Sus resultados permitieron que, dos años más tarde, durante la reunión del *Consejo Interamericano Económico y Social* desarrollada en Montevideo, Ernesto Guevara anunciara que 1961 sería el año del fin del analfabetismo en Cuba gracias al desarrollo de una campaña en la que voluntarios de todas las edades atendieron a 1.250.000 analfabetos y la extensión de la enseñanza primaria obligatoria a nueve años, lo que sólo había sido posible gracias a la “nacionalización de la

²⁷⁶ Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena* (Santiago: Ministerio de Educación., 1964), 10.

²⁷⁷ Comisión de Planeamiento Integral..., 13.

²⁷⁸ El pedagogo español Paciano Feroso ha señalado que “aunque la planificación educativa de la primera etapa presumió de neutralidad política, nada más ajeno a la realidad, pues su aplicabilidad dependía, en verdad, de las estructuras de autoridad política jerarquizada y no precisamente de una autoridad política democrática”, en Paciano Feroso, *Manual de economía de la educación* (Madrid: Pacea, 1997), 54.

²⁷⁹ “Año de la educación en Cuba”, *Educadores del mundo: Revista sindical y pedagógica*, N° 17, Mayo de 1961, 34.

enseñanza, haciéndola laica y gratuita”²⁸⁰. En base a estos resultados, Guevara explicitaba la *peligrosidad* que la experiencia cubana suponía para Estados Unidos, advirtiendo que “si no se toman medidas urgentes de prevención social, el ejemplo de Cuba sí prenderá en los pueblos”²⁸¹. Estas medidas urgentes estaban siendo impulsadas por la *Alianza por el Progreso*, acuerdo de colaboración financiera entre Estados Unidos y todos los países de América Latina, con excepción de Cuba. La Carta de Punta del Este, firmada ese mismo año, exhibía entre sus metas la erradicación del analfabetismo y la creación de planes de desarrollo social que apuntaran a mejorar los recursos humanos, incluyendo la educación²⁸². Con este impulso, quedaba en evidencia el fuerte contenido ideológico del discurso de planeamiento educacional, así como su escasa apertura a la participación social. Como indicaba Gabriel Betancur Mejía, uno de los impulsores de esta corriente en el continente, la educación era “el camino más seguro contra la pobreza, el malcontento y cualquier tipo de revolución social violenta”, y, al mismo tiempo, “la inversión del más alto rendimiento económico y social”²⁸³.

En Chile, la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación se constituyó en 1961, participando en ella representantes de distintos gremios escogidos por el presidente Alessandri. Este organismo dirimía las propuestas elaboradas por un cuerpo técnico que se mantuvo en sus cargos cuando Eduardo Frei asumió el gobierno en 1964, materializándose un acuerdo técnico entre la derecha y el centro para el desarrollo de esta política pública. Pese a esta intención conciliadora, desde otros sectores políticos, el funcionamiento de la Comisión de Planeamiento despertó una serie de suspicacias.

Fue el caso del Partido Comunista, que desde un principio criticó la vinculación del gobierno con la Alianza para el Progreso, particularmente en los compromisos referidos a la educación, al cuestionar la posibilidad de un cambio educativa independiente de reformas

²⁸⁰ Ernesto Guevara, Discurso pronunciado ante la reunión del Consejo Interamericano Económico y Social (CIES) en Punta del Este, Uruguay, 8 de agosto de 1961, <http://www.marxists.org/espanol/guevara/08-08-1961.htm> (Consultada en Octubre, 2012).

²⁸¹ Ernesto Guevara, Discurso pronunciado...

²⁸² “Resumen de la Carta de Punta del Este”, en Ricardo Yocelvszky, *La democracia cristiana chilena y el gobierno de Eduardo Frei (1964-1970)* (México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, 1987), 347-348.

²⁸³ Gabriel Betancur Mejía, “La reforma de la Educación”, *Revista Mensaje*, N° 123, 1963, 583. Gabriel Betancur fue uno de los impulsores del Planeamiento Educacional en América Latina.

económicas y sociales estructurales, cuya realización era un asunto enteramente político. Por ello, a juicio del comité editorial de la *Revista Educadores del Mundo*, el aspecto más *peligroso* de esta iniciativa era la exclusión de las “masas populares” de la discusión, a expensas de la poderosa incursión de los intereses empresariales, lo que era la expresión local del imperialismo norteamericano, que había “vuelto con ansiedad sus ojos y sus manos sobre la educación en América Latina, como recursos para formar y garantizar una conciencia para la ‘democracia representativa’ desde la más temprana edad. El idea sería que todas las escuelas, de todos los grados, de toda América Latina garantizaran que todos los estudiantes se ‘graduaran amigos de los EEUU’”²⁸⁴. De esta manera, se inscribía la disputa por la educación dentro de los marcos interpretativos de la *III Internacional Comunista*, al considerar que era parte de la lucha de América Latina por su “lucha de liberación nacional”, en la que los docentes, en cuanto trabajadores de la educación, debían

“promover la conciencia de esta etapa histórica entre las nuevas generaciones, estimar nuestra realidad y sus propias perspectivas de desarrollo, vigilar el patrimonio cultural nacional, defender sin desmayo la escuela popular, dentro de las propias condiciones actuales y hacer de ella un verdadero foco irradiante de espíritu de lucha, de capacidad organizativa de formación en el trabajo colectivo, de acendrado convencimiento en el derecho que nos asiste a conquistar esta nueva etapa de nuestra liberación”²⁸⁵

Sin embargo, la crítica comunista era anterior a los Acuerdos de la Alianza para el Progreso. Con anterioridad, se había desarrollado una actitud vigilante desde el terreno sindical, al considerar que el único actor educativo capaz de ser un agente de cambio era el profesorado. Por ello, los esfuerzos estaban concentrados en mantener la conducción de algunas de las instituciones gremiales más importantes, como la *Unión de Profesores de Chile* o la *Sociedad Nacional de Profesores*. Desde esta organización, a fines de los años cincuenta se habían encabezado movilizaciones de carácter nacional en torno a la defensa del Estado Docente²⁸⁶. Fue así como en 1957 tuvo lugar una extensa movilización en su favor a lo largo del país, ante el llamado realizado por la Sociedad Nacional de Profesores

²⁸⁴ “Educación y Alianza para el Progreso”, *Educadores del mundo: Revista sindical y pedagógica*, Nº 19, julio de 1962, 20.

²⁸⁵ “Educación y Alianza para... 18-21.

²⁸⁶ Aniquilamiento del Estado Docente en Chile, *Educadores del mundo: Revista sindical y pedagógica*, Nº 6 y 7, abril-mayo de 1957, 26.

de pasar a la acción directa, “traducida en postulaciones teóricas y en la acción práctica y combativa del magisterio y del pueblo”²⁸⁷. En este discurso, la acción directa se sustentaba en el reconocimiento de que “las posibilidades de desarrollo democrático de la educación están directamente ligadas a la lucha por las reivindicaciones económicas y políticas de las clases trabajadoras”²⁸⁸, las que sólo cambiarían con la realización de cambios en el modo de producción y la estructura económica. De este modo, se configuraba una alianza entre profesores y trabajadores, como pudo observarse con la creación del *Comando Nacional por la defensa y desarrollo de la educación pública chilena*, presidida por figuras del mundo sindical, con Alberto Baltra como presidente y Clotario Blest como vicepresidente, entre otros²⁸⁹. En su declaración pública, esta agrupación reconoció que la educación pública “está muy lejos de constituir el elemento acelerador del cambio social que se requiere para impulsar el proceso de desenvolvimiento institucional democrático de la nación”²⁹⁰, responsabilidad que recaía principalmente en los gobiernos que se habían encargado de fortalecer la educación privada mediante la entrega de subvenciones, lo que a su juicio, profundizaba las diferencias de clase y socavaba la unidad nacional. Uno de los elementos particulares de este *Comando*, es que realizaba un llamado más amplio que el de las organizaciones de docentes, al apelar “a los ciudadanos, a los maestros, a los padres de familia, a los estudiantes, profesionales, intelectuales, técnicos, a la clase trabajadora, a las organizaciones progresistas y pueblo en general” en la tarea de desarrollar una “acción permanente, resuelta y vigorosa”²⁹¹ que les permitiera mejorar la situación de la educación fiscal en el país. Es importante señalar que mientras el primer objetivo propuesto era presionar para que aumentara el financiamiento de la educación, el segundo señalaba que

²⁸⁷ “XII Convención Nacional de la Unión de Profesores de Chile. Próxima etapa: Congreso Nacional de Educación”, *Educadores del mundo: Revista sindical y pedagógica*, N° 6 y 7, abril-mayo de 1957, 10.

²⁸⁸ XII Convención Nacional de la Unión de Profesores de Chile... 10.

²⁸⁹ Declaración del Comando Nacional por la Defensa y Desarrollo de la Educación Pública Chilena, *Revista Educadores del mundo: Revista sindical y pedagógica* N° 15, octubre de 1959, 16. Años más tarde, Olga Poblete expresaría con gran claridad este proceso de alianza entre trabajadores y trabajadores-docentes: “Cuando decimos democratización del sistema educacional, entendemos efectiva extensión de las oportunidades educacionales a todos los niños chilenos; estado docente con un programa de paulatina eliminación de toda empresa privada de educación con fines de lucro y que no se atenga estrictamente a los propósitos de la educación del Estado y a su dirección técnica. La democratización de la enseñanza significa además la incorporación real a la orientación y dirección de ésta, de los representantes de los organismos de masa, comenzando por los mismos trabajadores de la enseñanza”, en Olga Poblete, “Algunos problemas de la educación chilena”, *Educadores del mundo: Revista sindical y pedagógica*, N° 23, julio-agosto de 1963, 7.

²⁹⁰ Declaración del Comando Nacional... 16.

²⁹¹ Declaración del Comando Nacional... 16.

era necesario “propender a que las comunidades locales asuman una mayor responsabilidad en el sostenimiento de sus instituciones escolares y a que los recursos del Presupuesto Nacional se calculen y distribuyan sobre la base de planes de desarrollo de un sistema escolar democrático que asegure posibilidades de educación a todos los niños, adolescentes y jóvenes y ofrezcan amplias posibilidades educativas a los adultos”²⁹². Esta meta suponía una lectura distinta del problema de la educación, pues a diferencia de otros actores políticos del período, los trabajadores asociados al Comando destacaban la centralidad de las comunidades locales en la resolución deliberativa de sus problemas educacionales, señalando además que un sistema educacional democrático requería que el Estado otorgara financiamiento a estas iniciativas, orientación que no estuvo exenta de conflictos políticos. En este sentido, puede observarse que esta propuesta es la más cercana a las posiciones de los pobladores en materia educacional durante este período. A fines de 1959, la CUT asumió entre sus lineamientos la defensa del Estado Docente, lo que provocó enorme revuelo en su interior ya que la Democracia Cristiana y el Partido Radical impugnaron este acuerdo al contraponerse al principio de ‘libertad de enseñanza’, por lo que no postularon a cargos en la directiva nacional²⁹³.

De este modo, el ordenamiento de los distintos sectores políticos en el período estudiado estuvo marcado por dos ejes, uno de carácter interno, como fue la defensa del Estado Docente y otro de carácter transnacional, el Planeamiento Integral de la educación. Lo interesante es que, pese a que se trató de conflictos de distinto carácter, ambos generaron un agrupamiento similar de las distintas fuerzas políticas que debatían en torno a ellos. Así, mientras la defensa del Estado Docente fue sostenida por partidos de izquierda y la CUT y refutada por el centro político y la derecha, el *Planeamiento Integral* fue posible gracias al acuerdo técnico y político del gobierno de derecha de Alessandri y su sucesor de centro, Eduardo Frei. Hacia el fin del gobierno de Alessandri, estas posiciones se expresaron con mayor claridad en los proyectos políticos que aspiraron a la presidencia en 1964, destacando la formación del FRAP y el programa de reformas de la Democracia Cristiana. Por su parte, mientras en la práctica los pobladores resolvían comunitariamente

²⁹² Declaración del Comando Nacional... 17.

²⁹³ “Don Clotario se repitió el plato”, *La Tercera*, 9 de diciembre de 1959, 4.

sus asuntos educativos, en el escenario político, la demanda por mayor injerencia de las comunidades locales en los asuntos educativos no fue una propuesta que trascendiera en el tiempo, permaneciendo más bien en el discurso educativo de cierto reformismo radical que pervivió discretamente hasta fines de la década de los sesenta. Fue así como, si bien el programa del FRAP incluyó el tema educacional, sólo se señaló la “construcción de miles de escuelas y entrega a los escolares primarios de los útiles indispensables”²⁹⁴, coherentemente con un programa marcado por la lucha contra la inflación y la estabilización de la moneda. En este contexto, la educación era comprendida como una reivindicación más cercana a las necesidades materiales que a procesos sociales de mayor envergadura, salvo en los debates de aquellos sujetos que estaban más imbuidos en las cuestiones educativas, como el dirigente comunista Crisólogo Gatica, quien en 1963, al analizar la necesidad de una transformación educacional, sugería la necesidad de movilizar “a los muy vastos sectores de la clase obrera, los campesinos, profesionales, técnicos, intelectuales, mujeres y jóvenes para que desplieguen desde ya sus iniciativas creadoras en cada barrio, comuna o provincia, a través de comités amplios, ágiles y representativos que impulsen el progreso en la educación pública”²⁹⁵. Pese su comprensión más fina de los temas educativos, desde su punto de vista, la conducción del proceso era responsabilidad de los trabajadores, quienes recibirían la fuerza auxiliar de los actores educativos. Concretamente, la responsabilidad reposaba en la Federación de Educadores y la CUT, impulsores del “resurgimiento de la educación pública convirtiéndola, con el apoyo de las masas, en un instrumento sensible, integrador y dinámico de todo un pueblo que avanza hacia su plena liberación”²⁹⁶. De esta manera, las propuestas de los pobladores, incluso de aquellos que formaban parte de los partidos políticos de izquierda, como algunos de los dirigentes de La Victoria, no fueron consideradas un referente para la política educativa desde ninguno de los sectores políticos.

²⁹⁴ “Decálogo del movimiento allendista”, *El Rebelde*, N° 27, agosto de 1964, 1.

²⁹⁵ Crisólogo Gatica, “Algunos aspectos de la realidad educacional chilena”, *Educadores del Mundo: Revista sindical y pedagógica*, N°20, noviembre-diciembre de 1962, 17.

²⁹⁶ Crisólogo Gatica, “Algunos aspectos... 17.

1.3.3 LA IRRUPCIÓN DE LOS POBLADORES EN EL DEBATE EDUCACIONAL

El problema educacional no sólo se expresó en el debate público, sino también en medidas concretas que fueron configurando una nueva relación entre el Estado y los requerimientos educativos de los sectores populares. De esta manera, las explicaciones respecto a la insuficiente escolarización de los niños populares fueron transitando desde la *condena* hacia una actitud más *comprensiva*, lo que en el caso del Estado se tradujo en una serie de medidas que asumieron más directamente la provisión de escuelas para las nuevas viviendas que se construían en la ciudad. Desde 1962, la Corporación de Vivienda fue instruida para incluir unidades escolares en todas las poblaciones que construyera, así como reservar un número de viviendas para funcionarios del Ministerio de Educación²⁹⁷. Ese mismo año, la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos desarrolló un *Plan Periférico de Construcciones Educativas*, “destinado a dotar de escuelas las poblaciones que ocupan la periferia de Santiago”²⁹⁸, en el marco del cual se construyeron 11 edificios para enseñanza primaria y se ampliaron dos escuelas, logrando incluir al sistema educacional a 8.110 niños y niñas pobladores. Además, las escuelas construidas debían incluir “servicios de tipo asistencial, en particular, los que se refieren a desayuno y almuerzo escolar, además de bibliotecas y talleres”²⁹⁹. Dos años más tarde, en su último Mensaje Presidencial, Jorge Alessandri destacó la preocupación que su gobierno por “la construcción de escuelas en los barrios populares de los principales sectores urbanos del país”, reconociendo que la concentración de habitantes en las nuevas poblaciones construidas, habían originado “una urgente demanda de nuevos locales escolares”³⁰⁰. De eso daba cuenta un listado de escuelas construidas en ‘poblaciones periféricas’ que se incluyó en esta cuenta pública, donde se detalló la construcción de treinta y nueve edificios escolares en diversos sectores de la capital.

²⁹⁷ Mensaje de S. E. el Presidente de la República don Jorge Alessandri Rodríguez al Congreso Nacional al inaugurar el período ordinario de sesiones, 21 de Mayo de 1961 (Santiago: s.n., 1961), 195.

²⁹⁸ Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, *50 años de labor...* 55.

²⁹⁹ Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, *50 años de labor...* 55.

³⁰⁰ Mensaje de S. E. el Presidente de la República don Jorge Alessandri Rodríguez al Congreso Nacional al inaugurar el período ordinario de sesiones, 21 de Mayo de 1964 (Santiago: Imprenta del Servicio de Prisiones, 1964), 371.

Tabla 5 - Construcción de Escuelas en Poblaciones Periféricas en 1964³⁰¹

<i>.Población</i>	<i>Plantel</i>	<i>N° de locales</i>	<i>Capacidad alumnos</i>
A. Escuelas construidas			
Carrascal	Grupo Escolar 103-183	2	1.000
Clara Estrella A	Escuela Mixta 344	1	500
Clara Estrella B	Escuela Mixta 345	1	500
Lo Valledor A	Escuela Mixta 346	1	550
Lo Valledor F	Escuela Mixta 347	1	550
Lo Valledor D	Grupo Escolar	2	1.200
Barea	Escuela Mixta 147	1	600
Renca	Grupo Escolar 363	2	1.100
Sector Poniente San Pablo N° 4986	Escuela Mixta 49-139	1	1.100
La Legua	Escuela Mixta 170	1	750
Cisterna	Escuela Mixta 233	1	1.300
El Pinar	Escuela Mixta	1	1.000
Barrancas	Grupo Escolar 159-184	2	1.000
San Joaquín	Escuela Mixta 364	1	1.000
Santa Adriana	Grupo Escolar	2	1.350
Conchalí (Avda. El Salto)	Escuela Centralizada (ampliación)	-	150
		20	13.650
B. En construcción			
Lo Valledor C	Grupo Escolar	2	1.300
Malaquías Concha	Grupo Escolar	2	1.100
San Ramón	Escuela Mixta	1	700
Villa O'Higgins	Escuela Mixta	1	1.000
		6	4.100
C. En programa 1964			
Juan Antonio Ríos	Escuela Mixta	1	800
Quinta Bella	Escuela Mixta	1	600
Exequiel González C.	Escuela Mixta	1	600
Pob. Pedro de Valdivia	Escuela Mixta 38	1	600
Germán Riesco	Escuela Mixta 327	1	600
Estrella Polar (Sector Madeco)	Escuela Mixta	1	600
La Legua	Grupo Escolar (1° etapa)	1	600
Feria Sur	Escuela Mixta	1	800
Empleados Beneficencia	Escuela Mixta 271	1	600
Joao Goulart	Grupo Escolar (1° etapa)	1	500
Las Mercedes	Escuela Mixta	1	550
Unidad Vecinal Barrancas	Escuela Mixta	1	700
Jardín Lo Prado	Grupo Escolar (1° etapa)	1	600
		13	8.150

³⁰¹ Mensaje de S. E. el Presidente de la República don Jorge Alessandri Rodríguez al Congreso Nacional al inaugurar el período ordinario de sesiones, 21 de Mayo de 1964... 372.

¿Por qué incluir este listado en la Cuenta Pública del 21 de mayo? El gesto de especificar cuántos niños de poblaciones como Clara Estrella, La Legua o Joao Goulart habían sido o serían incorporados al sistema educacional, no sólo tenía un sentido técnico, sino que representaba la voluntad política de demostrar a la ciudadanía tanto la ‘inclusión’ de los sectores populares a la agenda política del gobierno, como los avances en materia educacional. Ciertamente, estas señales no eran esfuerzos filantrópicos, sino que buscaban reforzar la gobernabilidad sobre aquellos sectores que irrumpían en el escenario político. Frente al fortalecimiento del movimiento de pobladores mediante organizaciones, acciones y coordinaciones con otras agrupaciones, era perentorio que la vía institucional se fortaleciera demostrando su capacidad de acoger y solucionar las diversas necesidades de la población. De esta manera, una tensión política había conseguido transformar los marcos interpretativos y discursivos con los que se analizaba la problemática educacional de los sectores populares: si hacia fines de los años cincuenta existía un consenso en torno a la aversión de los más pobres a la escuela, al iniciarse la década de 1960 estas miradas comenzaron a transformarse, al considerar la dimensión material y subjetiva de una problemática mucho más compleja que el triunfo de la anomia sobre la voluntad de estudiar. En términos materiales, ya hacia 1957 comenzaban a manifestarse articulaciones más complejas en el campo popular, que permitieron el desarrollo de experiencias educativas como la de la Población La Victoria, en la que se manifestaron tanto elementos de continuidad con el contexto social, como la relación entre escuela y nacionalismo o la persistencia de la autoridad docente, como otros de cambio, tales como la participación de los niños y jóvenes en los asuntos sociales o la utilización del entorno geográfico como un recurso productivo. De esta manera, se puede observar que al finalizar este primer período la escuela comenzó a transformarse desde una *reivindicación* que debía ser solicitada al Estado, hacia un derecho políticamente reconocido por los mismos pobladores, los diversos sectores políticos y los mismos gobiernos. En adelante, la arremetida estatal en materia de construcción hizo que la estructura de oportunidades a la que se enfrentaban los pobladores cambiara sustancialmente.

II. LA ESCUELA COMO CONCILIACIÓN SOCIAL: LA POBLACIÓN BLANQUEADO (1965-1970)



ILUSTRACIÓN 4 - ESCUELA N° 393, POBLACIÓN BLANQUEADO, 1970. COLECCIÓN PERSONAL DE LAURA BARRA.

2.1 LA EDUCACIÓN COMO CRUZADA NACIONAL

“El conflicto, decía Marx, es el motor de la historia. Olvidaba que la historia es un vehículo de dos motores. El otro es la solidaridad”³⁰²

No quedó registrado el lugar ni la fecha, pero años más tarde, el ministro de educación Juan Gómez Millas recordaría que al finalizar el discurso de inauguración de una escuela rural en los primeros meses del gobierno de la Democracia Cristiana, una anciana se le acercó tímidamente para comentarle que en su casa había un árbol frondoso que podía ser utilizado libremente por los estudiantes cuando en el verano arreciara el calor³⁰³. Esa era su manera de colaborar con la *cruzada nacional* por la educación. ¿De qué manera las ramas de un árbol y la buena intención de una campesina se enlazaron con una institucionalidad educacional que, sistemáticamente, había sido incapaz de contener a los niños de los sectores populares? En América Latina y Chile, la irrupción de los sectores populares a fines de los años cincuenta supuso una serie de transformaciones tanto en la esfera política como en los marcos interpretativos de la sociedad.

La explosión social de abril de 1957 tuvo múltiples efectos. Entre ellos, la visibilización de los pobladores urbanos como un sujeto social capaz de actuar en el escenario público, incluso adelantándose a la acción de los partidos políticos y el gobierno. Por otra parte, la toma de La Victoria, en octubre de ese año, era la reiteración de la capacidad política de los pobladores, que no sólo manifestaban su descontento, sino que también tenían intenciones de comandar la construcción de sus propias viviendas, barrios y todos los elementos que conformaban la vida en comunidad. En ese sentido, el período que va desde abril a octubre de 1957 puede ser comprendido como una bisagra histórica, en tanto período de tiempo acotado que permitió la transformación histórica de la relación establecida entre los sectores populares y el Estado. Particularmente, esta “intervención de

³⁰² Jorge Ahumada, *La crisis integral de Chile* (Santiago: Editorial Universitaria, 1966), 25.

³⁰³ Juan Gómez Millas, *Intervención en “Seminario Desarrollo de la Educación en Chile”, 1970-1973* (Santiago: Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, 1 de octubre de 1980). Citado en Cristián Cox, “Continuity, conflict and change in state education in Chile: A study of the pedagogic projects of Christian Democrat and the Popular Unity governments” (Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy (London: Institute of Education, University of London, 1984), 200.

lo social en lo político” descrita por el historiador Pedro Milos, permitió el desarrollo de nuevas identidades políticas y la configuración de “movimientos de izquierda más radical”, así como la conformación institucional del Estado³⁰⁴. Por otra parte, desde un punto de vista geográfico y temporal más amplio, la revolución cubana de 1959 encendió alarmas ideológicas del continente, pues había demostrado la viabilidad política de una rebelión social encabezada por los sectores más empobrecidos de la sociedad, trastocando incluso las nociones ideológicas obreristas, fuertemente instaladas en la izquierda política. El relativo éxito de la vía cubana generó gran inquietud en América Latina. En 1962, durante la Segunda Asamblea Nacional del Pueblo realizada en Cuba, Fidel Castro había anunciado el advenimiento de un nuevo tiempo histórico, marcado por el protagonismo político de los sectores populares, advirtiendo que, desde entonces, “la historia tendrá que contar con los pobres de América, con los explotados y vilipendiados de América Latina, que han decidido empezar a escribir ellos mismos, para siempre, su historia”³⁰⁵. Esta exhortación no pasó desapercibida para los gobernantes y políticos del continente, como tampoco para los intelectuales y profesionales que comenzaron a construir nuevas interpretaciones desde donde aproximarse a las problemáticas de los sectores populares, conscientes tanto de su carácter multitudinario, como de su potencialidad histórica. En Chile, este proceso se había iniciado a fines de la década de los cincuenta y estaba fielmente representado por los pobladores de La Victoria, quienes comprendieron sus problemas comunes desde un punto de vista amplio, integrador y proyectivo: no sólo se trataba de construir viviendas, sino también de modificar la realidad en el presente para ir transformando el futuro.

En este capítulo se plantea que a partir de 1964, las demandas educativas de los pobladores urbanos se transformaron en la medida que fueron reconocidas por el Estado, pasando de ser una reivindicación realizada desde los márgenes de la institucionalidad a una de las políticas sociales preferentes en la construcción de un proyecto político que buscaba evitar los conflictos sociales. Por ello se propone que entre 1964 y 1970 la escuela pública popular fue perfilada como un espacio de conciliación social, mediante un ejercicio

³⁰⁴ Pedro Milos, *Historia y memoria...* 71-72 y 554.

³⁰⁵ Fidel Castro, *Segunda declaración de La Habana* (La Habana: Departamento de Versiones Taquigráficas del Gobierno Revolucionario, 1962), 27.

político que intentó integrar la fuerza social de los pobladores a la ejecución de la política educacional. Para comprender este proceso, es necesario analizar el proceso en que los sectores hegemónicos se enfrentaron a la necesidad de construir una lectura del mundo que integrara el dinamismo político de los sectores populares, transformando su discurso condenatorio y marginador -analizado en el capítulo precedente- en uno conciliador e integrador. Con este objetivo, la Democracia Cristiana construyó un discurso político que ofreció la posibilidad de construir un modelo de sociedad más justo que constituyera una alternativa a la vía revolucionaria, aunque sin socavar las bases que estructuraban la sociedad. Como dijera Jorge Ahumada, uno de sus principales ideólogos, el proceso reformista en América Latina se enfrentaba al desafío histórico de ofrecer a la sociedad una fuerza alternativa al motor histórico del conflicto: la solidaridad, mecanismo que permitiría mantener la paz y la cohesión social. El gobierno de Eduardo Frei Montalva, electo en 1964, intentó llevar a la práctica estas orientaciones mediante la realización de una Revolución en Libertad, alternativa que ofrecía tanto los beneficios de una transformación radical, como las garantías del consenso pacífico. Una de las políticas centrales de este gobierno fue la democratización de la educación, entendida como la ampliación de la matrícula escolar hacia los sectores populares, la modernización de la enseñanza y la conformación de una red de asistencia que ofreciera un soporte material para que los niños y niñas populares se mantuvieran en la escuela. Simultáneamente, la Política de Promoción Popular intentó desarrollar una pedagogía social que extendiera la acción educativa a los adultos y comunidades populares. Ambas políticas formaron parte del proceso de redefinición de la relación entre los sectores populares y el Estado, que derivó en una articulación de voluntades, capacidades y expectativas en torno a la educación que varió considerablemente en relación al período anterior. Esto explica que las demandas y prácticas educativas de los pobladores se hayan desarrollado en el marco de la expansión del sistema educacional, sin que haya sido posible observar iniciativas desarrolladas de manera autónoma al Estado. Para comprender este proceso, a continuación se analizarán las transformaciones ocurridas a nivel de la teoría social sobre la pobreza urbana, para luego abordar las políticas sociales específicas construidas para los sectores populares, en particular, la Reforma Educacional.

2.1.1 COMPRENDER PARA TRANSFORMAR: LA TEORÍA DE LA MARGINALIDAD

Tal como ha explicado el historiador Mario Garcés, después de la irrupción poblacional de 1957, las Ciencias Sociales comenzaron a replantearse algunas de sus categorías de análisis más asentadas, apostando por describir el mundo de los pobres urbanos desde una perspectiva comprensiva³⁰⁶. En un contexto histórico en que las particularidades políticas y sociales de América Latina emergían en el debate público, la reflexión sobre los sectores populares de la década de los sesenta también tuvo un carácter regional. Ya en 1947, el economista argentino Raúl Prebisch había realizado un esfuerzo por explicar el subdesarrollo de América Latina mediante las categorías de centro y periferia, allanando camino para el desarrollo de la *Teoría de la Dependencia*, que explicó esta relación jerárquica entre regiones en términos de dependencia económica, por lo que el ‘retraso’ de las sociedades latinoamericanas no sólo era temporal, sino también posicional, dado que dependían de las relaciones de poder entre las regiones mundiales, fenómeno inherente al desarrollo del capitalismo. Esto permitió el surgimiento de una corriente de ‘pensamiento desarrollista’ al alero de la Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas (CEPAL), diversos centros de estudios y facultades universitarias, que analizó los problemas del desarrollo en la región desde una perspectiva estructural, proponiendo, entre otras cosas, el fortalecimiento de la función del Estado en la economía³⁰⁷. En este contexto, la pregunta por los sectores populares fue un asunto ineludible, pues su sola presencia histórica era interpretada como un efecto de la situación de subdesarrollo o dependencia de América Latina. Como ha señalado el sociólogo Alexis Cortés, independientemente de la matriz ideológica desde la cual fueron comprendidos los sectores populares, había cierto consenso en torno a su caudal disruptivo, que era visto ya fuera como una amenaza al orden establecido o como una potencialidad creadora conducente a transformar radicalmente la sociedad³⁰⁸. En el caso de Chile, fue muy influyente el trabajo del jesuita belga Roger Vekemans, quien en 1958 encabezó la creación

³⁰⁶ Mario Garcés, *Tomando su sitio...* Capítulo IV: “Las Ciencias Sociales y el Estado frente a los pobres de la ciudad”, 259-336.

³⁰⁷ Gabriel Salazar y Julio Pinto, *Historia contemporánea de Chile. Tomo III...* 42-43.

³⁰⁸ Alexis Cortés, “Modernización, dependencia y marginalidad: Itinerario conceptual de la sociología latinoamericana”, *Sociologías*, vol. 14, N° 2 (enero-abril de 2012), 229.

de la Escuela de Sociología de la Universidad Católica, y posteriormente, el Centro para el Desarrollo Social para América Latina (DESAL), instituciones desde las cuales desarrolló la Teoría de la Marginalidad, soporte ideológico del gobierno de Frei Montalva.

La Teoría de la Marginalidad constituyó la vertiente más moderada del pensamiento desarrollista, pues si bien ofreció nuevos marcos interpretativos, no comprendió a los sectores populares como un sujeto histórico, sino más bien como un impedimento para el desarrollo social. En términos políticos, se puede considerar que fue una lectura conservadora cuyo propósito era contener a los sectores populares y no ayudar a su emancipación. Básicamente, definió la marginalidad como una expresión radical de la pobreza que asolaba las ciudades latinoamericanas, que se había originado como efecto de la relación desigual entre la ciudad y el campo en el proceso de modernización productiva. Con este diagnóstico, se reproducía la imagen de centro y periferia desarrollada en las décadas anteriores por los teóricos cepalianos, pero a nivel interno de la sociedad: mientras la ciudad era el centro, el mundo rural era la periferia. La expresión más clara de este fenómeno era el crecimiento de los bolsones de miseria en los márgenes de las ciudades latinoamericanas, supuestamente, debido al proceso de migración del campo a la ciudad. Esta inequidad se expresaba en otras dimensiones de la vida social, especialmente, en la participación, pues se observaba que las personas vinculadas a áreas poco dinámicas de la economía –por ejemplo, la agricultura-, no formaban parte del quehacer político de la sociedad, al no poseer derecho a la sindicalización, no ejercer su derecho a voto o no asistir a la escuela, entre otras prácticas. En este sentido, su marginación no tan sólo era social, es decir, no sólo estaba definida en su relación con los otros actores sociales, sino que también era vital, pues afectaba el desarrollo personal de cada una de las personas, tal como señalaban Roger Vekemans e Ismael Silva en 1965:

“El hombre latinoamericano marginado (campesino, poblador, sub-proletario) se caracteriza no sólo por su pobreza o miseria sino que esencialmente por su falta de libertad para autorrealizarse, su falta de solidaridad organizada y su falta de participación activa y pasiva. Ahora bien, si se considera que la situación de marginalidad nos plantea necesariamente la condición de cambio de las estructuras sociales, la acción debe estar orientada hacia la superación de

esas carencias a través de una concienciación y organización de las clases marginales”³⁰⁹.

A juicio de Vekemans, era imposible que la transformación de la sociedad emanara desde los propios sectores marginados, pues a su juicio, se trataba de sectores de la población que no practicaban la solidaridad ni la participación, por lo que la responsabilidad de los cambios recaía, principalmente, en el Estado. En otros escritos, el jesuita precisó estas ideas proponiendo el fortalecimiento de la autoridad como una forma de promover la participación popular, bajo la consideración de que “sin la participación dinámica de pueblo, como protagonista del cambio y del desarrollo, ninguna reforma puede tener vida auténtica, por muy genial que sea su concepción en la mente de expertos y gobernantes, o por muy perfecto que sea el recuento estadístico y el análisis científico de las necesidades y miserias”³¹⁰. Por ello, la mayor parte de los esfuerzos políticos debía dirigirse a generar esa capacidad de movilización, para lo cual era fundamental el fortalecimiento de la autoridad del Estado, como actor político encargado de unificar y ordenar a la multitud de personas que pasaban de ser *hombres-marginales* a ser *hombres-sujeto*³¹¹. En términos orgánicos, este modelo confiaba en que la acción de la autoridad ayudaría a la masa marginal a organizarse comunitariamente, conformado así una capa de cuerpos intermedios que mediarían entre las bases sociales y la autoridad, en una estructura funcional y jerárquica³¹². De esta manera, al ofrecer una terminología específica para analizar el fenómeno del poblamiento precario en las ciudades latinoamericanas, se buscaba ofrecer una alternativa frente a otras categorías utilizadas profusamente durante la época, como ‘clases sociales’, cuyo contenido era intrínsecamente conflictivo y que, además, dotaba a los sectores populares de atributos que la *Teoría de la Marginalidad* negaba, como la capacidad de organización o la conciencia de clase. Estas ideas comenzaron a circular al menos un lustro antes del triunfo de la Democracia Cristiana, sentando las bases de un modo de comprender la sociedad que, si bien buscaba promover la organización de base, lo hacía negando tanto la experiencia previa de los sectores populares, como el carácter

³⁰⁹ Roger Vekemans e Ismael Silva, “Integración y reforma social”, *Revista Mensaje*, N° 139, 1965, 274-275.

³¹⁰ Roger Vekemans S.J., “La reforma social, o la reforma de las reformas”, *Revista Mensaje*, N° 123, octubre de 1963, 507.

³¹¹ Roger Vekemans S.J., “La reforma social... 510.

³¹² Roger Vekemans S.J., “La reforma social..., 511.

histórico de la asociatividad popular en América Latina. En este sentido, el desarrollo de formas de organización territoriales, clasistas o sectoriales era considerado una amenaza a la armonía social, pues se consideraba que equivalía a la formación de ‘grupos de presión’ incompatibles con la búsqueda del ‘bien común’ nacional³¹³.

Junto con lo anterior, se deben considerar las importantes transformaciones que se gestaban al interior de la Iglesia Católica durante esta época. En 1959, el papa Juan XXIII había convocado a la realización del Concilio Vaticano II, encuentro de carácter resolutivo que no había sido realizado desde 1871, cuyo propósito era ajustar los lineamientos de la Iglesia Católica, esencialmente trascendentes, con los ‘signos de los tiempos’, eminentemente seculares, para promover una actuación pertinente y efectiva de la Iglesia en el proceso de cambios sociales que recorrían el mundo. La opción por los más pobres, se convertiría en una de las exigencias éticas más relevantes dentro de ciertas corrientes del cristianismo. En ese sentido, tanto el trabajo de Roger Vekemans, como el surgimiento de nuevos partidos políticos vinculados a la Iglesia Católica, pueden ser inscritos en un contexto de cuestionamientos y discusiones más amplias al alero del pensamiento social de la Iglesia, que posteriormente, también incluyó posicionamientos más radicales, como la *Teología de la Liberación*. De modo que la propuesta de que los sectores populares eran masas marginales fue *una manera* de aproximarse a esta problemática entre otras posibles, que respondió al interés por conciliar el modo de producción capitalista con la cohesión social y de esa manera contener el descontento de los marginados.

2.1.2 EL PROGRAMA DE CAMBIOS DE LA DEMOCRACIA CRISTIANA

Los planteamientos de la Teoría de la Marginalidad fueron el sustento teórico del proyecto político de la Democracia Cristiana, tanto a nivel sociológico, por la manera en que comprendían la relación entre sectores populares (marginales) y Estado (autoridad), como a nivel filosófico, por el concepto de ser humano que estaba a la base de sus proposiciones políticas. Para ello, se articuló una serie de reformas, que apuntaron a algunos de los ámbitos en los que se expresaba, con mayor urgencia, la situación de

³¹³ Roger Vekemans S.J., “La reforma social... 511.

marginalidad de los sectores populares: la vivienda, la educación, la participación comunitaria o la distribución de la tierra³¹⁴. Esta red de ámbitos de acción suponía una transformación radical en la manera en que el centro político se había aproximado a la realidad de los sectores populares, pues se trataba de materias que habían formado parte de las reivindicaciones del movimiento obrero desde inicios del siglo XX, al mismo tiempo que se asociaban a un programa de cambios revolucionarios desarrollados en experiencias como la reciente Revolución Cubana. No resulta extraño que la Democracia Cristiana haya reconocido este potencial, llamando a su proyecto político *Revolución en Libertad*, aspirando a constituirse en una vía alternativa a la revolución socialista, que desarrollara cambios estructurales, reemplazando “el viejo liberalismo” por un “sistema de solidaridad auténtica”, que sólo sería posible con un cambio en el sistema de propiedad y del trabajo. Sin embargo, a diferencia de la revolución socialista, esta se caracterizaría por “hacerse en libertad, en pleno y real funcionamiento de las instituciones democráticas, sin violación de los derechos humanos, sin prolongar las injusticias, los dolores o las miserias del tiempo anterior”³¹⁵, con lo cual se tomaba distancia de las experiencias históricas de implementación de transformaciones socialistas, como en la Unión Soviética o Cuba. En el escenario político, estas definiciones despertaron enormes suspicacias dentro de los partidos de izquierda, quienes cuestionaban la capacidad de la Democracia Cristiana de establecer un programa revolucionario que tocara los intereses de la oligarquía y Estados Unidos, fuerzas que a nivel interno y externo, a la vez que aliadas entre sí, buscarían impedir cualquier transformación realmente significativa en el modelo productivo o laboral, particularmente por su vinculación con la Alianza para el Progreso, a la que los demócratacristianos consideraban una alternativa de desarrollo plausible y no necesariamente imperialista³¹⁶. Con todo lo anterior, la Democracia Cristiana pudo construir una base de apoyo popular, lo que constituyó un rasgo distintivo en relación a otros referentes de centro político, para lo cual fue fundamental la existencia de un programa de cambios específicos y de un discurso inclusivo respecto al papel que estos

³¹⁴ Ricardo Yocelvezsky, *La democracia cristiana...*, 189-212.

³¹⁵ Partido Demócrata Cristiano, *Nosotros creemos que la democracia es la forma política de la revolución y nos negamos a aceptar que en nombre de ésta última, transitoria o definitivamente, se acabe con la libertad: Dice la Democracia Cristiana a los partidos Comunista y Socialista* (Santiago: Editorial del Pacífico, 1963), 3.

³¹⁶ Partido Demócrata Cristiano, *Nosotros creemos...* 5.

sectores jugarían durante su Gobierno. Al mismo tiempo, despertó la oposición no sólo de la derecha conservadora, sino también de los partidos de izquierda, quienes observaban con sorpresa cómo un partido relativamente nuevo había hecho suyas las banderas de las transformaciones revolucionarias, ganando terreno en el campo popular. Por último, se debe reconocer que uno de los aspectos más innovadores de la Democracia Cristiana fue la articulación de las expectativas sociales de transformación de la sociedad, en la medida que, más que ofrecer una nueva sociedad, los demócratacristianos tuvieron la capacidad política de imbricar las expectativas históricamente constituidas al interior de los sectores *populares* con un programa de cambios relativamente novedoso.

Lo anterior fue especialmente significativo en el ámbito educacional. Durante el período anterior, la construcción de escuelas en sectores populares urbanos y rurales se había caracterizado por su lentitud e insuficiencia respecto a las necesidades efectivas de la población, lo que fue enfrentado por medio de soluciones autogestionadas, como en el caso de La Victoria, o bien mediante la solicitud a diversas autoridades. En ambos casos, eran las comunidades locales las que debían organizarse para acudir al Estado y solicitar, ya fuera solícita o conflictivamente, la creación de un establecimiento donde estudiaran sus hijos. Esta situación se modificó sustancialmente a partir de 1964, cuando el Estado asumió la iniciativa de construir escuelas para los pobladores y campesinos, para lo cual acudió a las comunidades solicitando su colaboración. De este modo, el Estado reconoció, asumió y transformó las reivindicaciones de los sectores populares, estableciendo a la institucionalidad estatal en el principal motor ejecutor de estos cambios. Es por ello que el estudio sobre los discursos y prácticas educativas de los pobladores tiene una fuerte impronta estatal, pues durante este período de tiempo, no es posible establecer una división estricta entre experiencias desarrolladas por los pobladores o por el Estado. Al analizar esta nueva relación histórica, Ernesto Pastrana y Mónica Threfall reconocerían en estas propuestas un *modelo asistencialista*, debido a que la relación entre pobladores y Estado “se da a través de una política asistencialista cuya base material más importante es la satisfacción de la necesidad de vivienda, complementada con una estrategia de

organización popular”³¹⁷. Si en términos generales el principal objetivo político de la Democracia Cristiana era hacer ajustes en la estructura de clases para mantener el modelo capitalista de producción, en el caso de la educación, se puede afirmar que el propósito era ampliar el número de niños y familias que estaban incorporados al sistema educacional, pero sin modificar la manera en que éstos participaban de la toma de decisiones al interior de la escuela. Tal como señalaran Pastrana y Threfall, entre 1964 y 1970, esta estrategia se articuló “en los lugares de residencia y alrededor de las reivindicaciones de consumo, especialmente de vivienda y equipamiento comunitario”³¹⁸, haciendo del escenario cotidiano un ámbito preferente en la redefinición de la relación histórica entre sectores populares y Estado.

2.1.3 INTEGRAR LOS SECTORES POPULARES POR MEDIO DE LA EDUCACIÓN

Ya en 1962, en camino hacia la disputa por la Presidencia, la Democracia Cristiana había comenzado a articular un discurso que reconocía a la educación como “un factor fundamental en el desarrollo de la persona humana, de la familia y del Estado”, frente al cual este último tenía una responsabilidad preferente, aunque se destacaba la posibilidad de “una perfecta complementación entre ambas sociedades naturales –la Familia y el Estado– en la educación”³¹⁹. Para llevar a cabo estas ideas, la Democracia Cristiana encabezó una importante Reforma Educacional desde su primer año de gobierno. En 1964 la *Comisión de Planeamiento Integral de la Educación* cesó funciones, pero sus principales funcionarios se mantuvieron en el Ministerio de Educación, dando continuidad orgánica a esta política. Por otro lado, la trayectoria social de los técnicos coincidía con el perfil de un profesional de clase media, por tener formación inicial como docentes y haber tenido la oportunidad de perfeccionarse en el exterior, tal como Juan Gómez Millas, Ernesto Schiefelbain o Patricio Rojas, este último, militante democratacristiano. Al asumir sus cargos en el Ministerio de Educación, iniciaron la etapa final del proceso de planeamiento de la reforma educativa,

³¹⁷ Ernesto Pastrana y Mónica Threfall, *Pan, techo y poder: El movimiento de pobladores en Chile (1970-1973)* (Buenos Aires: Siap-Planteos: 1974), 67.

³¹⁸ Ernesto Pastrana y Mónica Threfall, *Pan, techo... 67.*

³¹⁹ Partido Demócrata Cristiano, *El A.B.C. de la Democracia Cristiana. Cuadernos de divulgación doctrinaria* (Concepción: Instituto de Estudios Políticos del PDC de Concepción, 1962), 12.

vinculándolo hábilmente con el discurso demócratacristiano. Nuevamente, el carácter transformador de la Reforma Educacional se galvanizó con el discurso de la unidad nacional, el consenso y la integración.

¿Qué significado tenía la educación para este proyecto político? En primer lugar, se debe destacar que la Democracia Cristiana se reconocía a sí misma como un partido de clases medias, al mismo tiempo que levantaban una fuerte crítica hacia la oligarquía y la manera en que habían administrado el Estado y el Mercado, en los últimos gobiernos. Según el historiador Stefan Rinke, desde el primer tercio del siglo XX las clases medias habían presionado para la realización de reformas que ampliaran la base laboral y educativa que las había engendrado, las que a su vez constituían la manera en que participaban del poder político, considerando que estaban apartados del poder económico³²⁰. En este ámbito, las pretensiones mesocráticas se intersectaban con las demandas de los sectores populares, en quienes encontraban un aliado estratégico a la hora de presionar al Estado o de llegar al poder. En el caso chileno, la Democracia Cristiana integraba a ambos sectores sociales, por lo que las reformas sociales, incluida la reforma educativa, eran una estrategia para fortalecer las condiciones sociales que permitían su propia existencia como bloque histórico. De esta manera, la demanda por la expansión del sistema educativo formaba parte de un programa común entre sectores mesocráticos y sectores populares, aunque, tal como señalara el sociólogo Jorge Graciarena, se tratara de un acuerdo condicional y transitorio³²¹. El análisis de la política educacional de la Democracia Cristiana permite identificar dos elementos que conformaban las condiciones de posibilidad de este acuerdo reformista. En primer lugar, se apostaba por mantener el discurso del carácter políticamente neutral de la educación, por lo que se rechazó cualquier referencia a los intereses de grupos sociales específicos o a vinculaciones ideológicas. En segundo lugar, se apelaba al carácter nacional del esfuerzo educacional, como una manera de incluir a distintos sectores sociales en su proyecto³²². Con todo lo anterior, la escuela se configuraba como un espacio óptimo para

³²⁰ Stefan Rinke, *Cultura de masas, reforma y nacionalismo en Chile, 1910-1931* (Santiago, DIBAM, 2002) y Baldomero Estrada, "Clase media en América Latina: interpretaciones y comentarios", *Cuadernos de Historia* 5, (1985): 45.

³²¹ Jorge Graciarena, *Poder y clases sociales en el Desarrollo de América Latina* (Buenos Aires: Paidós, 1967), 190.

³²² Patrick Barr-Melej, *Reforming Chile: Cultural politics, nationalism, and the rise of the middle class*. (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2001), 13.

promover un proyecto de desarrollo nacional no conflictivo, pues era el espacio en el que se encontraban los ciudadanos de todos los colores políticos, incluyendo tanto a los estudiantes, futuras generaciones que posteriormente se encargarían del destino del país, como a los apoderados, quienes depositaban en esta institución la responsabilidad de la formación de su prole. Este retablo, ilustrado por diversos medios durante los años sesenta, proponía la idea de *la escuela como un espacio de conciliación social*, del que debían permanecer apartados los conflictos y proyectos particularistas.

La neutralidad de la educación fue un argumento reiterado en numerosas ocasiones durante esta época, convirtiéndose, prácticamente, en una premisa de sentido común. Ya en 1963, durante una conferencia realizada en la Universidad de Concepción, Oscar Vera había acusado a las “posiciones doctrinarias” de la situación del sistema educativo, frente a lo cual era fundamental comprender a la educación como “un problema nacional que no puede ser patrimonio de ningún grupo o partido y que, para satisfacer las aspiraciones de ciertos grupos que se juzgan legítimas en una democracia, hay caminos menos costosos que el que ha llevado a la parálisis de nuestro sistema educativo”³²³. Para superar los intereses particulares, era necesario construir “un consenso fundado en las consideraciones superiores del futuro de la Nación”³²⁴, las que eran, desde su punto de vista, anteriores e incompatibles con intereses de otro tipo. Desde este punto de vista, la identidad nacional era un barniz capaz de ocultar las diferencias socioeconómicas y políticas, que no sólo justificaba la existencia de un sistema nacional de educación, sino que también lo requería como una herramienta extensa, efectiva y cotidiana para su consolidación. Este discurso ocultaba las diferencias existentes no sólo al interior del sistema educativo o del desigual acceso que los *chilenos* tenían a él, sino también las diferencias estructurales que conformaban la sociedad, logrando galvanizar los intereses particulares en un proyecto que contó con gran apoyo ciudadano con un notable grado de éxito. En el caso de los pobladores, es posible sostener que, posiblemente, esta orientación hacia la identidad

³²³ Oscar Vera, “Los principales problemas de la situación educacional chilena y el planeamiento de la educación. Conferencia en la Universidad de Concepción en febrero de 1963” en Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena* (Santiago: Ministerio de Educación, 1964), 70.

³²⁴ Oscar Vera, “Los principales l... 70.

nacional haya sido un elemento bien acogido, pues era una manera de rectificar la marginación histórica del imaginario nacional sufrida por los sectores populares, frente a la cual se levantaba una visión de la patria como un patrimonio popular, tal como hicieron los pobladores de La Victoria al hacer de la bandera nacional un símbolo relevante tanto en la toma de terrenos como al interior de la escuela.

Para llevar a cabo este cometido, la estrategia de la Democracia Cristiana tomó distancia de la manera tradicional de realizar políticas públicas, al recurrir al aporte de la comunidad para la ejecución de su proyecto de Reforma Educacional. En el caso de los pobladores urbanos, la potencialidad organizativa demostrada en las últimas décadas fue redirigida hacia la construcción de escuelas en diversas comunidades populares del país. De esta manera, el Estado, en vez de negar las capacidades desplegadas por los sectores populares como se había realizado anteriormente en La Victoria, se les invitaba a formar parte de un proceso que permitiría la democratización de la sociedad. De esta manera, la fuerza social de enorme potencial disruptivo de los pobladores no sólo era reconocida por el Estado, sino que se afirmaba que era un componente indispensable para la transformación social, por lo que se le invitaba a ingresar a la institucionalidad y a transformar, *desde dentro del Estado*, sus realidades locales. ¿Cómo encausar las capacidades de los sectores populares en función de este proyecto educacional estatal?

a) El Plan Nacional de Construcciones Educativas

A fines de 1964 se realizó un *Censo Escolar* que registró un total de 186.106 niños sin cupo en las escuelas. Como afirmara Eduardo Frei Montalva, si se lograba incorporar a esos niños al sistema educacional, Chile alcanzaría “una matrícula primaria que supera el millón y medio de alumnos, lo que significa que estamos en una tasa de escolaridad cercana al 90%, valor que es comparable con el de las naciones de alto desarrollo cultural”³²⁵. Sin embargo, pese a la voluntad de las familias por matricular a sus hijos, las escuelas chilenas sólo podrían recibir a 40.000 niños, eclipsando el ingreso de una generación al sistema

³²⁵ *Primer mensaje del Presidente de la República de Chile don Eduardo Frei Montalva al inaugurar el período de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional, 21 de mayo de 1965* (Santiago: Departamento de Publicaciones de la Presidencia de la República, 1965), 69.

escolar. Se trataba, sin duda, de una de las generaciones de niños más numerosas de la historia contemporánea del país. En vista de esta situación, el Gobierno solicitó colaboración en la construcción de escuelas durante los primeros meses de 1965, mediante un programa de trabajos voluntarios que contó con una masiva participación de distintos actores sociales. Tal como señalara el ministro Juan Gómez Millas al inicios de 1965

“A la tarea de construir escuelas, incorporamos al mayor número posible de grupos humanos. Como todo el mundo lo sabe, nos propusimos construir 2000 aulas con métodos nuevos y rápidos, y en la realidad el resultado ha sido que en el presente año vamos a entregar al uso de la educación alrededor de 5.000, gracias a esa colaboración organizada y entusiasta de un pueblo ansioso de porvenir mejor y dispuesto a colaborar en tareas comunes. Fuerzas Armadas, estudiantes, campesinos, pobladores, propietarios, grupos bien situados en la vida social y económica, sindicatos, han competido en la tarea de realizar esta obra”³²⁶

Más tarde, el presidente Frei Montalva destacaría, precisamente, la diversidad de actores sociales que apoyaron las tareas de construcción, destacando que esta campaña “despertó una movilización nacional en que los trabajadores, profesores, estudiantes, empresarios, fuerzas armadas, carabineros y muchos otros sectores entregaron su emocionante colaboración”³²⁷. Para ello se diseñó un *Plan Extraordinario de Educación Pública*, conformado por medidas como la extensión de la matrícula en las escuelas existentes, la formación de nuevos profesores que ingresaran al sistema educacional y la construcción de establecimientos educacionales. Gracias a este programa, sólo en el verano de 1965 se habían construido 3.593 salas de clases, además de 591 casas de directores o profesores, superando incluso la meta inicial del Plan, que era levantar 2.000 aulas, por lo que el Presidente concluía que con este esfuerzo se había demostrado “que en Chile todo se puede hacer –y en plazos impensables para otras épocas-, si existe verdadera colaboración nacional”³²⁸, lo que a su juicio constituía una muestra de que era posible superar las diferencias entre distintos sectores cuando se trataba de un objetivo nacional que incluyera a “todos los chilenos”. Resulta fundamental analizar la importancia que tuvo la escuela en tanto construcción material, en la medida que en algunas localidades era la expresión más

³²⁶ “Explosión educacional: Gómez Millas define su año”, *Ercilla*, N° 1.588 10 de Noviembre de 1965, 35. También en “Los estudiantes y su acción ejemplar”, *La Nación*, Santiago, 28 de febrero de 1965.

³²⁷ *Primer mensaje del Presidente...* 69.

³²⁸ *Primer mensaje del Presidente...* 69.

concreta de la presencia del Estado. Para ello, habría que imaginar el impacto que la construcción de una escuela tuvo en sectores rurales, sin luminaria, instituciones públicas ni caminos, además de un limitado acceso a la información periódica; o bien, en las poblaciones que crecían en la periferia de la ciudad, donde la existencia de un espacio de protección para los niños, que además proveía de sustento básico, era una muestra concreta de la existencia de un Estado encargado del proteger algunos derechos sociales. La escuela materializaba un espacio público donde se cumplían algunos de los ritos más relevantes de la construcción de identidad nacional, cotidiana y simultáneamente a lo largo del país. Era el lugar donde, por ejemplo, cada lunes flameaba la bandera chilena. La importancia de la construcción de escuelas se selló con el diseño de un *Plan Nacional de Construcciones Escolares* que formó parte del Plan Extraordinario, dedicado tanto a la planificación de la construcción —por medio de la realización de un Registro Nacional de Locales Escolares—, como a la investigación arquitectónica, con el objetivo de estandarizar la construcción de escuelas, introduciendo el uso de edificios modulares, elementos prefabricados y el montaje de una verdadera cadena de producción que elevaba la fabricación de escuelas a nivel industrial³²⁹.

Por otra parte, se intentó racionalizar la distribución de escuelas en el territorio nacional para atender la demanda real de cada localidad, por lo que, por ejemplo, de los 1.535 locales escolares nuevos levantados en 1965, 1.009 fueron construidos en el área rural para atender a la población campesina “que ostentaba menor promedio de escolaridad (2,5 años) y la mayor tasa de analfabetismo (33%)”³³⁰, mientras que del resto, 301 escuelas fueron emplazadas en poblaciones periféricas y 225 en el medio urbano. Esto fue facilitado, no sólo por el apoyo de quienes trabajaron voluntariamente, sin recibir remuneraciones, en la construcción de escuelas, sino también gracias a “las numerosas donaciones de terrenos que permitieron el menor costo del plan, se donaron por particulares 28.151 m² de construcción, lo que unido a la semi-construcción incluida en la cuota del Ministerio de

³²⁹ *Segundo mensaje del Presidente de la República de Chile don Eduardo Frei Montalva al inaugurar el período de sesiones ordinarias del Congreso Nacional, 21 de Mayo de 1966* (Santiago: Departamento de Publicaciones de la Presidencia de la República, 1966), 166. Sobre la introducción de técnicas industriales de construcción escolar: Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos. *50 años de labor...* 11-16.

³³⁰ *Segundo mensaje del Presidente...* 182.

Educación”³³¹, todo lo cual constituía una muestra de “la participación activa de la comunidad en la solución de su problema educacional”³³². Por último, en cuanto a la formación docente, se implementó un *Curso Especial de Formación de Profesores Primarios* que, en su primer año, permitió que se integraran 2.668 nuevos docentes al sistema, además de 2.342 nuevos cupos en las escuelas normales, con lo cual se llegó a la cifra de 5.000 nuevos docentes. Respecto a estos esfuerzos, resulta interesante observar que, en el ámbito de la construcción educacional, al parecer el Gobierno no tuvo la necesidad de promover ni educar la participación, lo que se demuestra en la sorprendente rapidez con que fue puesto en práctica este Plan, a solo unos meses de asumido el Gobierno.

Mientras las Ciencias Sociales debatían cómo integrar a los sectores marginados a la sociedad y los distintos partidos políticos se enfrentaban en torno a las implicancias de una Consejería Nacional de Promoción Popular, las comunidades locales respondían animosamente los llamados a participar de la construcción de escuelas, sin necesidad de que el Estado los instruyera en las artes de la participación. Estos antecedentes invitan a pensar la posibilidad de que la participación de los sectores populares en las políticas públicas del gobierno de la Democracia Cristiana, no sólo se debiera a la búsqueda de réditos propios de la dinámica populista, óptica desde la cual ha sido comúnmente interpretada, sino también a un compromiso reflexivo con un proyecto de democratización social. En este sentido, la participación en estos *Planes* no sólo debe ser entendida bajo el estrecho prisma de la adhesión partidaria, más relevante en los análisis posteriores que en las experiencias de los sujetos, sino en la voluntad de participar de un proyecto de transformación social que había cogido las banderas de la democracia y la justicia. De esta manera, habría que considerar que los sectores populares no sólo participaron para acceder a recompensas materiales –viviendas, títulos de propiedad, escuelas- sino porque existía una *estructura de oportunidades* en la cual desplegar una capacidad históricamente

³³¹ *Segundo mensaje del Presidente...182.*

³³² *Segundo mensaje del Presidente...182.*

construida y acumulada de incidir en la transformación social³³³. En este sentido, la construcción de establecimientos educacionales fue una de las tareas en la que los aportes comunitarios fueron más reforzados, pues estaban siendo desplegados en relación a un esfuerzo nacional que permitiría que, prontamente, se abriera “las puertas de la escuela primaria a todos los niños que hasta entonces las habían golpeado infructuosamente”³³⁴, articulándose las necesidades directas de las familias populares, con las pretensiones de progreso histórico que orientaban la vida de todo un país:

“El Plan Educacional, basado en la extensión inmediata de los bienes de la cultura a todos los sectores sociales, constituía un compromiso requerido por la acelerada transformación de los conocimientos, la creciente influencia de la educación en la movilidad social a que aspira el país, y la impostergable demanda de recursos humanos calificados para obtener un rápido desarrollo económico. Pero, por sobre todo, traducía las esperanzas de los padres y madres de asegurar el destino de sus hijos. El Plan era, en suma, un compromiso histórico de progreso”³³⁵

¿Por qué no formar parte de un “compromiso histórico de progreso”? Esta pregunta resultaba especialmente pertinente si se considera que, a nivel de la experiencia popular, el gobierno de la Democracia Cristiana demostraba una actitud y una preocupación inédita para su memoria social, que además prometía posibilidades de *movilidad social* según el esfuerzo de cada persona y *progreso*, en la medida que todos esta energía se sumara sinérgicamente. Tal como señalaba el subsecretario Patricio Rojas en entrevista con Wilfredo Mayorga, “la educación representa una palanca de movilidad social”³³⁶, que no había sido desarrollada por los gobierno anteriores, por lo que los esfuerzos políticos debían conducir a transformar esa institución social, en la que todos los chilenos estaban ‘obligados’ a permanecer, al menos, durante ocho años. Sin embargo, como se verá a continuación, cuando se dio paso a la modificación del sistema escolar, las promesas de participación y democratización de la enseñanza quedaron contrastadas por la discreta

³³³ Sobre este concepto ver Sidney Tarrow, *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política* (Madrid: Alianza, 1997), passim.

³³⁴ Máximo Pacheco, “Una nueva educación y una nueva cultura para el pueblo de Chile”. *Revista de Educación*, N° 20, 1969, 6.

³³⁵ *Segundo mensaje del Presidente...* 179.

³³⁶ Wilfredo Mayorga, “Patricio Rojas: Ruptura total con el predominio del humanismo”, *Ercilla*, N° 1.669, 31 de mayo de 1966, 27.

efectividad de su puesta en práctica. La experiencia comprobaría que escuela tenía límites internos difíciles de transformar.

b) La modernización del sistema educacional

La Reforma Educacional fue una de las primeras realizaciones del gobierno de la Democracia Cristiana, siendo promulgada el 7 de diciembre de 1965, por medio de un decreto con fuerza de ley y no una ley tramitada ordinariamente, al considerarse que la *Comisión de Planeamiento* había sido el espacio más adecuado para su discusión técnica, en detrimento de la discusión legislativa habitual. Su principal objetivo era “modificar el sistema educacional con el objeto de alcanzar un mejor y armonioso desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del individuo; capacitado para la vida del trabajo y habilitarlo para que participe inteligentemente en el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país”³³⁷. Esto suponía comprender la educación como un fenómeno sociocultural, donde las responsabilidades individuales estaban acompañadas por responsabilidades sociales, dentro de las cuales, las *Garantías Educativas* que configuraban al Estado como garante del derecho a la educación en “efectiva igualdad de oportunidades que debe caracterizar a un sistema democrático de educación, en cuanto al ingreso, permanencia y ascenso en él: el derecho legítimo a la educación y a la cultura debe ser real y extensivo a todos, sin otro límite que las condiciones intelectuales del hombre”³³⁸. Sin embargo, la presencia del Estado no era suficiente. Durante la misma ceremonia de promulgación Frei Montalva había señalado que esta Reforma era un desafío nacional y estableció una estrecha vinculación entre lo que se comenzaría a realizar en las escuelas y los proyectos de vida de las familias trabajadoras, por lo que para su realización, era necesario mancomunar esfuerzos y la voluntad de “diálogo abierto entre todos los sectores que componen nuestra nacionalidad”³³⁹. Esta apelación a las familias como sujeto social, buscaba diluir conflictos y asperezas existentes entre otros referentes, tanto orgánicos como territoriales, para lo cual

³³⁷ Ministerio de Educación Pública, Decreto 27.952 Modifica el Sistema Educacional, 20 de diciembre de 1965.

³³⁸ Mario Leyton. *La experiencia chilena: La Reforma Educacional, 1965-1970*. Volumen 1, (Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 1970), 45.

³³⁹ “Discurso de S.E. el Presidente de la República don Eduardo Frei Montalva en Diciembre de 1965” en Comisión de Planeamiento Integral... 20.

se invitaba a tender puentes entre los hogares y la escuela, reconociendo que la ampliación de la cobertura educacional no sólo debía ser medido por la incorporación de más niños y niñas a las aulas, sino mediante la construcción de un compromiso entre las familias y la escuela. De esta manera, se destacaba la preeminencia del *bien común* sobre el *bien individual*, o, dicho de otro modo, del proyecto nacional sobre las dilaciones de la política de parcialidades. Para ello, el gobierno proponía el establecimiento de una alianza estratégica entre el Estado, la familia y los profesores:

“El maestro chileno ha estado presente en la formación de nuestra nacionalidad. A él le ha correspondido, junto al padre de familia, revelar, a la incansable curiosidad infantil, el mundo maravilloso de la cultura y los auténticos valores de la nacionalidad... A los padres de familia y especialmente a la sacrificada y heroica madre chilena les puedo decir, con legítimo orgullo, que nunca tanto como hoy, comprendo y valoro su autoridad, opinión y preocupación constante por su máximo riqueza y herencia: la inteligencia y el valor de sus hijos”³⁴⁰

Si la escuela era espacio de consenso, había que tomar resguardo frente a los posibles conflictos que, históricamente, habían amenazado con instalarse en la escuela, tal como la sempiterna disputa entre (algunas) familias y el Estado chileno en torno a la libertad de enseñanza. Es por eso que en el mismo discurso, Frei Montalva fue enfático al destacar que “en mi gobierno la familia, célula básica de nuestra sociedad, mantendrá su derecho a decidir sobre el tipo de educación y formación que desee para sus hijos, a través del sistema de educación pública y privada, cuya cooperación agradecemos y requerimos”³⁴¹, inscribiéndose en la centenaria discusión sobre la libertad de enseñanza, ámbito en relación al cual las élites se habían mostrado centenariamente preocupadas. De esta manera, si bien el Estado asumía un liderazgo importante en materia educacional, este no reemplazaría la responsabilidad familiar ni el derecho a preferir educación privada en vez de educación pública, para quienes así lo decidieran. Esta aclaración perfilaba un concepto de *democratización del sistema educacional*, entendido como masificación, es decir, la ampliación del número de niños matriculados que efectivamente asistían a la escuela, mas no la modificación sustancial de la manera en que funcionaban las escuelas y el sistema

³⁴⁰ “Discurso de S.E. el Presidente de la República don Eduardo Frei Montalva en Diciembre de 1965” en Comisión de Planeamiento Integral... 20.

³⁴¹ “Discurso de S.E. el Presidente de la República don Eduardo Frei Montalva en Diciembre de 1965” en Comisión de Planeamiento Integral... 20.

educacional. Como posteriormente ha reconocido algunos de los políticos educacional de la época, en ese momento histórico, la discusión sobre la democratización de la escuela sólo abarcaba aspectos cuantitativos³⁴², dado que la presencia de los niños populares en las aulas era comprendida como el mejor indicador de la diversificación social de la escuela, aunque no se abordaron otros aspectos relativos al gobierno escolar, que fueron emergiendo paulatinamente en la discusión educacional en la medida que se avanzaba hacia los años setenta.

¿En qué consistió la Reforma Educacional? Concretamente, su implementación se organizó en torno a cinco programas: la prolongación de la escolaridad general, para lo cual en 1965 se creó el séptimo año básico, una experiencia piloto de reforma en primer y segundo año de educación primaria, la implementación de un programa nacional de perfeccionamiento del profesorado, la creación de cuarenta liceos de educación media y, por último, el equipamiento de liceos y escuelas profesionales. De esta manera, la primera tarea de la Reforma fue la incorporación de más niños y jóvenes a las escuelas y liceos del país, para lo que se prolongó la enseñanza obligatoria de seis a ocho años, con el objetivo de expandir la formación común. En enero de 1966 el ministro Juan Gómez Millas explicaba que el propósito de esta extensión era permitir que los niños decidieran si continuar estudiando o ingresar al mundo laboral después de los 15 años, pues “ni el vigor físico, ni la personalidad en plena formación permiten iniciar al niño antes de los 15 años en el trabajo productivo”³⁴³. Junto a esto, se reconocía la necesidad de que extender el tiempo de adquisición de los conocimientos básicos para vivir en sociedad, incorporando los avances en “los conocimientos generales (matemáticas, lengua, etc.) que necesita un estudiante para profesión u oficio, las disciplinas y otros elementos educacionales³⁴⁴ y pudieran cumplir las exigencias propias del desarrollo científico y técnico del siglo XX. Con estas modificaciones, se tomaba distancia de un modelo educacional que vinculaba tempranamente a los niños –mayoritariamente, a los niños de sectores populares- con

³⁴² Iván Núñez, más de setenta años, Ñuñoa, julio 2010.

³⁴³ Discurso Ministro Juan Gómez Millas (cadena radial), al anunciar el inicio de la reforma educacional, enero 1966, en Subsecretaría de Educación, *Reforma Educacional. Discursos de S.E. el Presidente de la República, Ministro de Educación, Subsecretario de Educación*. (Santiago: Departamento de Cultura y Comunicaciones, 1966).

³⁴⁴ Discurso Ministro Juan Gómez...

labores técnicas, limitando su adquisición de conocimientos al convertirse en “una mera adquisición de habilidades, en una especialización terriblemente enajenante de la persona humana”³⁴⁵. En consecuencia, para equilibrar los contenidos científico-humanísticos con los técnico-manuales se llevó a cabo una reforma curricular en educación media, la cual tuvo como principal finalidad disminuir las diferencias y vacíos entre la formación humanística-científica y técnica. Asimismo, a fin de revalorizar el trabajo y propender, a mediano plazo, a la formación de un numeroso cuerpo técnico que atendiera las necesidades del país y que descongestionara la demanda universitaria o remediara la deserción escolar, se ampliaron las posibilidades y condiciones para ingresar y mantenerse estudiando en liceos técnicos, como por ejemplo, decretando el ingreso a mujeres a este tipo de enseñanza.

Para hacer coherentes estos cambios con la realidad vivida al interior de las escuelas, se realizó una serie de modificaciones a los contenidos de los programas de estudios, las estrategias didácticas y las formas de evaluación de los aprendizajes. En 1965 un informe preparado por la Superintendencia de Educación a la Embajada de Francia señalaba que la ‘nueva educación’ debía “rehuir al verbalismo, la enseñanza de palabra por métodos verbales, para acentuar la comprensión de los hechos, la capacidad creadora y la integración del pensamiento y la conducta; debe dar oportunidad a cada niño para manifestar y cultivar hasta el máximo sus capacidades y aptitudes especiales”³⁴⁶. De acuerdo a la historiadora Camila Pérez, el eje de estos cambios fue el desarrollo de habilidades en los estudiantes, antes que la memorización poco crítica de datos y contenidos, por lo que “los métodos de enseñanza, los programas, los materiales didácticos y la evaluación fueron diagnosticados como las dimensiones fundamentales que debían ser modificadas para lograr un mejoramiento cualitativo del sistema educacional fiscal”³⁴⁷. Más que un requerimiento técnico, la diferencia entre aproximarse a la realidad desde una perspectiva estática, pendiente de la memorización o, por el contrario, con una actitud

³⁴⁵ Discurso Ministro Juan Gómez... 19.

³⁴⁶ Superintendencia de Educación Pública. Oficina Técnica, *Recopilación de antecedentes acerca de la historia y la evolución de la educación en Chile. Informe a la petición formulada por la Embajada de Chile en Francia (París)*, (Santiago, 1965), 76.

³⁴⁷ Camila Pérez, “Profesores, estudiantes... 23.

analítica que buscaba la comprensión del mundo que rodeaba a los niños, fue comprendido como un componente del proceso de democratización, pues posibilitaba “la formación de una nueva mentalidad en el chileno dándole los instrumentos básicos para la comprensión de sí mismo y de su papel en la nueva comunidad”³⁴⁸. Esta vocación ciudadana puede apreciarse en un folleto titulado “¿Qué es la Reforma Educacional Chilena?” editado por el Departamento de Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación, en el que se puede observar dos grupos de estudiantes realizando actividades de aprendizaje en su entorno natural, una caleta y un predio agrícola, lo que daba cuenta tanto de la relación entre la escuela y la comunidad, como de la pedagogía renovada de la Reforma. Asimismo, las páginas de la Revista de Educación fueron utilizadas para difundir los nuevos documentos curriculares y algunas propuestas pedagógicas elaboradas por docentes para la enseñanza de diversas asignaturas, aunque en menor medida que las propuestas teóricas de los pedagogos norteamericanos.



Las horas de libre programación permiten introducir asignaturas que procuren atender necesidades educacionales de una región.



Las horas de libre programación permiten atender necesidades educacionales propias de la región.

ILUSTRACIÓN 5 - ¿QUÉ ES LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA? (SANTIAGO: DEPARTAMENTO DE CULTURA Y PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1965), 14.

Para lograr que los profesores se enmarcaran en estas propuestas, los funcionarios del Ministerio de Educación se basaron en la propuesta de Benjamín Bloom y Ralph Tyler, basada en el reconocimiento de las habilidades cognitivas de los seres humanos y su progresión, difundiendo profusamente sus propuestas mediante la Revista de Educación editada por dicha institución. En este proceso fue fundamental el papel cumplido por el *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas del*

³⁴⁸ Ministerio de Educación, *¿Qué es la Reforma Educacional Chilena?*, (Santiago: Departamento de Cultura y Publicación del Ministerio de Educación, 1965), 5.

Ministerio de Educación (CPEIP), entidad creada en 1967 para favorecer la formación continua de los docentes. Las diferencias en la formación de los docentes en ejercicio eran importantes. Según Iván Núñez, de los 5.000 nuevos docentes que ingresaron al sistema educacional a partir de 1965, alrededor la mitad había sido formado a través de programas intensivos breves³⁴⁹, por lo que necesitaban profundizar sus conocimientos y actualizarlos en la medida que la práctica docente revelara nuevas necesidades formativas. Sin embargo, todas las decisiones políticas del proceso de Reforma habían sido tomadas sin el concurso de las organizaciones docentes ni de los docentes a modo individual, por lo que las autoridades se enfrentaban al desafío político de granjear el compromiso de quienes no habían sido considerados en otras etapas del proceso. Para ello, se optó por contribuir a la construcción del rol de los docentes como sujetos privilegiados en la construcción de la comunidad nacional. Por ejemplo, el reportaje “La maestra de Ichuac” publicado en junio de 1968 en la Revista de Educación abordaba la vida de María Amelia Ojeda, una profesora normalista que dirigía la escuela de Ichuac, localidad emplazada en la isla de Chiloé. Mediante un diálogo entre el reportero y la profesora, se presentó la vida de ésta última como un ejemplo para los profesores del país pues, pese a las dificultades que suponía trabajar en un lugar tan remoto, la escuela tenía buena asistencia de los estudiantes y era un núcleo de la vida social de los vecinos:

“-He tenido en mi Escuela niños muy dotados. Créame que algunos excepcionales. Sin embargo, sus talentos se pierden aquí, en el aislamiento y la falta de continuidad de los estudios. Por eso tengo que tener fe en esta reforma educacional. ¡Hay que proveer destinos para estos niños! Y que los centros no lleguen solamente hasta Valdivia. Nuestra isla vale mucho, señor. Todo Chiloé puede transformarse, si la reforma empieza a endilgar desde la base. Y no sólo todo Chiloé, todo Chile, ¿no?”

-De acuerdo, directora. Pero se necesitan muchas maestras como usted para apuntalar mejor este precioso edificio reformista. Tan elegante y esbelto que se ve, sobre unos buenos cimientos que se le hicieron. Pero, ¿se da cuenta, señorita Ojeda, que las vigas, la tablería y los hierros, el concreto armado y hasta los cimientos, lo constituyen ustedes, los profesores?”

-Claro que me doy cuenta. Pero yo tengo confianza en mis colegas...³⁵⁰

³⁴⁹ Iván Núñez, *Reformas instituciones e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973* (Santiago: PIIIE; 1990), 121.

³⁵⁰ Enrique Bello, “La maestra de Ichuac”, *Revista de Educación*, N° 7, junio de 1968, 56-57.

Pese a ser ‘cimientos’, la acción de los docentes no fue considerada durante el diseño de la Reforma Educacional, sino solo en el momento de su ejecución, lo que generó una serie de problemas prácticos y políticos, debido a la escasa apropiación que los maestros tenían en relación a los objetivos de planteados por el Gobierno. En las páginas de la *Revista de Educación* eran frecuentes los comentarios de docentes que demandaban información, material pedagógico y orientaciones prácticas para resolver los problemas de implementación de la Reforma. Pese a esto, los resultados de estos esfuerzos fueron bien evaluados por las autoridades. A un año del inicio de su implementación, se habían observado dos fenómenos que constituían importantes muestras de la pertinencia de estos cambios. En primer lugar, la inscripción en las escuelas técnico-profesionales fue muy alta, superando en algunos casos a la matrícula en Liceos, lo que, a juicio de la Presidencia “demuestra una creciente valoración y prestigio de este tipo de educación tan necesaria al desarrollo económico, en contra de la supuesta mayor aspiración por los estudios humanísticos”³⁵¹. En segundo lugar, se destacaba el número significativo de inscripciones de egresados de educación primaria en años anteriores a 1965, lo que representaba una “reincorporación al sistema educativo”, pues “el hecho que se haya mantenido durante este tiempo el deseo de continuación de los estudios reafirmaría el valor permanente que tiene la educación en el grupo familiar”³⁵². Ambos hechos expresaban la pertinencia de los cambios, en cuanto el sistema educacional requería ajustes respecto al proceso de “modernización” que vivía el país. Estas medidas fueron acompañadas de otras de gran valor simbólico, como la creación del *Consejo de Curso*, instancia donde los niños podrían ejercitar su formación ciudadana, o la regularización del uso del uniforme escolar como una manera de “disminuir las diferencias sociales a través del vestuario”, aunque, tal como señala el historiador Jorge Rojas Flores, estas siguieron manifestándose a través de otros elementos, en la medida que seguían existiendo como tal³⁵³.

Un último elemento fue la creación del *Consejo Nacional de Educación*, entidad consultiva conformada por representantes de distintos sectores de la sociedad, que pretendía

³⁵¹ *Segundo mensaje del Presidente...* 184.

³⁵² *Segundo mensaje del Presidente...* 185.

³⁵³ Jorge Rojas, *Historia de la infancia...* 539.

constituirse en un organismo “multiclasista y multigremial” que supervigilara las decisiones políticas en torno a la educación. Como señalara un documento de la Superintendencia de Educación, el Consejo era “el cuerpo colegiado más importante de la Nación, pues en él participan todas las fuerzas vivas del país que están vinculadas a la Educación, como ocurre con las Instituciones Gremiales del Magisterio, Centros de Padres y Apoderados, tanto fiscales como particulares, autoridades del Ministerio de Educación, de las Universidades, de las actividades fabriles, Mineras y Agrícolas, los Sindicatos Obreros, de la Enseñanza Particular, etc.”³⁵⁴, por lo cual constituía la fuente de legitimidad más importante del quehacer educacional del gobierno. Dentro del modelo democrático representativo, que delegaba la soberanía popular a diversos representantes, este organismo tenía la función de representar, frente al gobierno y la sociedad, “el apoyo unánime de la comunidad”³⁵⁵. Efectivamente, éste estuvo conformado por miembros de distintos rubros productivos y sesionó periódicamente hasta 1973, sin embargo, salvo los rectores universitarios, sus miembros eran elegidos directamente por el Presidente de la República, lo que le restaba carácter democrático a la colegiatura. De esta manera, se institucionalizaba una democracia limitada, cuya legitimidad se basaba en la representatividad y no en el ejercicio directo de la ciudadanía. Los sectores populares, considerados como recurso productivo o mano de obra para la construcción de escuelas, no cumplían con los requisitos necesarios para ser reconocidos como sujetos deliberantes, que pudieran incidir directamente en la política educacional. Antes de ello, debían ser *habilitados* para participar “inteligentemente en el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país”³⁵⁶. De esta manera, parafraseando las palabras del ministro Máximo Pacheco, se puede comprender que en 1965, tras oír los persistentes golpeteos en las puertas de las escuelas, el Estado había comenzado a modificar su arquitectura, entreabriendo puertas y ventanas para que el pueblo ingresara, pero teniendo el resguardo de mantener en su poder las *llaves* de tan preciado enclave.

³⁵⁴ Ministerio de Educación, *La Superintendencia de Educación y la Reforma Educacional Chilena* (Santiago, Taller de Ediciones y Publicaciones INACAP, 1969), 9.

³⁵⁵ Ministerio de Educación, *La Superintendencia de Educación...*, 9.

³⁵⁶ Ministerio de Educación Pública, Decreto 27.952 modifica el Sistema Educacional, 20 de diciembre de 1965.

2.2 'ANSIAS DE EDUCACIÓN': LA ESCUELA DE LA POBLACIÓN BLANQUEADO

El proceso de transformación institucional del Estado, realizado con el propósito de responder más adecuadamente a los requerimientos de los sectores populares y los grupos medios, estuvo acompañado de la construcción de un sujeto político que actuara como un interlocutor *armónico* del Estado. Armónico, pues se buscaba, precisamente, establecer un referente político que reemplazara al creciente movimiento popular que planteaba sus necesidades conflictivamente al menos desde 1957. Fue en este contexto que se apeló a la comunidad nacional como sujeto político con reconocidas capacidades ejecutorias, pero limitadas facultades resolutorias. La idea de nación como comunidad se refería a una construcción cultural -como ha señalado Benedict Anderson- más *imaginada* que concreta, pues su unidad de referencia no era un grupo humano de tamaño limitado y vinculado a un territorio específico, sino una colectividad mayor, que sólo se hacía patente en la experiencia cotidiana de los sujetos mediante una serie de ritos y símbolos³⁵⁷. En la gramática de la Democracia Cristiana -que era también la del Estado- la comunidad nacional era inherentemente singular, es decir, que no existía espacio para parcialidades, localismos o particularidades de las comunidades escritas en plural. Sin embargo, en materia educacional, la actuación de esas comunidades locales fue fundamental para la ejecución de la Reforma Educacional, especialmente en los sectores populares, pues era allí donde se necesitaban más escuelas y donde se había venido incubando una demanda social capaz de ejecutar directamente sus propias soluciones educacionales.

¿Cómo se relacionaron las demandas y propuestas educativas de los pobladores con la Reforma Educacional? Como se ha señalado anteriormente, una mirada desde la experiencia de los sujetos permite establecer que no sólo se trató de una adhesión formal a las propuestas de la Democracia Cristiana, sino más bien, de una coincidencia de expectativas de transformación social que contenían una racionalidad propia, que se apoyaba en la tradición organizativa de los sectores populares. El antecedente de La Victoria, estudiado anteriormente, puede ser considerado sólo un ejemplo entre múltiples

³⁵⁷ Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. (México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 1993).

iniciativas que daban cuenta de una inquietud educacional incubada históricamente entre los sectores populares. En 1967 el sociólogo Tomás Vasconi, apoyado en un estudio sobre educación realizado por la CEPAL, señalaba que “se ha observado que en realidad algunas familias marginales parecen poner demasiadas esperanzas en la educación como un medio de elevar su posición de sus hijos”, lo que, desde su punto de vista, significaba que la situación “el estado de marginalidad [es] compatible con el ansia de educación”³⁵⁸. Sin embargo, para el académico de la Universidad de Chile, la mayor parte de las familias populares estaban “demasiado absorbidas por problemas de alimentación y vivienda para preocuparse de la educación”³⁵⁹. Desde el punto de vista de Vasconi, de conocida filiación marxista, dichas pretensiones eran *excesivas* pues correspondían a una dimensión superestructural de la sociedad, la educación, siendo más cercanas a una ideología del mérito, propia de las sociedades capitalistas, que a una necesidad material de los sectores populares. Pese a esta prelación de necesidades en que la supervivencia física era más urgente que la proyección educacional, la evidencia histórica muestra que el llamado a participar en la implementación de la Reforma realizado por el Gobierno fue respondido animosamente por los pobladores. Lo anterior fue confirmado por una investigación de campo realizada por DESAL entre 1968 y 1969, que concluyó que si bien los pobladores adultos tenían expectativas relativamente bajas sobre su propio nivel educacional, existía “un alto nivel de aspiraciones educacionales para los hijos”³⁶⁰. Así, un 52% los pobladores de las áreas centrales del Gran Santiago tenía “altas expectativas educacionales”, cifra que se elevaba levemente en los habitantes de poblaciones no planificadas, es decir, tomas de terreno y poblaciones callampas, entre quienes las expectativas altas llegaban a un 56%³⁶¹.

¿Cómo se expresaron esas *ansias de educación* de los pobladores? Para comprender esta dimensión de la vida de los habitantes populares de Santiago, es necesario considerar que la expansión del sistema educacional no provino únicamente de la política educacional del Estado, pese a que en ese momento, éste encabezaba la campaña de ampliación de la

³⁵⁸ Tomás Vasconi, *Educación y cambio...* 70.

³⁵⁹ Tomás Vasconi, *Educación y cambio...* 70.

³⁶⁰ Olga Mercado, Patricio de la Puente y Francisco Uribe-Echeverría, *La marginalidad urbana. Origen, proceso y modo. Resultados de una encuesta en poblaciones marginales del Gran Santiago* (Buenos Aires: DESAL y Ediciones Troquel, 1970), 184.

³⁶¹ Olga Mercado, Patricio de la Puente y Francisco Uribe-Echeverría, *La marginalidad urbana...* 185.

matrícula y de construcción de escuelas sin precedentes. Por el contrario, se debe reconocer que durante este período una parte importante de la ampliación del sistema educacional hacia los sectores populares dependió, en gran medida, de su propia voluntad de proveer de escuelas sus poblaciones y campamentos. Esto invita a cuestionar la imagen de los pobladores como mera fuerza auxiliar del Estado -la que fue reforzada por diversos discursos, artículos y documentos oficiales del período-, debido a que su accionar no sólo fue una reacción a los estímulos provenientes del Gobierno, sino que respondía a propósitos y modos de actuar históricamente aprendidos, enlazados de diversas maneras con una estructura de oportunidades políticas específica. En este sentido, la interpretación de las demandas y prácticas educativas de los pobladores durante el período 1965-1970 debe ser comprendida desde la imbricación del proceso histórico del movimiento de pobladores, con la reconfiguración política propiciada por el gobierno de la Democracia Cristiana, en una relación basada en una serie de tensiones que se resolvieron de diversas maneras a nivel local. De esta manera, no resulta aventurado señalar que para este período, las demandas educativas de los pobladores tuvieron un acercamiento a la política educacional estatal, lo que permitió que sus prácticas fuesen integradas a los programas de expansión de la escolarización. En este contexto, la construcción de escuelas pasó a ser la materialización de una alianza transitoria entre el movimiento de pobladores y Estado, que sin estar exenta de conflictos, fue el resultado del lento proceso de reconocimiento político de las demandas sociales de los pobladores. Cada escuela construida con trabajo de pobladores fue una oportunidad para comprobar la aplicabilidad del discurso demócratacristiano: ¿era posible construir política educacional en base al esfuerzo de la 'comunidad nacional' sin responder a intereses particularistas?, ¿era posible construir políticas sociales con la colaboración de la comunidad organizada?, ¿la escuela llegaría a ser la institución democratizadora por excelencia que tanto se necesitaba para asegurar la armonía social? Para profundizar al respecto, se analizará el caso de la Población Blanqueado, en que los vecinos impulsaron la creación de una escuela en 1968.

2.2.1 “¿QUIEREN PLAZA O QUIEREN ESCUELA?”: LA CREACIÓN DE LA ESCUELA

Transcurridos los primeros años del gobierno de Eduardo Frei Montalva, aún había sectores hasta donde la escuela no había llegado. Era el caso de la Población Blanqueado, ubicada en uno de los sectores más empobrecidos de la populosa comuna de Barrancas, que se había conformado gracias a la confluencia de dos procesos de poblamiento popular: por un lado, estaban los habitantes que habían adquirido terrenos mediante el loteo de la Chacra Lo Prado y el Fundo Blanqueado, en la década de 1940; por el otro, familias que se habían arrimado a terrenos en desuso, entre otros, a una serie de cuevas ubicadas en un yacimiento de cal, en el extremo oriente de la Población. Para el historiador Marcelo Robles, la primera vía fue utilizada por antiguos inquilinos, obreros y sectores medios, mientras que la segunda, la ‘informal’, propia de antiguos trabajadores agrícolas, estuvo marcada por la falta de viviendas y urbanización³⁶². Pese a que ambas compartían un mismo espacio material, existían importantes contrastes en sus formas de vida, particularmente, por la precariedad de los habitantes informales que habitaban en las cuevas, tal como retrataba el periódico *Nosotros los pobladores* a mediados de los años sesenta:

Pese a esta diferenciación, subrayada por los testimonios de los pobladores, los habitantes de la Población y de las cuevas compartían un problema común: la falta de escuela. Tal como recuerda el dirigente vecinal Luis Becerra “en este loteo específico había mucha pobreza, vivíamos con pozos negros, había que ir a buscar el agua, unos íbamos allá, otro íbamos a otros lados, no había escuela”³⁶³, por lo que para enviar a sus hijos a la escuela, las familias debían trasladarse a otros lugares de la ciudad. No fue hasta fines de 1964, cuando un fatal accidente ocurrido en las cuevas generó un movimiento de opinión lo suficientemente fuerte para que los vecinos se decidieran a solucionar esta situación. Un derrumbe al interior de las cuevas provocó la muerte de cuatro niños³⁶⁴, a partir de lo cual, los vecinos exigieron el cierre de las cuevas y la búsqueda de una solución para las familias

³⁶² Marcelo Robles, “Historia de los pobladores de Las Barrancas: Autonomía, participación política, politización, ideologización, resistencia y desobediencia civil de la organización de los pobladores de Las Barrancas, 1930-1984” (Tesis de Licenciado en Historia y Ciencias Sociales, Universidad ARCIS, 2007).

³⁶³ Luis Becerra, más de setenta años, vecino de la Población Blanqueado, abril de 2012.

³⁶⁴ *Nosotros Los Pobladores*, N°19, Santiago, 12 de Septiembre 1964, 6.

que las habitaban. Tiempo después, en 1967, Luis Becerra fue elegido presidente de la Junta de Vecinos, conforme a los procedimientos de la Ley dictada ese mismo año, por lo que una de sus primeras iniciativas fue promover la creación de un establecimiento educacional, como el mismo recuerda:

“Yo llamo a una asamblea y le pregunto a la gente ‘¿quieren plaza o quieren escuela?’, porque yo tenía pendiente la petición de allá la gente dijo, escuela, perfecto vamos a luchar para que esto sea escuela y lancé mi discurso... aquí donde murieron niños vamos a dar vida, aquí donde murieron niños vamos a educar”³⁶⁵

A diferencia de los habitantes de La Victoria, la construcción de la escuela de la Población Blanqueado derivó más de las redes políticas, que de la acción directa de los pobladores. Al momento de proponer a sus vecinos la creación de una escuela Luis Becerra era un destacado militante de la Democracia Cristiana que mantenía un estrecho vínculo con la familia del Presidente, de quien era chofer. Formado en la Juventud Obrera Católica en su Rancagua natal, Becerra pasó tempranamente a formar parte de la Falange Nacional, para posteriormente seguir los pasos de su jefe en 1957. Por otra parte, a nivel local, había sido electo regidor Fernando Quezada, también miembro de la Democracia Cristiana, lo que configuraba un escenario propicio para la acción de este partido en esta localidad. Para Marcelo Robles, esto explicaría el crecimiento electoral de este partido en 1964, pues seis años antes, apenas era la tercera mayoría frente al contundente resultado del FRAP en Barrancas. De tal modo que, cuando Becerra asumió la presidencia de la Junta de Vecinos, pudo haber reconocido la existencia de al menos dos caminos: por un lado, estaba la posibilidad de realizar una acción basada en la participación de sus vecinos, mientras que por el otro, aparecía la opción de utilizar el notable capital político cultivado como militante del partido de gobierno. ¿Era posible construir una alternativa enraizada tanto en la participación popular como en la nueva institucionalidad estatal? Si bien esta era la pretensión de la Democracia Cristiana, lo cierto es que a nivel de las Juntas de Vecinos, prontamente se demostró la inviabilidad de la tesis del ‘equilibrio’, pues en las distintas unidades vecinales tendía a primar una u otra manera de hacer política. Al respecto,

³⁶⁵ Luis Becerra, más de setenta años, vecino de la Población Blanqueado, abril de 2012.

Marcelo Robles ha señalado que dentro de la comuna, incluso hubo un caso en que los vecinos de las poblaciones Barrancas I y II revocaron del cargo a Álvaro Rodríguez, presidente de la Junta de Vecinos y “activo militante democratacristiano”³⁶⁶, como una manera de exigir mayor democracia en la toma de decisiones al interior de sus territorios, denunciando la estrategia de copamiento de estas instituciones articulada por el regidor y los dirigentes sociales. En el caso de Blanqueado, el liderazgo de Luis Becerra no sólo se consolidó -por décadas-, sino que se extendió a otros niveles de participación, al formar parte de la Central Nacional de Pobladores (CENAPO), por lo que al momento de desarrollar una vía de acción para la demanda de las necesidades locales de sus vecinos, la opción por la vía del capital político fue tomada con verdadera naturalidad por el dirigente.

De esta manera, una vez que los vecinos resolvieron construir una escuela en los antiguos terrenos de las cuevas de Blanqueado, la tarea de su dirigente fue conseguir el apoyo de las autoridades de gobierno para darle curso a la decisión vecinal. Para ello, no se optó por los conductos regulares, sino que se recurrió a la cercanía que éste tenía con la familia Frei:

“Un día va a la casa de don Eduardo, don Arturo Frei Montalva y me dice ‘mira Lucho yo vengo por encargo de mi hermano porque usted me dijo que está buscando una escuela, yo quiero que usted me acompañe a la Asociación de Establecimientos Educativos’, me acuerdo que el director o el encargado de eso era un señor Gastón Santillán y tuvimos una reunión, don Arturo le dijo que su hermano le encargó que solucionaríamos este problema que hay que solucionarlo con libros, carpetas, llamados y yo le dije mire don Arturo yo le dije que podemos poner esta fecha, pero ya no va a poder ser hasta el otro año porque no hay plata, y don Arturo me dijo ‘mira Lucho, discúlpame cuando mi hermano me da una orden yo la cumplo y yo no me muevo de aquí hasta que no saque una escuela nueva’. Carreras, nuevas cosas y listo ya va a ser la escuela”³⁶⁷

El relato en primera persona de Luis permite graficar esta manera de hacer política, potenciada y cultivada por el gobierno de la Democracia Cristiana. Esto se observa, por ejemplo, en que en su manera de narrar su historia se enfatiza positivamente la cercanía ente el dirigente y el clan Frei, ejemplificado en el hecho de ser llamado ‘Lucho’ y en que

³⁶⁶ Marcelo Robles, “Historia de los pobladores... 196.

³⁶⁷ Luis Becerra, más de setenta años, vecino de la Población Blanqueado, abril de 2012.

su solicitud pasó a ser un tema de lealtad familiar. De esa manera, el problema fue solucionado por medio de *libros, carpetas y llamados*, fruto de una mezcla de influencias políticas y quehacer burocrático. Según el testimonio de este dirigente, esto motivó que la escuela fuese construida en 1968, pese a no haber formado parte de la planificación oficial de construcción de escuelas, por lo que se había destinado la mitad de los recursos de una escuela correspondiente a otra localidad, para construir ‘la mitad’ de un establecimiento en Blanqueado. Al conocer esta situación, Becerra se habría mostrado en desacuerdo con este “reparto salomónico”, por lo que “volví a hablar con don Eduardo y le conté el cuento. En veinte días o después [empezaron] a hacer la escuela no solo aquí si no que allá, yo no hubiera quedado tranquilo si me construyeran la escuela a costa de otro sufrimiento y ahí se hizo la escuela y fue tan irregular porque si tu analizas que es irregular, nada más por el hecho detener a ese caballero al lado Eduardo Frei conseguir esas cosas”³⁶⁸. Si bien este testimonio podría ser catalogado de ‘excepcional’, permite observar dos características de la manera de hacer desarrollado durante el período estudiado. En primer lugar, da cuenta de la centralidad de los dirigentes vecinales, cuya gestión, en la práctica, no estuvo acompañada de un proceso de movilización de base, lo que pone en entredicho la propuesta de la Democracia Cristiana. Por otra parte, permite caracterizar la gestión educacional como un quehacer alejado de la realidad de ‘las bases sociales’, más identificado con el quehacer burocrático que con la resolución comunitaria de los problemas. En último término, si los vecinos de la Población Blanqueado contaron con la ventaja comparativa de tener un dirigente cercano a las máximas autoridades del país, resulta fácil imaginar que, en el caso de comunidades que no contaban con estas redes, el apoyo prestado por las instituciones estatales haya sido aún más engorroso.

Desde el punto de vista de los pobladores, la cercanía con la familia Frei es uno de los elementos recordados más positivamente al hablar de la escuela. Para el matrimonio conformado por Orlando Ruiz y Ernestina Paredes, uno de los hechos más significativos fue la presencia de la primera dama, María Ruiz Tagle, en el acto de inauguración de la escuela, el 28 de octubre de 1968, durante la cual se plantaron tres árboles en una plaza

³⁶⁸ Luis Becerra, más de setenta años, vecino de la Población Blanqueado, abril de 2012.

colindante al terreno donde se construiría la escuela, donde anteriormente habían estado ubicadas las cuevas de Blanqueado³⁶⁹. Tal como cuentan, su vinculación con la escuela comenzó junto a la búsqueda de escuela para sus hijos, “ya que era el tiempo, el periodo de entrar al colegio, buscábamos escuela para los niños. Entonces cometamos a ver, y se hablaba mucho de ese colegio, que se iba a hacer ahí, fue muy nombrado... porque eran unos tremendo hoyos que habían ahí, y los taparon... yo había ido de colegio en colegio, y quedaba justo allí, lo echaron a andar más o menos en la fecha que partían las clases”³⁷⁰. Al enterarse que se estaba iniciando la construcción de la escuela, comenzaron a colaborar con distintas tareas menores como barrer, llevar agua o trasladar materiales, pues, tal como señala Ernestina “como nosotros éramos del campo, no nos daba asco ni un trabajo”³⁷¹. Mientras tanto, los estudiantes fueron redestinados a otras escuelas cercanas. El día de la inauguración es uno de los hechos más recordados por la comunidad, siendo interpretado como una muestra del compromiso de las autoridades con la educación de sus hijos. Para Ernestina, este hecho tuvo una significación personal, pues durante la ceremonia, la primera dama escogió a una de sus hijas para que la acompañara, según ella plantea, por su buena presentación:

“[Una vecina] le hizo los delantales a los chiquillos, porque eran con pinzas aquí, el canesú, y con un cinturón aquí, trenzas con cintas blancas, por ser, fue emocionante, porque, yo, yo me recuerdo, porque uno no se atreve, porque yo no pensaba, no pensé, en decir ‘oh, la primera dama, la esposa del Presidente, tomó a mi hija’, era como que una persona amiga no más la hubiera tomado. Pero dentro de todo, era ¿cómo le dijera? era honroso pues, pero es que uno no le daba el valor que le da el tiempo...”³⁷²

El acto ‘honorífico’ de ser escogida por la esposa del Presidente, considerado como un reconocimiento por Ernestina, da cuenta de la dinámica que dio origen a esta escuela, donde si bien las decisiones emanaron de un acto colectivo, posteriormente, fueron delegada a un representante legalmente escogido, quien procedió a solicitar los recursos y autorizaciones a las autoridades nacionales. Su posterior presencia física en la inauguración de la escuela, marca, de manera paradójica, tanto la *cercanía política* de las autoridades,

³⁶⁹ Corporación Municipal de Lo Prado, *Proyecto Educativo Comunal* (Santiago, 2007), 17.

³⁷⁰ Ernestina Paredes, más de sesenta años, vecina de la Población Blanqueado, diciembre 2011.

³⁷¹ Ernestina Paredes, más de sesenta años, vecina de la Población Blanqueado, diciembre 2011.

³⁷² Ernestina Paredes, más de sesenta años, vecina de la Población Blanqueado, diciembre 2011.

como su efectiva *distancia simbólica*, expresada en la admiración jerárquica y poco fraternal demostrada por los vecinos. De esta manera, la visita de la primera dama constituía el ‘soplo vital’ que daba inicio al funcionamiento de la Escuela N° 393 de la comuna de Las Barrancas. Como se verá, esta forma de funcionar fue continuada en otros aspectos de la vida de la escuela, tanto en la manera en que se relacionaron los distintos actores, como en la manera en que se ha construido la memoria social de este proceso.

2.2.2 “JUNTAR EL TEMPLO DE LA EDUCACIÓN CON EL TRABAJO SOCIAL”: LOS ACTORES EDUCATIVOS

Una vez que la construcción física de la escuela estuvo resuelta, los pobladores se plantearon la necesidad de conseguir profesores que se integraran al proyecto. Si bien no fue posible obtener información específica respecto de los motivos que llevaron a los pobladores a buscar por sí mismos un director de escuela, esta gestión fue avalada por todos los entrevistados. Al parecer, existía la voluntad de que el cuerpo docente que ocupara las plazas disponibles en la nueva escuela tuviera cierta cercanía con el proyecto de participación impulsado por el gobierno y que la Junta de Vecinos local intentaba llevar a cabo. De esa manera, se contactó al profesor Jaime Gómez García, quien, hasta hace poco, había ejercido como director de la Escuela Rural N° 142 ubicada en la ex Hacienda Lo Aguirre, desde donde había sido expulsado por el dueño del fundo, molesto por el trabajo de alfabetización que el profesor había realizado con los campesinos en el marco de la Reforma Agraria³⁷³. Una comunidad con escuela, pero sin profesor; un profesor comprometido, pero sin escuela, fue la combinación que permitió la llegada de este donde a la escuela.

Jaime Gómez García no era neófito en asuntos sociales. Su compromiso político había partido durante su adolescencia, en el pueblo de Melipilla, donde fundó el *Ateneo Juan Francisco González*, espacio de sociabilidad donde cultivó tanto la lectura como la disposición a discutir con sus camaradas, lo que prontamente derivó en su ingreso al Partido Radical. Como maestro y director de escuela, prontamente se convirtió en un

³⁷³ María Teresa Gómez, *Biografía de Jaime Gómez García* (1990). Manuscrito facilitado por la profesora María Teresa Otaiza, ex profesora de la Escuela Jaime Gómez García. Agradezco inmensamente a la profesora y a su esposo, don José Penela, el comprometido apoyo que prestaron para esta investigación.

reconocido líder sindical, especialmente durante los años setenta, cuando participó del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación. Junto con lo anterior, a nivel académico, se destacó especialmente en el ámbito de la educación de adultos, participando en diversas jornadas de discusión y capacitación a nivel latinoamericano. De esta manera, a su llegada a la Escuela N° 393, este maestro ya contaba con una contundente experiencia asociativa en diversos ámbitos, estableciendo una sinergia entre su quehacer docente y su quehacer político, lo que sirvió para que, prontamente, fuera reconocido como una fuerte autoridad carismática por los vecinos de Blanqueado, pero también por el resto de los profesores de la escuela. Su experiencia en el ‘trabajo social’ fue la carta que avaló su participación en la escuela, por lo que los vecinos apoyaron decididamente su nombramiento como director:

“La primera reunión primero fue cuando llegó y nos preparamos para recibirlo, lo recibimos, don Jaime se presentó y dijo que él estaba dispuesto a trabajar con nosotros y que a él le gustaba mucho trabajar con su señora que era profesora también. Nos contó su trayectoria de su trabajo social allá donde estaba, que lo echaron porque él trabajaba con la comunidad entonces nos dimos cuenta que era ‘uno de los nuestros’, llamémoslo así, y bueno, tomamos todos los datos de él para solicitarlo y él se quedó en la reunión y estábamos precisamente en la lucha para terminar el gimnasio... hacíamos actividades para el fierro y todas esas cosas y él escuchaba, ‘a mi me gustaría si me dejan participar en esa comisión’, o sea entró el primero día y se comprometió con las organizaciones sociales y después ya cuando fue nombrado director ahora fue al revés, él nos invitó, y nos invitó para decirnos que esta escuela está a disposición de ustedes y le pido que cuando tengan reuniones ustedes me inviten para ver en qué les puedo colaborar”³⁷⁴

Los antecedentes y la actitud de Gómez García demostraban su compatibilidad con el proceso de cambios vivido en la Población. Sin embargo, es notorio que la militancia política del profesor sea un elemento invisibilizado en los testimonios de los entrevistados, quienes frecuentemente se refirieron a él como un gran ‘militante del mundo social’, sin considerar su faceta más política, que lo había llevado a adquirir compromisos importantes tanto a nivel de trabajo de base como a nivel sindical. Al parecer, más que una escisión real, la falsa dicotomía entre el trabajo social y el trabajo político forma parte de una memoria social tendiente a reafirmar el carácter apolítico de la educación. De esta manera, si bien Jaime Gómez García *fue un político*, se comprende que esta dimensión de su vida se

³⁷⁴ Luis Becerra, más de setenta años, vecino de la Población Blanqueado, abril de 2012.

realizaba fuera de la escuela y fuera, incluso, de la Población, lo que resulta, al menos curioso, para un periodo histórico en que las militancias políticas eran una credencial de primer orden en la vida social. Más aún, como reitera Becerra, la capacidad de sostener esa disociación habría sido uno de los principales méritos del profesor, en cuanto habría logrado “juntar en uno solo cuerpo el templo de la educación con el trabajo social”³⁷⁵. La figura del militante pasa a formar parte de los *patios subterráneos* de la vida de la escuela, la cual era entendida como un espacio de conciliación social, significado que había sido reiterado y alimentado durante este período. A nivel de memoria social, se debe considerar que todos los entrevistados que recordaron la vida de este profesor desde la actualidad, conocieron el desenlace de su compromiso político: después de 1973, Gómez García fue depuesto de su cargo y reducido a un puesto administrativo, pese a su connotada carrera, lo que lo sumió en una profunda depresión que contribuyó al deterioro de su salud y su sorpresiva muerte, a fines de la década³⁷⁶. Sostener la memoria del profesor como un militante que fue capaz de sobreponer sus deberes profesionales por sobre sus compromisos políticos, puede ser comprendida como una manera de posicionar, más justamente, su figura en relación a los hechos históricos, especialmente si se considera que los testimonios provienen de personas de relativa cercanía al profesor. Por otra parte, a nivel de cultura política, es posible suponer que un militante radical estuviera interesado en fortalecer, precisamente esa mirada de la escuela, más cercana a la concepción republicana de la educación, que a las visiones transformadoras que emergían durante esa época³⁷⁷. Todo lo anterior, confirma la constitución intersubjetiva de una mirada en que *la escuela debía ser un espacio de conciliación social*, del cual debían ser purgados todos los elementos sociales y políticos que cuestionaran la existencia de una comunidad nacional trabajando a favor de la armonización de la sociedad. Esta configuración cultural e histórica de la escuela, marcó la manera en que se construyeron las relaciones sociales entre las distintas personas que participaron de la escuela. La gravitación que tuvo la figura del profesor Jaime Gómez

³⁷⁵ Luis Becerra, más de setenta años, vecino de la Población Blanqueado, abril de 2012.

³⁷⁶ María Teresa Gómez, más de cincuenta años, hija de Jaime Gómez García y actual funcionaria de la Municipalidad de Lo Prado; María Teresa Otaiza, más de sesenta años, ex profesora de la Escuela Jaime Gómez García; José Penela, más de sesenta años, ex profesor de la Escuela Jaime Gómez García.

³⁷⁷ Sobre la actitud de los radicales frente a la educación ver Larissa Adler Lomnitz y Ana Melnick, *La cultura política chilena y los partidos de centro. Una explicación antropológica* (Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1998), 148-150 y 155-156.

García, como director de la escuela, explica la gran importancia que tuvo este cargo para el funcionamiento de la institución, como certifican los testimonios tanto de los profesores, apoderados y estudiantes de la escuela. De hecho, es importante consignar que, en gran parte de los testimonios, la figura del director operó como una fuerza centrípeta, en la que se concentraron gran parte de los recuerdos sobre la escuela, lo que constituye, en sí mismo, un antecedente para analizar la configuración de las relaciones sociales en esta escuela en particular.

Esto se aprecia en la forma de trabajo que se estableció a nivel de los profesores. A diferencia del caso anteriormente analizado, La Victoria, la totalidad de los profesores que se integraron a la escuela eran profesionales, muchos de ellos, recientemente titulados, por lo que la experiencia de trabajar en esta escuela fue una especie de prolongación de su formación profesional. Esto, pues el director de la escuela mantenía un fuerte control tanto de las tareas de planificación de clases, como de la ejecución de las mismas, lo que era bien recibido por los docentes, debido a la actitud formativa con que éste realizaba su labor. Entre otros requerimientos, los profesores debían entregar un cuaderno con su planificación de clases los días viernes, el que, era devuelto el lunes con las observaciones correspondientes. La profesora Laura Barra recuerda que, dado que vivía cerca de la escuela, era frecuente que el director llegara hasta su casa “y me veía cuando yo leía mis libros planificando las clases así que era bien consciente de lo meticoloso que éramos para las clases”³⁷⁸. Por su parte, la profesora María Teresa Otaiza recuerda que esta labor se potenciaba con la realización de reuniones de profesores los días sábados, cuyo funcionamiento se realizaba con enorme solemnidad, como demuestra el hecho de la utilización de una campanilla para anunciar los turnos de habla y de la existencia del cargo de Secretaria de Actas, encargada de plasmar cada detalle de las discusiones³⁷⁹. Todo lo anterior formaba parte de un proceso constante de evaluación del quehacer docente, que consideraba tanto aspectos académicos como la vinculación social que estos establecían con la comunidad. Esto puede observarse en un documento de calificación de su quehacer conservado por la profesora Laura Barra, donde el director evaluó aspectos individuales

³⁷⁸ Laura Barra, más de sesenta años, ex profesora de la Escuela Jaime Gómez García, abril de 2012.

³⁷⁹ María Teresa Otaiza, más de sesenta años, ex profesora de la Escuela Jaime Gómez García, mayo de 2012

como la presentación personal, la puntualidad y el uso de un vocabulario adecuado, pero también otros de índole colectiva, como el interés y la iniciativa para contribuir a la solución de problemas o la participación en actividades de la escuela.

ESCUELA DE EDUCACION
GENERAL BASICA N° 393
SEPTIMO SECTOR ESCOLAR
COMUNA LAS BARRANCAS.

CALIFICACION DE DOÑA LAURA LILIANA BARRA SANHUEZA.

TITULOS: PROFESORA DE EDUCACION BASICA.
PROFESORA DE ESTADO EN CASTELLANO.

AÑOS DE SERVICIOS: 7 AÑOS COMO PROFESORA DE EDUCACION
BASICA.

CARGO ACTUAL: PROFESORA DE LA ESCUELA ESPECIAL N° 325
PROFESORA DE CASTELLANO EN EL OCTAVO
AÑO DE LA ESCUELA N° 393 CON CINCO
HORAS SEMANALES.

I.-CONDICIONES PERSONALES:

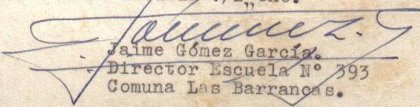
- 1.-Presentación Personal : Muy Bueno.
- 2.-Puntualidad : Muy Bueno.
- 3.-Espíritu de Responsabilidad : Bueno.
- 4.-Interés e iniciativa para contribuir a la solución de los problemas de los alumnos, del curso y de la escuela : Bueno
- 5.-Capacidad para relacionarse con personas y funciones : Muy Bueno.
- 6.-Actitudes y lenguaje adecuados : Muy Bueno.

II.-ASPECTO PROFESIONAL:

- 1.- Capacidad y habilidad para planificar organizar y realizar el curriculum : Muy Bueno.
- 2.- Interés manifestado para realizar y superar sus labores docentes : Muy Bueno.
- 3.- Capacidad para aplicar una moderna concepción de la disciplina : Bueno.
- 4.- Habilidad para dirigir en las diferentes situaciones las conductas de los alumnos : Bueno.
- 5.- Capacidad para ambientar oportuna y convenientemente las variadas situaciones escolares : Bueno.

III.-CURRIGULUM DE LA ESCUELA:

- 1.-Participación en los Consejos de Profesores : Bueno.
- 2.-Participación en las actividades Generales de la Escuela : Bueno.


Jaime Gómez García.
Director Escuela N° 393
Comuna Las Barrancas.

SANTIAGO, 5 de Octubre de 1971.

ILUSTRACIÓN 6 - EVALUACIÓN DE LA PROFESORA LAURA BARRA REALIZADA POR JAIME GÓMEZ GARCÍA.

En cuanto a los estudiantes, diversos testimonios señalan que el director se esforzó porque los niños –sus necesidades, características y preferencias- fueran el centro del quehacer educativo, aunque desde un punto de vista tradicional que veía a los niños como personas en formación y no como sujetos capaces de deliberar y asumir responsabilidades. Esto puede percibirse, por ejemplo, en que las descripciones sobre los niños suelen referirse a aspectos como el uso del uniforme escolar, como señalaba el testimonio de Ernestina anteriormente citado, donde describía la importancia del uso del delantal blanco y las trenzas de sus hijas como expresión del orden. Sin embargo, no fue posible obtener testimonios que dieran cuenta de los niños en cuanto a actores sociales, posiblemente, porque las características específicas de esta Población, conformada por familias que poseían los recursos más elementales -como la vivienda- y donde las relaciones de autoridad tradicionales estaban fuertemente asentadas. En ese sentido, la existencia de un soporte material e institucional más fuerte, limitó los ámbitos de participación de los niños en relación a la experiencia de La Victoria, donde los menores formaron parte de actividades tradicionalmente monopolizadas por los adultos, por medio de las fisuras creadas por la precariedad material y el proceso de lucha política que se vivía. En este caso, la *vía institucional* supuso que los niños y niñas que estudiaban en esta escuela fueran comprendidos como menores de edad y destinatarios -no actores- del quehacer educativo. Tal como recuerda Orlando Ruiz, el director realizó esfuerzos concretos por transmitir esta manera de comprender la infancia a las familias, por lo que, por ejemplo, “cuando a un niño le iba mal, él le hablaba, le conversaba con los padres y les daba las pautas, como podía ayudarlo, reforzarlo”³⁸⁰, al mismo tiempo, que se reforzó la importancia de la educación como un mecanismo de movilidad social, en el que los padres cumplían un papel central. Esto permitió, por ejemplo, que a partir de la escuela se planteara la discusión sobre temas que eran considerados parte de la intimidad de cada familia, como el castigo físico hacia los niños. Luis Becerra recuerda que, en este caso, se realizó una acción mancomunada entre la escuela y la Junta de Vecinos:

“Me acuerdo del caso de los Arenas que eran unos niños que eran muy maltratados por sus padres y los dejaban encerrados todo el día dentro de sus

³⁸⁰ Orlando Ruiz, más de setenta años, ex apoderado de la Escuela Jaime Gómez García, noviembre de 2011.

casas. Cuando andaban en el colegio andaban recogiendo cereales que los otros niños botaban, el pan... entonces don Jaime captó y nos contó y nosotros hicimos la Comisión Social que se encargó de estos niños y cuando teníamos que hacer actos solidarios la escuela siempre estaba disponible y don Jaime era esencia siempre, siempre y esto nos daba respaldo y la gente lo respetaba y veía que era cosa seria”³⁸¹

En este sentido, se puede observar que la infancia también fue objeto de las transformaciones en la comprensión de los sectores populares que operó durante este período. En 1966 se dictó una nueva Ley de Menores y se creó el Consejo Nacional de Menores, institución encargada de planificar, supervisar y estimular servicios de asistencia y protección a los menores de edad, hechos que, según el historiador Jorge Rojas Flores, demuestran el fortalecimiento del rol del Estado en la protección de la infancia, así como la paulatina modernización del discurso institucional³⁸². Estas nuevas miradas contribuyeron a configurar la infancia como un espacio de juegos y educación, por lo menos al interior de la escuela, tal como recuerdan algunas estudiantes, quienes, al ser inquiridas sobre su experiencia escolar, destacan las “relaciones humanas” que existían al interior de la escuela, marcada por la búsqueda de la buena convivencia y el respeto como valor central. Es significativo contrastar esta perspectiva con el caso de La Victoria, donde la mayor parte de los entrevistados reconoció a la solidaridad como el rasgo más característico de la vida social tanto en la escuela como en la Población, mientras que en Blanqueado, el respeto, entendido como el reconocimiento de los límites existentes en las relaciones sociales, fuese lo más relevante³⁸³.

Por último, respecto a los apoderados, es notorio que lograran constituirse como un actor relevante en los asuntos de la escuela, tanto en el proceso de creación, en las faenas de construcción como en su posterior funcionamiento. Esta situación estuvo motivada por el hecho de que la escuela albergaba, durante las tardes, una Escuela Nocturna, donde muchos apoderados asistían para aprender a leer, escribir o para nivelar sus estudios y porque, por otra parte, la escuela también cumplió un destacado rol cultural, pues en sus aulas y patios

³⁸¹ Luis Becerra, más de setenta años, vecino de la Población Blanqueado, abril de 2012.

³⁸² Jorge Rojas, *Historia de la infancia...* 504-514.

³⁸³ Ernestina Paredes, más de sesenta años, vecina de la Población Blanqueado, diciembre 2011 y Luisa Ruiz Paredes, más de cuarenta años, ex estudiante de la Escuela N° 393, diciembre 2011.

se desarrollaron una serie de talleres y actividades recreativas que contribuyeron a darle vida a este espacio. Por ejemplo, Ernestina recuerda que los mismos vecinos se hicieron cargo de estas actividades:

“Hacían folclor porque les gustaba, había una folclorista, una viejita que era folclorista. Y en la tarde iban a la clase de costura, y esas viejitas todavía andan con un bastón. A mí a veces me dan ganas de abrazarlas, porque había un conjunto, no sé si tú te acuerdas, tocaba la guitarra, enseñaba, porque entre las mismas apoderadas había gente que eran costureras, que ganaban la plata con la costura, y allí reunían las apoderadas, para que fueran a aprender costura en la noche, o el folclor, esa viejita que tocaban la guitarra”³⁸⁴

Al parecer, las actividades culturales fueron el espacio privilegiado de la participación de los apoderados, donde la presencia colectiva de madres, padres y vecinos, fue más significativa y no sólo estuvo representada por los dirigentes. Por ejemplo, algunos testimonios señalan que Paula Reyes, esta recordada folclorista, participaba activamente de las actividades que se realizaban en la escuela pese a no ser apoderada, lo que demuestra el carácter comunitario que tuvo este espacio. De esta manera, celebraciones como las Fiestas Patrias, la Navidad o las graduaciones de los estudiantes eran realizadas con el objetivo adicional de *unir a los vecinos* mediante actividades que son recordadas animosamente. Una de las más recordadas fue la realización de una chingana, en la que, como señala Luis Becerra “nos juntábamos, cantábamos, se hacían sus cositas, el conjunto aquí en la chingana fue, ellos mismos hicieron las prietas los arrollados, mataron a unos inmensos chanchos, porque uno de aquí del conjunto trabajaba en un matadero, se hizo enguindao’, apiao’, la mistela, todo lo hicieron ellos y fue una chingana hermosa”³⁸⁵. Los recursos recaudados en estas actividades eran invertidos en la escuela, logrando construir, por ejemplo, el gimnasio y el cierre del establecimiento.

No obstante, si bien en las actividades más cercanas a la cultura popular la escuela se configuró como un espacio de participación social, a nivel de las instituciones de representación existentes en su interior, tuvieron mayor fuerza las prácticas políticas propias de la ‘política profesional’. En un peculiar testimonio, Luis Becerra explica cómo,

³⁸⁴ Ernestina Paredes, más de sesenta años, vecina de la Población Blanqueado, diciembre 2011.

³⁸⁵ Luis Becerra, más de setenta años, vecino de la Población Blanqueado, abril de 2012.

desde su puesto en la Junta de Vecinos, presionó para que las reuniones del Centro de Padres se adecuaran a los horarios de ‘los padres’, pues en la práctica, se realizaban en un horario en el que podían asistir, mayoritariamente, ‘las madres’:

“Empezamos a luchar para que las reuniones de Centro de Padre fueran reuniones de Centro de Padres y don Jaime nos abrió las puertas y nos dio la cabida y yo iba a hacer charlas ahí porque yo manifestaba y manifiesto una vez tuve una discusión con un profesor, porque me dice que ahora no, pero yo hablo puede que aquí, puede que en los colegios del barrio alto tampoco pero aquí sí, las reuniones de Centros de Padres deberían llamarse reuniones de Centros de Madres porque van prácticamente las puras mamás, pero no quiero ser cruel con los papás, tampoco, porque muchas veces los papás porque lo que se llama Centro de Padres lo hacen los días viernes a las seis de la tarde y hay muchos de los papás que trabajan y se pagan el día viernes en la semana no pueden ir... y yo puse mis condiciones y me aceptaron la Dirección estuvo así igual que con don Jaime podemos hacer las reuniones los días sábado hay alguien que nos abra el Colegio el día domingo o día sábado para que pudieran ir los padres claro, de eso se trata para hacer una reunión de Centro de Padres”³⁸⁶

Si bien esta afirmación de Becerra no puede ser contrastada con otras fuentes que corroboren su exactitud, es interesante analizar la relación que establece entre género y organizaciones sociales. Considerar que era impropio que el Centro de Padres fuese una institución conformada por mujeres, da cuenta de una visión en que éstas estaban relegadas a su rol de madres y a la vida doméstica, mientras que los varones tenían reservada la participación en los asuntos públicos, incluso si se trataba de un ámbito como la crianza, también relacionada con las labores de la mujer. Lo anterior demuestra el limitado impacto que las vías institucionales de participación tuvieron a nivel cultural. Esta situación fue evidenciada por DESAL en 1970, al finalizar el período gubernamental de Frei, luego de la aplicación de una encuesta de caracterización de la población marginal del Gran Santiago. Una de las conclusiones de este estudio estableció que, pese a que los Centros de Madres eran el tipo de *organización vecinal* con mayores índices de participación y a que los Centros de Padres y Apoderados lo eran tanto en relación a las *organizaciones funcionales* como al total de la muestra, la participación de las mujeres era ostensiblemente inferior que la de los hombres. Desde el punto de vista de los investigadores, esto sucedía porque “en las sociedades poco modernizadas” el jefe de familia “actúa por lo común como

³⁸⁶ Luis Becerra, más de setenta años, vecino de la Población Blanqueado, abril de 2012.

representante de los intereses de ella dentro de las organizaciones comunitarias”, mientras que la mujer “suele desempeñarse más bien como ‘líder interno’, preocupándose del cuidado y educación de los hijos, por lo que resulta explicable que sean ellas quienes más participan en los Centros de Padres y Apoderados”³⁸⁷. En el caso de Blanqueado, la actitud de Becerra frente a esta organización, reitera la idea de la preeminencia de un modo de hacer política tradicional, más asentado en la importancia de los liderazgos centrales, que en la participación deliberativa de la comunidad y sus diversos miembros. De esta manera, si bien la participación de los padres y madres fue un factor relevante en el funcionamiento de la escuela, su presencia en ésta no logró consolidarse como comunidad, debido a que primó el rol de apoderados, individuo reconocido institucionalmente, antes que el de comunidad educativa, actor social que podría haberse constituido por medio del ejercicio colectivo de la participación. En este sentido, se puede observar cómo en este caso la institucionalidad vigente sirvió para enmarcar la participación social, al establecer distintos roles, espacios y autoridades, pero sin llegar a transformar algunos de los significados más enquistados a nivel social, como la preponderancia de los varones por sobre las mujeres. Al mismo tiempo, habría que considerar que la misma investigación de DESAL reveló que la participación de las mujeres en organizaciones vecinales era más alta en poblaciones marginales ‘espontáneas’, mientras su nivel más bajo se observaba en las poblaciones planificadas, lo que da cuenta de que existían situaciones de mayor precariedad y abierto conflicto político, estos roles sociales eran cuestionados y modificados en la práctica³⁸⁸.

2.2.3 LA ALIANZA ENTRE LA ESCUELA Y LA JUNTA DE VECINOS

El principal rasgo de la relación establecida entre la Escuela y la Junta de Vecinos de Blanqueado, fue la cooperación entre autoridades. En términos de participación, al interior de la Escuela se aplicó un sistema representativo que consolidó la construcción de la autoridad, tanto a nivel vecinal, con el mandato del demócratacristiano Luis Becerra, como a nivel escolar, con la figura del director Jaime Gómez García. Desde su gestión, ambos contribuyeron a la configuración de la escuela como un espacio de participación

³⁸⁷ Olga Mercado, Patricio de la Puente y Francisco Uribe-Echeverría, *La marginalidad urbana...* 139-140.

³⁸⁸ Olga Mercado, Patricio de la Puente y Francisco Uribe-Echeverría, *La marginalidad urbana...* 139-140.

social, aunque con los límites que suponía un respeto férreo por la autoridad. A nivel práctico, esto se expresó en una *dualidad orgánica* entre la Junta de Vecinos y la Escuela, pues las principales autoridades mencionadas, Becerra y Gómez, cumplían funciones en ambas instituciones: el director participaba como tesorero de la Junta de Vecinos, mientras el presidente de la Junta de Vecinos participaba del Centro de Padres. Junto a lo anterior, había una *identidad espacial* entre ambas instituciones, pues las asambleas de la Junta de Vecinos se realizaban en la escuela, hasta que, posteriormente, se construyera una sede arriada a los terrenos de la escuela, tal como relata Becerra:

“Las asambleas se hacían ahí, porque después ya tuvimos sede vecinal yo me conseguí por el medio de Promoción Popular una especie de mediagua muy bien hecha. Era para sede social y la hicimos por el terreno de la escuela un poquito más allá y ya tuvimos nuestra sede, es bueno tener su propia sede siempre, su propia casa, pero don Jaime siempre venía y conversábamos con él y nos daba mucha cuenta de situaciones del alumno, qué era bueno, que nosotros en una familia había mucha pobreza, por ejemplo”³⁸⁹

Si bien el testimonio del dirigente destaca esta ‘doble militancia’ como un hecho positivo, que dio estabilidad a la colaboración entre ambas instituciones, desde el punto de vista histórico, da cuenta de las limitaciones de la política de participación popular impulsada durante el período, en la que, en muchas ocasiones, las capacidades asociativas de las comunidades locales fueron sofocadas por el peso de una institucionalidad que había renunciado a la posibilidad de emancipar a las organizaciones sociales del estatismo, el centralismo y de la dependencia de las autoridades. Por el contrario, la aspiración estatal de establecer mayores grados de control de las distintas instituciones sociales, no sólo impidió la participación deliberativa de las comunidades, sino que incluso pudo llegar a desincentivarla³⁹⁰. A nivel de la memoria social construida por los pobladores de Blanqueados, es significativo constatar que, a mayor presencia del Estado y sus representantes autorizados fue menor la presencia de la comunidad como sujeto social, pues los primeros tendieron a condensar la mayor parte de las referencias de la memoria, mientras que los pobladores *comunes* y *corrientes* sufrieron un proceso de invisibilización

³⁸⁹ Luis Becerra, más de setenta años, vecino de la Población Blanqueado, abril de 2012.

³⁹⁰ Al respecto, como ya se mencionó en la sección “Metodología”, esto se expresó en la dificultad que existió para recabar testimonios sobre este caso, en especial entre las páginas 30-42.

en el que ellos mismos han dejado de percibir la textura y la magnitud de sus esfuerzos y capacidades.

El estudio de este caso permite comprender algunas peculiaridades de la aplicación de la política reformista de Frei. El relativo fracaso del proyecto de participación popular, ejemplificado en el monopolio representativo de las autoridades vecinales y escolares, contribuyó a una crisis de proyecto político que comenzó a ser percibida con fuerza a partir de 1968 y desembocó, junto a otros procesos, en la incapacidad de la Democracia Cristiana de mantenerse en el poder. Para terminar el análisis de este período, se procederá a analizar dicho escenario de crisis en el escenario educativo del país.

2.3 SEGUNDA TRANSFORMACIÓN POLÍTICA: LA CRISIS DE LA ESCUELA NEUTRAL

Son diversos las razones que permiten establecer que 1968 fue un año de crisis, a partir del cual se comenzó a gestar una transformación sustantiva en las posiciones políticas respecto a la educación. El triunfalismo que había reinado en los años anteriores comenzó a mostrar las primeras fisuras, mientras que un vigoroso movimiento universitario ponía a la educación en el centro del debate político por primera vez en medio siglo, uniendo las luchas locales con las manifestaciones europeas que, prontamente, permitieron hablar de una generación política particular³⁹¹. Para Immanuel Wallerstein, la de 1968 fue una revolución de carácter mundial que marcó el devenir de la historia contemporánea, al ser el quiebre de la época dorada del capitalismo³⁹². Época que, entre otros logros, había logrado contener con relativo éxito los movimientos sociales del Tercer Mundo, mediante la construcción de una red de agencias internacionales controladas por Estados Unidos, que habían garantizado la existencia de “una arena política mundial bastante estable”³⁹³. Por otra parte, la protesta estudiantil que atravesó diversas ciudades del mundo, incluido Santiago, dio cuenta del malestar frente a la ‘vieja izquierda’, que, a partir de la década de los treinta, había pasado a formar parte de la ‘vieja clase política’, lo que en el caso chileno, fue especialmente denunciado por el movimiento universitario. Para Wallerstein, además, fue el año que marcaría el sepelio de la idea del proletariado industrial como vanguardia revolucionaria³⁹⁴. Ya en Chile, se puede considerar que las movilizaciones de este año demostraron el escepticismo frente al proyecto de transformación social conciliadora de la Democracia Cristiana, que había emergido como una alternativa viable luego de la explosión social de 1957, pero además, permitió el desarrollo de un creciente cuestionamiento de las expresiones más cotidianas de la dominación política, permitiendo la emergencia de un movimiento de crítica al interior del sistema educacional. De esta manera, 1968 fue el año en que comenzó a cuestionarse tanto viabilidad de un proyecto

³⁹¹ Sobre la generación de 1968 ver Gabriel Salazar, *Historia Contemporánea de Chile. Tomo II...* 207-233.

³⁹² Immanuel Wallerstein, “1968: Revolución en el sistema mundo. Tesis e interrogantes, *Estudios sociológicos VII*, Vol. 20 (1989): 229-249 y, del mismo autor, “New revolts against the system”, *New Left Review* 18, (november-december 2002): 29-39.

³⁹³ Immanuel Wallerstein, “1968: Revolución...” 231.

³⁹⁴ Immanuel Wallerstein, “1968: Revolución...” 236.

educacional que integrara a los sectores populares sin suscitar conflictos, como los reales límites de lo educativo.

2.3.1 “LA ESCUELA NO PUEDE SER NEUTRA”: LA CONSTATAción DE LA CRISIS

Uno de los objetivos de la Reforma Educacional de 1965 fue establecer una renovación en los métodos de enseñanza tradicionalmente utilizados en la escuela. En marzo de 1968 un reportaje de la *Revista Ercilla* destacaba los avances realizados en esta materia, señalando que “el alumno ya no memoriza una lección prescrita: investiga, averigua, saca sus propias conclusiones. La Reforma Educacional eliminó el tedio de las aulas, pero originó un nuevo problema para los padres: ¿cómo ayudar en las tareas a un niño que estudia materias diferentes, y de manera tan diferente a la conocida por experiencia escolar propia? ¿Qué hacer para no aparecer como ignorante ante la propia prole?”³⁹⁵. Sin embargo, estos cambios no eran efectivos en todas las realidades educacionales. Pese a la sugerente retórica del reformismo, los límites de la Reforma Educacional de 1965 fueron prontamente percibidos y denunciados por distintos actores sociales. A la crítica de la oposición política, entrenada en las artes de reconocer las falencias del quehacer de los oponentes, se sumaría la crítica ciudadana, encabezada por quienes apreciaban, en terreno, los límites de tan auspiciado proyecto de cambio educacional. La lectura de estas posiciones resulta fundamental para sopesar adecuadamente un proceso histórico en el que abundan la documentación oficial y la primacía de un sentido común que desconoce el carácter político de todo sistema educacional. Tal como se ha señalado, la Reforma era el fruto de un acuerdo político entre el centro político y la derecha, que se había materializado en la creación de una institucionalidad común entre los gobiernos de Alessandri Rodríguez y Frei Montalva, por lo que las críticas políticas provenían, casi únicamente, desde la izquierda. En cuanto a las críticas de los docentes, estas fueron expresadas tanto por las diversas organizaciones que agrupaban al profesorado, como desde distintas individualidades.

³⁹⁵ “Los padres vuelven a la escuela”, *Ercilla*, N° 1.708, 13 de Marzo de 1968, 16.

El profesor normalista y diputado comunista César Godoy Urrutia, fue uno de los críticos más sistemáticos de la Reforma educacional. Como educador, no sólo había mantenido una activa participación sindical, sino también había publicado numerosos artículos sobre el problema educacional³⁹⁶. Desde su punto de vista, el conflicto tras la educación no era otra cosa que la lucha de clases y la Reforma Educacional, una de las argucias utilizadas para disimular la posición dominante de la burguesía, para la cual la escuela cumplía el mismo objetivo que otros dispositivos estatales de dominación, como el Ejército o la policía:

“Pedirle a la burguesía que renuncie a hacer de la escuela una herramienta que le permite conservar sus privilegios y consagrar su hegemonía, según autorizada opinión de Aníbal Ponce, autor de Educación y lucha de clases, sería lo mismo que esperar de ella que renunciara al ejército o a la policía (...) Felizmente, bajo la vigilancia y la presión de las masas, este tipo de escuela está cediendo y abriéndole paso a una educación fundamentada en principios democráticos, científicos y humanistas. Ya no basta reclamar y conseguir una escuela gratuita, laica y obligatoria. En nombre de esta trinidad se han cometido muchas tonterías y errores. Del mismo modo, tampoco basta ni resuelve nada la simple circunstancia de alfabetizar. La escuela de esta época necesita otro contenido y sus finalidades coinciden con el proceso de desarrollo y se confunden con los movimientos de liberación que libran los pueblos. Una escuela de esta característica no puede ser neutra, aparte de que no lo ha sido nunca ni en parte alguna: tiene que ser militante, tiene que estar en estricta simbiosis con la vida, tiene que ser una escuela que prepare mucho más para el mañana que para el presente transitorio y pasajero. Tampoco puede ser una escuela situada por encima de las clases y de los conflictos. Podría decirse que la escuela donde van los hijos de los obreros, se proletariza y define cada día que pasa”³⁹⁷

Como puede observarse en la fina crítica de Godoy Urrutia –también conocido como ‘Capitán Veneno’ por sus ácidos análisis–, en la izquierda no había consenso respecto al carácter apolítico de la educación, por lo que se rechazaba el intento republicano de condensar en la gratuidad, la laicidad y la obligatoriedad, el contenido de la educación pública. Si bien estas tres demandas habían formado parte de un primer periodo de demanda por educación pública, a mediados de los años sesenta parecía necesario reconocer que *la escuela no podía ser neutra*, por lo que era necesario realizar un ejercicio

³⁹⁶ Una compilación de sus escritos puede encontrarse en César Godoy Urrutia, *Educación y política. Tesis y ensayos breves* (Santiago: Ediciones Tierra y Escuela, 1959), mientras que su autobiografía fue publicada en *Vida de un agitador* (México D.F.: Universidad Autónoma de Sinaloa, 1982).

³⁹⁷ César Godoy Urrutia, “Enfoques para una política educacional”, *Educadores del mundo: Revista sindical y pedagógica*, N° 25-26, julio-agosto de 1965, 15.

de definición frente a los procesos políticos que ocurrían en la sociedad, particularmente, de los movimientos de liberación que se multiplicaban en el mundo. Al contrario del proyecto de la Democracia Cristiana, este representante comunista destacaba la necesidad de reconocer el carácter de clase de la escuela, asumiendo que en la realidad educacional nacional existían escuelas para cada case social, por lo que el conflicto no estaba fuera de ésta, aunque esta fuera una premisa repetida religiosamente por el gobierno. Estas críticas eran compartidas por diversas organizaciones docentes, que habían manifestado su posición crítica prácticamente de manera simultánea a la promulgación de la Reforma. Por ejemplo, el 8 de diciembre de 1965, la *Federación de Educadores de Chile* presentó un reclamo formal al ministro Juan Gómez Millas que fue reproducido en el periódico *El Siglo* a fines de dicha semana. En la nota, los educadores planteaban la inutilidad de realizar una Reforma si no se atacaba el problema estructural que engendraba los problemas educativos, cuya raíz no es otra sino la sociedad de clases, por lo que señalaban que “toda reforma al sistema educativo tiene que ir acompañada de medidas sustanciales que modifiquen en profundidad la injusta tenencia de la tierra, de la distribución de la renta nacional y la apropiación de nuestras riquezas básicas en relación a los intereses nacionales”³⁹⁸. Desde su punto de vista, la Reforma Educacional, aunque necesaria, sería infértil sino se modificaban otros aspectos como la cesantía o el bajo nivel de los salarios, por lo que toda propuesta de cambio que no abarcara estos aspectos no sería más que un aspaviento de los reales conflictos que atravesaban la sociedad. Por su parte, la Sociedad Nacional de Profesores, en su quinta Convención, realizada en 1967, había declarado que

“la mayoría de los cambios educacionales no responden a nuestra idiosincrasia. Se limitan a otros sistemas educacionales sin considerar que ellos tienen otros regímenes socio-económicos”, por lo cual realizaban una serie de cuestionamientos al quehacer estatal: “¿baja aceleradamente el índice de analfabetismo?, ¿la disminución de la deserción escolar va aparejada de un aumento del número de horas diarias que debe permanecer un niño en la escuela?, ¿en cuánto tiempo los escolares chilenos alcanzarán el nivel normal de alimentación a que tienen derecho? ¿está mejorando el nivel de escolaridad de los trabajadores, obreros y campesinos en forma acelerada?, ¿cuáles son los planes para dotar a corto plazo a los colegios de material moderno de

³⁹⁸ “Toda reforma educacional debe ir acompañada de cambios básicos”, *El Siglo*, 10 de diciembre de 1965

enseñanza, de campos deportivos y otros lugares apropiados para el desarrollo físico e intelectual?”³⁹⁹.

Esta serie de preguntas demostraba el escepticismo de los profesores se debía, principalmente, a que no habían sido considerados para la elaboración de la Reforma, lo que constituía, desde su punto de vista, una afrenta a los saberes educacionales que se construían en las mismas escuelas, supeditados frente a los saberes privilegiados por los funcionarios del Ministerio de Educación.. Estas declaraciones eran desestimadas por algunos medios de comunicación como *El Mercurio*, en cuyas páginas se acusaba a los partidos de izquierda de ser contrarios a una Reforma, pues ésta atentaba contra los enclaves de poder que ellos habían construido en distintos niveles del sistema educativo, señalando que “los maestros del FRAP” estaban estratégicamente distribuidos, de tal modo que las salas de clases eran “la mejor cátedra para predicar entre los niños y los jóvenes la revolución marxista”⁴⁰⁰.

Pese a estas exaltadas acusaciones, la implementación de la Reforma no fue boicoteada desde las bases, como temían algunos personeros de gobierno. Paulatinamente, fueron los maestros quienes tuvieron que enfrentar la serie de deficiencias materiales con las que contó la implementación de la Reforma. Su experiencia concreta permite conocer una dimensión de la política educacional usualmente omitida de la historiografía. En una carta dirigida al comité de redacción de la Revista de Educación, publicación del Ministerio de Educación, Luis Urra, director de la Escuela N° 7 de Cerro Negro de Cabildo, V Región, daba cuenta de la desinformación y carencias materiales que marcaban el quehacer de los docentes:

“Las dificultades han sido de orden material. No se cuenta con los elementos necesarios para poder objetivizar racionalmente las clases. En Ciencias Naturales y Ciencias Sociales no se cuenta ni siquiera con alguna lámina ilustrativa. Todo hay que dejarlo a la capacidad creativa del maestro, que, a decir verdad, no es lo más corriente. Creo que ha habido improvisación o falta de tiempo para realizar algunos aspectos de la reforma. Un ejemplo clave es la dación de la prueba nacional de evaluación, que en muchas escuelas como la mía, por ejemplo, no fue posible experimentarla. Tampoco ha habido una

³⁹⁹ “VI Convención SONAP. Síntesis de las principales resoluciones y acuerdos de la VI Convención de la Sociedad Nacional de Profesores”, *Educadores del mundo: Revista sindical y pedagógica*, N° 29, octubre-noviembre de 1967, 52.

⁴⁰⁰ “Renovación educacional”, *El Mercurio*, 13 de diciembre de 1965

continuidad lógica entre la educación básica y la media. Yo tengo 17 alumnos que van a proseguir estudios en la educación media. Se han hecho exhaustivas diligencias para averiguar las condiciones de ingreso de los alumnos licenciados de 8° año. El 90% de las escuelas medias nada sabía al respecto. La Escuela Industrial de San Felipe no tenía idea alguna de los detalles de admisión. A la fecha no he recibido noticias al respecto”⁴⁰¹.

El testimonio del profesor Urra da cuenta de los límites imperceptibles de la política educacional. Si bien a nivel de los discursos la Reforma buscaba promover la igualdad de oportunidad, la movilidad social y el progreso histórico de la sociedad chilena, a nivel práctico, sus resultados eran mucho más limitados, pues no sólo dependían de la lenta transformación de la institucionalidad, sino del enfrentamiento con la fuerza de otros procesos sociales de larga duración, así como con la precariedad del desempeño docente. De esta manera, al mismo tiempo que el discurso oficial de la Reforma subrayaba que la asistencia a la escuela era un gesto igualitario, en las escuelas existían patentes diferencias de materiales, que en la práctica debían ser resueltas por los maestros, a quienes se les reconocía un papel fundamental en la implementación de la política educacional, pero no en su discusión ni su diseño. Al respecto, es importante constatar que a nivel de gobierno se realizaron importantes esfuerzos presupuestarios por proveer a las escuelas de materiales didácticos e infraestructura adecuada. En 1969, el Plan de Equipamiento Escolar, uno de los cinco planes específicos por medio de los cuales se había implementado la Reforma, daba cuenta de haber realizado “una adecuada dotación de mobiliario escolar (120.000 juegos escolares y demás elementos de habilitación de la sala de clase), la adquisición de material de enseñanza en el nivel primario (distribución de 607.000 libros de texto y 400.000 equipos consistentes en un bolsón, cuadernos, lápices y goma) e instalaciones para una buena prestación de servicios complementarios (entrega de 1.750 cocinas para atención de la alimentación infantil y varios miles de elementos accesorios, de parte de la Junta de Auxilio Escolar y Becas)”⁴⁰². Las contundentes cifras advierten que, al parecer, el *malestar docente* no provenía sólo de la falta de bienes materiales, situación que podía estar ocurriendo temporalmente en diversas escuelas del país, sino más bien, en la falta de capacidad resolutive de este actor educacional, en relación a las decisiones despachadas por

⁴⁰¹ “Correspondencia con los suscriptores”, *Revista de Educación*, N° 3, diciembre de 1967, 12.

⁴⁰² Ministerio de Educación, *La Superintendencia de Educación...* 11-12.

los técnicos instalados en el Ministerio de Educación. Además de ser una *disputa de saberes*, entre los conocimientos construidos al fragor de la experiencia y los emanados de los estudios e investigaciones, se trataba de una *disputa de poderes*, pues si bien se afirmaba que la escuela era un espacio de reunión y conciliación social, en la práctica, era el último eslabón de una cadena administrada desde la alta esfera ministerial.

Por ello, no fue casual que en 1968, al iniciarse el tercer año de implementación de la Reforma, los docentes protagonizaran una de las huelgas más largas de las que se tenía memoria, desde el 28 de marzo al 24 de marzo, en la que recibieron muestras de colaboración de distintos partidos políticos, estudiantes, apoderados y de la Central Única de Trabajadores. Uno de los hechos más destacados por los propios docentes, fue la colaboración popular que permitió la creación de *ollas comunes* en diversos establecimientos educacionales⁴⁰³. Como señalara Arnulfo Aguilar “la olla común es un recurso que emplea la clase obrera chilena en sus movimientos huelguísticos para hacer frente a la tozudez patronal; pero los profesores nunca la habían utilizado”, acción que había permitido que los docentes incorporaran acciones propias del movimiento popular a su repertorio de acción:

“Se ubicaron en plena calle o en lugares de frecuentación de público. En torno a las ollas comunes se consolidó, fortaleció y amplió el movimiento, en cuyo curso se fue perfeccionando la plataforma de lucha que consideró también problemas de la educación y de la asistencia social de los niños. Estas ollas funcionaron gracias a la solidaridad popular, expresada en la ayuda generosa de los humildes comerciantes en las ferias libres; de los vecinos de los barrios populares, de los alumnos de las escuelas y de sus padres, de algunos comerciantes e industriales y, especialmente, de los sindicatos de obreros y empleados y de los partidos políticos populares. La olla común creó condiciones para difundir el movimiento y arraigarlo en el pueblo, lo que produjo un enorme impacto en la opinión pública nacional”⁴⁰⁴

Esta experiencia no sólo tuvo impacto en el compromiso subjetivo de los docentes con su causa -un aumento salarial acorde al proceso inflacionario que vivía el país y a las nuevas responsabilidades otorgadas a su cargo-, sino también en su manera de comprender

⁴⁰³ Una crónica sobre este episodio en: Luis Hernández, “El frenesí de Chile”, *Ercilla*, N° 1.715, 1 de Mayo de 1968, 10-12.

⁴⁰⁴ Arnulfo Rubilar, “Larga y combativa huelga del magisterio chileno”. *Educadores del mundo: Revista sindical y pedagógica*, N° 30, julio-agosto de 1968, 46.

la educación. Resulta muy revelador que en 1969, la XVII Convención Nacional de la *Unión de Profesores de Chile*, incluyera en uno de sus puntos la necesidad de “incorporar a las masas a la gestión educacional”, para lo cual establecían tres vías de acción. En primer lugar, apostaban a la “intervención de la comunidad organizada (vecinos, padres, estudiantes, trabajadores, etc.), también en la organización general de cada establecimiento escolar y del sistema en su conjunto”; en segundo lugar, llamaban a establecer una “dirección técnico-pedagógica colegiada” en cada escuela y, por último, a la “organización de Consejos Locales, Regionales y Nacionales de Educación, con carácter ejecutivo, bajo el principio de dirección colectiva con participación de los representantes de la comunidad y representación mayoritaria de los maestros”⁴⁰⁵. Anteriormente, la demanda que más se había acercado hacia un modelo de participación comunitaria en la escuela, había sido el llamado realizado en 1958 por el *Comando Nacional por la defensa y desarrollo de la educación pública chilena* encabezado por Alberto Baltra y Clotario Blest, que había apostado a la “acción directa” como una manera de dar solución al problema que vivía la educación pública, aunque no se había logrado la coordinación efectiva de un movimiento de este tipo. Casi una década más tarde, una de las principales organizaciones docente recogía nuevamente esta posibilidad, tras haber vivido una experiencia directa de colaboración entre docentes y distintos miembros de los sectores populares –feriantes, pobladores de barrios populares, obreros, empleados, comerciantes y militantes de partidos políticos-, lo que les había permitido entrever la posibilidad concluir que “la expansión de los servicios educacionales debe comenzar desde abajo” para lo cual proponían una serie de pasos que comenzaban con la creación de “Centros de Comunidad” en los que se ofreciera educacional fundamental “para todos los núcleos sociales marginales, orientados más hacia la comunidad que al niño, para posibilitar las bases de una ulterior escolarización”⁴⁰⁶. Si bien esta propuesta nunca se intentó llevar a cabo desde fuera del Estado, demuestra una transformación en la manera de comprender el problema educacional popular y su relación con el Estado, conteniendo el escepticismo propio de la experiencia reciente y, al mismo tiempo, las esperanzas en la fuerza que los “núcleos sociales marginales” podrían inyectar a

⁴⁰⁵ “Resoluciones principales de la XVII Convención Nacional de UPCH”, *Educadores del mundo: Revista sindical y pedagógica*, N° 32, abril-mayo de 1969, 55.

⁴⁰⁶ “Resoluciones principales de la XVII... 55.

una nueva política educacional. Como se verá en el próximo acápite, los cambios no sólo habían impactado a los docentes.

2.3.2 EDUCAR ES EMANCIPAR: EL APORTE DE LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN

“Como toda liberación es ya un anticipo de la plena redención de Cristo, la Iglesia de América Latina se siente particularmente solidaria de todo esfuerzo educativo tendiente a liberar a nuestros pueblos”⁴⁰⁷

En 1965, durante la clausura del Concilio Vaticano II, el papa Paulo VI se reunió con los representantes latinoamericanos presentes en Roma, instándolos a debatir los problemas sociales que afectaban la región, con lo que inició un proceso de discusión que desembocó en el *Congreso Eucarístico Internacional* y la *Segunda Reunión del Comité Episcopal Latinoamericano*, reuniones realizadas conjuntamente en 1968 en la ciudad de Medellín, Colombia. Ambos encuentros fueron la síntesis de un proceso que había venido gestándose lentamente en la Iglesia latinoamericana, cuyos miembros estaban cada vez más atentos a los *signo de los tiempos* y a los procesos de transformación radical⁴⁰⁸. Las declaraciones, documentos y discusiones que emanaron de este encuentro tuvieron un profundo impacto en la Iglesia Católica, marcando uno de los períodos de mayor compromiso con los sectores desfavorecidos, cuya liberación fue comprendida como una tarea evangelizadora en tanto anticipo del reino de Dios en la Tierra. La educación tuvo reservado un lugar especial en este proceso.

Ya en 1965, durante el *Concilio Vaticano II*, la Iglesia había emitido una declaración que señalaba que “entre todos los medios de educación, el de mayor importancia es la escuela”⁴⁰⁹, lo que, en el caso de América Latina, fue interpretado desde la necesidad de proveer educación a los vastos sectores de la población que no habían podido acceder a una mirada que les permitiera cuestionar los lazos que los mantenían

⁴⁰⁷ “Documento sobre educación de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (CELAM), Medellín, 26 de agosto al 6 de septiembre de 1968”, *Revista de Pedagogía*, N° 139, Año XIX, diciembre de 1968, 291.

⁴⁰⁸ “El CELAM y la educación”. *Revista de Pedagogía*, N° 138, año XIX, diciembre de 1968, 289.

⁴⁰⁹ Concilio Vaticano II. Declaración sobre la Educación Cristiana de la Juventud (Gravissimum Educationis Momentum), 1965. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html (Consultada el 22 de noviembre de 2012).

sometidos a diversas formas de opresión. Si bien los obispos de Medellín conservaban una mirada paternalista de los sectores marginados, también denunciaban claramente los conflictos sociales que estaban en la base de las sociedades latinoamericanas. Por ejemplo, el *Documento sobre educación* señalaba que la “ignorancia es una servidumbre inhumana”, por lo que la liberación de los marginados era “una responsabilidad de todos los hombres latinoamericanos”⁴¹⁰, apelando a que la educación fuera utilizada como una herramienta para que los sectores marginados del desarrollo fueran “liberados de sus prejuicios y supersticiones, de sus complejos e inhibiciones, de sus fanatismos, de su sentido fatalista, de su incompreensión temerosa del mundo en que viven, de su desconfianza y de su pasividad”⁴¹¹. Esta mirada culturalista en la Iglesia, capaz de reconocer las particularidades de la inmersa diversidad de pueblos que habitaba el Continente –y el Tercer Mundo–; que además reconocía el carácter político de la opresión, al establecer que la *liberación espiritual* debía estar acompañada por una transformación de las condiciones materiales de existencia y de justicia social para los más pobres. Fue por ello que, en adelante, esta corriente, conocida como *Teología de la Liberación*, buscó estrechar los lazos con el mundo popular y con distintos referentes de transformación política⁴¹².

Tal como ha señalado Mario Amorós, 1968 fue el año en que este movimiento eclosionó en Chile, con la conformación del movimiento Iglesia Joven, integrado por laicos, sacerdotes y religiosas que trabajaban en poblaciones de Santiago y quienes apostaban porque la Iglesia se volcara al trabajo con el pueblo “viviendo y compartiendo no solo su pobreza, sino también sus luchas”, por lo que “rechazaban el tradicional vínculo eclesial con la burguesía e incluso la conciliación social”⁴¹³ En palabras de María Angélica Illanes, a partir de entonces, se empezó a hacer más patente el compromiso de la Iglesia con

⁴¹⁰ “Documento sobre educación... 290-295.

⁴¹¹ “Documento sobre educación... 290-295.

⁴¹² de los hechos más paradigmáticos es la presencia de sacerdotes en las guerrillas latinoamericanas, como Camilo Torres o Ernesto Cardenal en las guerrillas colombiana y nicaragüense, respectivamente, o el compromiso abierto con los más pobres, lo que llevó a muchos religiosos a allegarse a poblaciones, como el caso de Juan Alsina, Ronaldo Muñoz o Roberto Lebeque. David Fernández, “La teología de la liberación en Chile”, *Revista Trocadero* 4 (1992), 258. Uno

⁴¹³ Mario Amorós, “La Iglesia que nace del pueblo: La relevancia histórica del Movimiento Cristianos por el Socialismo”, en *Cuando hicimos historia: La experiencia de la Unidad Popular*, ed. Julio Pinto (Santiago: LOM Ediciones, 2005), 108.

“el cuerpo del pueblo”, unidad en la que se articulaba “el sentido ético y práctico de este momento histórico determinado”⁴¹⁴.

Los efectos de estas transformaciones operaron en dos sentidos. Por un lado, supusieron un viraje político para muchos católicos comprometidos con la transformación social. Si bien la Democracia Cristiana era un partido que se inscribía en la renovación de la Iglesia Católica, prontamente sus propuestas reformistas fueron consideradas insuficientes por algunos partidarios, algunos de los cuales abrazaron abiertamente el marxismo y la posibilidad de desarrollar una posición política atenta a ambas vertientes. De ese modo, en mayo de 1969 surgía el Movimiento Amplio de Acción Unitaria (MAPU), fruto del desmembramiento de la sección juvenil de la Democracia Cristiana. En el mismo período, al interior de la Democracia Cristiana, se fortaleció la candidatura de Radomiro Tomic, conocido representante de la .Dos años más tarde, en 1971, luego de la derrota de Tomic y de la creciente hegemonía de los sectores más conservadores al interior de la Democracia Cristiana, surgió la Izquierda Cristiana, compuesta por miembros de la corriente *tercerista*. Simultáneamente, junto a esta transformación en el campo político, la Iglesia Católica impulsó un fuerte proceso de crítica al sistema educacional, en el cual fue fundamental la articulación ofrecida por algunas instituciones orientadas a la educación, especialmente, la Federación de Instituciones de Educación (FIDE), desde donde se realizaron algunas de las críticas más contundentes al sistema educacional.

Durante las últimas décadas, gran parte de la energía crítica de la Iglesia Católica se había dedicado a la defensa de la libertad de enseñanza frente a la expansión del sistema educacional del Estado. Sin embargo, a partir de 1968, el influjo de la Teología de la Liberación y de las teorías marxistas, permitió que un grupo de pedagogos cristianos realizaran profundas críticas al sistema educacional en tanto expresión de diversas formas de dominación en la sociedad, observando a nivel micro-político las formas de dominación que otros sectores políticos sólo habían observado en el macro-sistema educacional. Tal

⁴¹⁴ María Angélica Illanes, “El cuerpo nuestro de cada día: El pueblo como experiencia emancipatoria en tiempos de la Unidad Popular”, en *Cuando hicimos historia...* 127. Una de las principales transformaciones de este proceso fue el nuevo papel adquirido por los laicos en las comunidades cristianas de base, con lo que “la teología deja de ser un monopolio del clero”⁴¹⁴, lo que desencajaba la tradicional alianza de la Iglesia con los sectores políticos dominantes y abría la posibilidad de fortalecer el trabajo con los sectores populares.

como señalaba el documento de 1968, la “tarea de la educación” encomendada a los cristianos “no consiste propiamente en incorporarlos a las estructuras culturales que existen en torno de ellos, y que pueden ser también opresoras, sino en algo mucho más profundo”⁴¹⁵. De esta manera, una primera tarea era conocer esas estructuras culturales opresoras, para, posteriormente “capacitarlos para que ellos mismos, como autores de su propio progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural, acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos”⁴¹⁶. En comparación con el nivel de análisis anterior, se puede señalar que en cuanto a la reflexión pedagógica de la época, la influencia de la Teología de la Liberación fue explícita y determinante.

¿Cuál era la tarea de esta nueva Iglesia en relación a la educación? Históricamente, la Iglesia había sido uno de los principales impulsores de la educación privada en el país, ya fuera mediante la creación de colegios para la elite o para los sectores populares, prácticamente sin establecer espacios de integración y reproduciendo, de esta manera, una de las características más cuestionadas del sistema educacional. Por eso, una de las principales tareas de la Iglesia fue transformar la orientación clasista que había mantenido durante las últimas décadas, pero sin que ello significara delegar toda la labor educacional al Estado. Para ello, era necesario consolidar la libertad de educación, pero acompañándolo con una actitud social que reconociera la existencia de diferencias sociales y apostara por su transformación, pues, “la misión educativa de la Iglesia la encontramos inscrita en la naturaleza misma de su misión evangelizadora y de su tarea de construcción en Cristo de la ciudad terrena”⁴¹⁷. Esa fue la tarea desarrollada por la *Federación de Instituciones de Educación* (FIDE), tanto su sección de educación primaria como secundaria, especialmente durante el período en que estuvo comandada por el sacerdote jesuita Patricio Cariola. Esta institución, fundada en 1948, agrupaba a diversas escuelas y liceos privados, muchos de los cuales recibían subvenciones del Estado, por lo que su principal propósito era posicionar la importancia de este tipo de educación, frecuentemente de tipo confesional, frente a la ofrecida por el Estado. En 1967 FIDE Secundaria estaba compuesta por 299 colegios “de

⁴¹⁵ “Documento sobre educación... 290.

⁴¹⁶ “Documento sobre educación... 290.

⁴¹⁷ “La Iglesia habla sobre educación”, *Revista de Pedagogía*, N° 133, año XIX, junio de 1968, 98.

los cuales 135 eran gratuitos, 152 pagados y 12 con sistema mixto”. Tal como señalaba el padre Cariola en su cuenta pública de ese mismo año, su principal problema era que no había regularidad con las subvenciones del Estado, lo que tenía a muchos colegios sumidos en una “situación lastimosa”⁴¹⁸. No obstante, si bien este era el eje principal que orientaba el trabajo de la FIDE, a partir de 1967 se comenzó a realizar un novedoso trabajo a nivel pedagógico, que tuvo como hitos la publicación de la *Revista de Pedagogía* y la realización de Jornadas Pedagógicas con docentes del país. Ambos espacios permitieron la circulación de experiencias, propuestas y debates referidos a la dimensión cultural de la educación y aportaron a la construcción de *una nueva pedagogía*. Sin duda, este proceso no estuvo exento de conflictos.

Para lograr este cometido, el sacerdote Patricio Cariola se esforzó por instalar el concepto de “educación liberadora” como uno de los principales lineamientos que debían orientar la educación de las escuelas de la FIDE, en particular, pero también de cualquier institución que buscara estar en sintonía con los tiempos históricos. Esta tarea derivaría en la formación del *Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación* (CIDE), creado en 1964 al interior de la FIDE, fruto de un acuerdo entre el cardenal Raúl Silva Henríquez y el padre Patricio Cariola⁴¹⁹. A partir de entonces, este Centro estuvo dedicado a abordar “por una parte, el tema educativo desde la investigación, convocando distintas miradas; y, por otra, reflexionar sobre las prácticas educativas de la época, buscando desarrollarlas a través de la innovación”⁴²⁰, para lo cual contó con un equipo de educadores que formó una verdadera generación de destacados profesionales del ámbito de la educación como Juan Eduardo García Huidobro, José Joaquín Brunner, Rodrigo Vera, Ricardo Hevia y Beatrice Ávalos. En 1968, con la creación de los *Cuadernos de Pedagogía*, CIDE amplió su margen de acción, constituyéndose en una herramienta de difusión de propuestas pedagógicas. Por medio de su trabajo, ambas instituciones tenían como base los planeamientos de Medellín que señalaban que “la educación en todos sus niveles, debe llegar a ser creadora, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que

⁴¹⁸ “Cuenta del Presidente Nacional R.P. Patricio Cariola S.J.”, *Revista de Pedagogía*, N° 126, 1967, 247.

⁴¹⁹ Juan García Huidobro, “El CIDE propicia una comunidad educativa”, en *Memoria de 40 años* (Santiago: CIDE, 2004), 11.

⁴²⁰ Pedro Milos, “CIDE: 40 años”, en *CIDE: Memoria de 40 años* (Santiago: CIDE, 2004), 5.

buscamos en América Latina”⁴²¹, la propuesta presentada en la *Revista de Pedagogía* consideraba la dignidad humana, la autodeterminación y el sentido comunitario como los valores que debían orientar el quehacer pedagógico. Para ello, se cuestionaban aspectos como la disciplina escolar, la relación de las escuelas con las comunidades que las rodeaban, la orientación vocacional de los estudiantes, las metodologías utilizadas en las clases, las formas de evaluación o la enseñanza de la doctrina social de la Iglesia. Una de las temáticas comunes desarrolladas más insistentemente por ambas publicaciones, fue el establecimiento de vínculos entre escuela y comunidad, relación que incluso fue objeto de proyectos de experimentación por parte de CIDE.

De acuerdo a la estrategia católica, la transformación del sistema educacional desde dentro era un asunto que requería iniciar una discusión amplia y minuciosa. Una de las estrategias más eficientes para lograr este objetivo fue la puesta en circulación de diversas experiencias que operaran como referentes a los educadores, padres y autoridades que estaban detrás de las instituciones asociadas a la FIDE, así como a los lectores de las publicaciones de CIDE. Por ejemplo, en 1969 se dio a conocer un Informe Interno elaborado por la *Comisión Social del Colegio San Ignacio*, donde se proponía “una mayor dinamización de procesos activos de enseñanza y del trabajo en equipo o grupos de estudio en los que se fomenta el diálogo, intercambio y participación de los propios alumnos”, mientras que a nivel de contenidos, se sugería la posibilidad de que en las horas dedicadas al estudio de Educación Cívica, Economía Política y Doctrina Social de la Iglesia “para estructurar un ramo de fuerte incidencia académica, dado tal vez por diversos profesores especialistas, posiblemente acompañado de un sistema de seminarios en que se dé a los alumnos una serie base de sociología, de economía en relación a nuestros problemas de desarrollo y de doctrina social de la Iglesia”, al mismo tiempo que consideraban plausible que las asignaturas humanistas, como historia, geografía, literatura o filosofía, incluyeran “ciertas unidades (por ejemplo: integración latinoamericana) que sean enfocadas paralelamente, con el fin de sensibilizar a los alumnos hacia nuestra problemática

⁴²¹ “Documento sobre educación... 290-291.

fundamental de desarrollo”⁴²². Por último, el controvertido Informe reconocía la necesidad de promover más salidas a terreno que pusieran a los jóvenes “en contacto con la realidad teóricamente estudiada en el Colegio” y de “propender a una mayor mezcla social entre nuestro alumnado”, para lo cual proponían un sistema de becas y que, al admitir nuevos estudiantes, se considerara “la línea que la familia del postulante ostente en materia social”⁴²³. Sin embargo, tal como reconocían los profesores comprometidos en la elaboración del documento, aún siendo realizadas, el impacto de estas reformas sería muy limitado, debido al origen social acomodado de los estudiantes del Colegio, pero además, a la resistencia que estas ideas tenían al interior de este sector de la población.

El conflicto por la educación había impactado a la elite y su resonancia fue notoria. La circulación de estas ideas de *educación liberadora* al interior del Colegio Saint George generó una serie de resistencias y temores por parte de apoderados conservadores. Meses más tarde, la realización de una Jornada de Discusión motivó el revuelo de los apoderados agrupados en la *Federación de Centros de Padres y Apoderados de Establecimientos Educacionales del Sector Privado* (FEDAP). La manifestación de su descontento fue una declaración titulada “Ante la politización y otros problemas de la juventud”, difundida en las páginas de El Mercurio, en la que se acusaba a los docentes de introducir ideas marxistas entre el alumnado. Ante esta polémica, diversas personalidades del ámbito educacional, como los jóvenes investigadores del CIDE, Juan Eduardo García Huidobro y José Joaquín Brunner, salieron a la defensa de los debates realizados al interior del plantel, argumentado que la conformación de una comunidad educativa horizontal, en la que los profesores tenían capacidad resolutoria y propositiva, era parte de las orientaciones aceptadas por todos quienes componían la escuela. Contrario a la idea de que la discusión de temáticas sociales fuera adoctrinamiento, García Huidobro señalaba que “la jornada de estudio, expresión de una reforma inspirada en el movimiento de renovación de la Iglesia, pretendía someter a discusión un conjunto de realidades, valores, interpretaciones y mitos, que forman parte inherente del ‘mundo capitalista’, de su ideología y proyecciones

⁴²² “Líneas para una formación social”, *Revista de Pedagogía*, N° 139, 1969, 4.

⁴²³ “Líneas para una formación social”, *Revista de Pedagogía*, N° 139, 1969, 5.

culturales”⁴²⁴. Desde su punto de vista, estos espacios eran importantes, pues “forman élites que, en el futuro, lucharán por una sociedad distinta a la actual”⁴²⁵, por lo que “identificarlos como delincuentes; atemorizar a la opinión pública engañándola sobre los fines reales de los movimientos de reforma; callar algunos hechos sustantivos y magnificar otros secundarios; crear el fantasma de la guerrilla urbana y desprestigiar personas”⁴²⁶, sólo eran argucias que atentaban contra la construcción de una sociedad más justa. Es interesante observar que, si bien García Huidobro acudió en la defensa de los profesores ‘progresistas’ del Saint George, no negaba el carácter elitista del establecimiento ni se acongojaba en señalar que serían éstos jóvenes los que asumirían la conducción política de la sociedad, lo que constituía una contradicción con el propio discurso de la Teología de la Liberación e incluso, con el reformismo de centro representado por la Democracia Cristiana. Esta contradicción discursiva manifiesta una de las contradicciones concretas más persistentes de la política educacional desarrollada por la Iglesia y sus instituciones, las que pese a tener una vocación formal por la emancipación de los sectores dominados de la sociedad, no estaban dispuestos a transformar radicalmente las estructuras que conformaban la sociedad, al mismo tiempo que sus bases de apoyo pertenecían, en una importante proporción, a los sectores dominantes de la sociedad.

Esta tensión se manifestó con especial claridad durante las *XX Jornadas Pedagógicas* organizada por la FIDE Secundaria del 15 al 17 de septiembre de 1969 en el balneario de Cartagena, donde se debatió sobre los alcances de la “Educación Liberadora y Comunidad Escolar” con la participación de destacados pedagogos como Gabriel Castillo, el padre Patricio Cariola y el brasileño Pablo de Tarso Santos⁴²⁷. Durante este encuentro se organizaron comisiones de profesores que analizaron temáticas como la desintegración social, la división de la sociedad en grupos privilegiados y no privilegiados o la inexistencia de igualdad de oportunidades en educación”⁴²⁸. Entre sus conclusiones, se establecía que “el cambio social no implica sólo una política de ‘redistributividad’ o sustitución de

⁴²⁴ José Joaquín Brunner, “El Mercurio, la educación y el orden”, *Revista Mensaje*, N° 181, 1969, 328.

⁴²⁵ José Joaquín Brunner, “El Mercurio... 329.

⁴²⁶ José Joaquín Brunner, “El Mercurio... 329.

⁴²⁷ “Editorial: XX Jornada Pedagógica”, *Revista de Pedagogía*, N° 146, 1969, 233-234.

⁴²⁸ “Conclusiones de la XX Jornada Pedagógica”, *Revista de Pedagogía*, N° 146, 1969, 260.

estructuras”, sino que comportaba “una sustitución de valores, una transformación profunda y vital que debe comenzar por quienes tienen mayores herramientas para juzgar y proponer los valores de un mundo nuevo”⁴²⁹. Sin embargo el mismo documento hacía notar que no era posible desarrollar esta labor de manera óptima al interior de la FIDE, pues

“existen colegios que aún están comprometidos con clases sociales determinadas y que enfrentan la dificultad de incorporar en una acción de integración social a los padres, profesores y a los mismos alumnos. Los padres de familia se oponen a la integración social por considerar que hiere los valores de su clase o sus posibilidades de mantener un prestigio social basado en una política de segregación. Los profesores temen la integración por creer que dificulta su relación con los grupos privilegiados, que mantienen el poder. Los alumnos, víctimas de los valores de una sociedad de consumo, dificultan la integración al mantener viva una aspiración a tener más y a competir en este sentido creando falsas necesidades y dificultando el real compañerismo de los distintos grupos”⁴³⁰

Como se puede observar en este fragmento, la principal dificultad reconocida por los docentes era la existencia de un sistema educacional propio de una sociedad de clases, lo que se expresaba tanto en la distribución social de los estudiantes en unos u otros establecimientos, como en las actitudes de los padres, los educadores y los propios alumnos. Para solucionar lo anterior, se proponía una serie de acciones enfocadas en fortalecer la vinculación de las escuelas con las comunidades geográficas locales, contraviniendo el discurso educacional del gobierno, que estaba centrado en la construcción de la comunidad nacional como el principal sujeto de cambios. Esta diferenciación realizada por los docentes contenía una crítica implícita hacia la nacionalidad como el rasgo definitorio del actor social que encabezaría la transformación social, al mismo tiempo que destacaba la importancia de las comunidades locales y de la relación que la escuela establecía con su respectivo territorio. Para lograr “la constitución de todas las escuelas de la educación particular, en torno a su comunidad geográfica local”, se realizaban cuatro propuestas:

“1. Que los alumnos de la escuela pertenezcan a esa comunidad y no a otra; 2. Promover actividades de integración al servicio de la comunidad local; 3. Integrarse a esfuerzos de planificación que llevan a distribuir los servicios según

⁴²⁹ “Conclusiones de la XX Jornada... 260.

⁴³⁰ “Análisis de las conclusiones por la Junta Nacional”, *Revista de Pedagogía*, N° 146, 1969, 263.

las exigencias de cada comunidad; 4. Reflejar en la programación de actividades curriculares las exigencias y necesidades de la comunidad local y promover el espíritu de reflexión crítica de ella”⁴³¹

De esta manera, la discusión desarrollada por las bases docentes que componían la FIDE al abordar el problema de la *educación liberadora* había desembocado en una propuesta de *pedagogía territorializada*, seguramente, guiada por la experiencia de quienes enfrentaban cotidianamente, desde las escuelas populares, la tarea de llevar a la práctica las propuestas de transformación de la educación. El criterio de realidad ofrecido por estos educadores, entre quienes se encontraban tanto representantes de colegios pagados como de colegios gratuitos, indicaba que la educación podía ser liberadora, toda vez que estuviera relacionada con las necesidades locales, lo que permitiría el involucramiento efectivo de la comunidad y la incorporación efectiva de los niños al quehacer de la escuela. Sin embargo, esta propuesta iba más allá de los límites aceptables por parte de quienes tenían la misión de fortalecer el principio de libertad de enseñanza. En octubre de ese año, un mes después del encuentro de Cartagena, el Directorio Nacional de la FIDE, durante una jornada de análisis en Calera de Tango, se pronunció negativamente frente a la propuesta de los profesores, señalando que su propuesta era “impracticable, dado que hay una organización vigente, y por otro, desconoce valores que por el momento tienen importancia en la existencia de una comunidad escolar; y limita el derecho de los padres de familia para elegir el tipo de educación que desean para sus hijos”⁴³². Por ello, es que las propuestas de septiembre quedaron registradas como parte de la reflexión, pero no intentaron ser llevadas a cabo por las escuelas agrupadas en la FIDE.

Transformar el sistema educacional *desde dentro* requería romper barrotes que no podían ser derribados, únicamente, por medio de jornadas de discusión. El análisis de estos episodios permite comprender que si bien al interior de la Iglesia Católica hubo un reconocimiento de la necesidad de construir una alternativa pedagógica más cercana a la realidad objetiva de los sectores populares, la realización de transformaciones más radicales requería de un posicionamiento político que esta institución no estuvo dispuesta a realizar

⁴³¹ “Conclusiones de la XX Jornada... 261.

⁴³² “Conclusiones de la XX Jornada... 261.

en este momento en específico. De esta manera, la interpretación del problema de la escolarización popular realizada desde una Iglesia Católica fuertemente involucrada en los asuntos educacionales, recibió el influjo tanto de procesos ideológicos de carácter mundial, como de las experiencias locales de cada escuela, aunque ambos estuvieron mediados por la posición política que la Iglesia asumió en este debate. Resulta significativo que en las fuentes documentales disponibles para estudiar esta posición prácticamente no existan voces populares, toda vez que la Iglesia habló en nombre de los sectores populares, pero no necesariamente se sintió representada por sus demandas o prácticas, ni dio voz a sus miembros en este debate. La fracasada propuesta de los profesores de Cartagena ofrece un punto de vista más cercano a lo que efectivamente ocurría en las escuelas que atendían a niños y niñas populares, al instalar las necesidades materiales de las comunidades en el centro de la discusión. El hecho de que esta propuesta haya sido objetada públicamente por los prelados, evidencia los límites que esta corriente crítica tenía tanto al interior de la Iglesia como del sistema educacional, toda vez que se constató que la transformación de la escuela era también la transformación de la sociedad.

La persistencia de dichos límites explica que las prácticas educativas más críticas desarrolladas durante este período no provinieran de ninguno de los actores sociales que participaban del debate educacional, sino desde sus márgenes. Si desde los sectores más progresistas se evidenciaba la necesidad de cuestionar los límites de la escuela, abrirla a la comunidad y permitir que los sectores populares tuvieran una participación más directa, lo cierto es que en la práctica estas posibilidades quedaban congeladas frente a un modelo político-pedagógico que no consideraba que todos los sujetos tuviesen iguales capacidades resolutorias en los asuntos educativos. Quienes buscaban una transformación radical de esta visión, reconocían la carencia de marcos interpretativos que los ayudaran en la tarea de modificar estas prácticas. En este sentido, durante la Jornada de Cartagena los profesores secundarios de la FIDE habían reconocido “la necesidad de elaboración de una *teoría pedagógica* que ilumine la práctica de la comunidad escolar para el momento actual”⁴³³, expresando la incertidumbre que existía al interior de las tensiones escuelas ubicadas en

⁴³³ “Conclusiones de la XX Jornada... 261.

sectores populares. Los mayores aportes en esa reflexión sobre las prácticas que los docentes llamaban teoría se realizó sin la tutela del Ministerio de Educación y sin constituirse como escuela, evidenciando que hacia fines de la década de los sesenta, se había demostrado que aún no se habían derribado aquellos barrotes propios de una educación estatista y clasista.

2.3.3 EDUCAR ES UN ACTO POLÍTICO: EL APORTE DE PAULO FREIRE

De manera simultánea a la extensión de la escolaridad primaria y secundaria, dirigida a niños y jóvenes, en los años sesenta se realizaron diversas iniciativas de educación de adultos, especialmente, aquellas dedicadas a la alfabetización. El Censo de 1960 había indicado que un 17% de los chilenos no había aprobado ningún año de estudios⁴³⁴, situación que se agudizaba en los sectores rurales, donde la escolaridad llegaba solo a 2,7 años, frente a los 5,9 años que, en promedio, asistían a la escuela los ciudadanos⁴³⁵. Esta situación posicionaba a los programas de alfabetización como una prioridad nacional.

Durante esta época el analfabetismo dejó de ser comprendido como efecto de la mala disposición de las personas frente a la educación, como había sido visto hasta hace algunos años, comenzando a ser considerada tanto una causa como un efecto del subdesarrollo económico. Por ello se consideró que disminuir la cantidad de personas incapaces de leer o escribir era una tarea nacional, en la medida que el analfabetismo era una problemática que trascendía las voluntades individuales, pero además, porque sus réditos beneficiarían no sólo a los ‘alfabetizados’, sino que contribuirían a sentar las condiciones de posibilidad del desarrollo económico. Esto explica que una institución dedicada a tareas productivas, como el *Instituto de Desarrollo Agropecuario* (INDAP) - dependiente de la *Corporación de Reforma Agraria* (CORA)-, que había sido creado para “promover el desarrollo económico, social y cultural de los campesinos, pequeños y medianos agricultores y pescadores artesanales”⁴³⁶, gestionara un programa de educación

⁴³⁴ Dirección de Estadística y Censos, *XIII Censo de Población y II de Vivienda* (Santiago, 1960), 77.

⁴³⁵ Dirección de Estadística y Censos, *XIII Censo...* 85.

⁴³⁶ Artículo N° 2, Fija El Texto Coordinado Y Sistematizado Del Decreto Con Fuerza De Ley R.R.A. 12, De 1963, Orgánico del Instituto de Desarrollo Agropecuario, Decreto N° 43, 17 de febrero de 1968.

de adultos en alianza con la *Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos*, perteneciente al Ministerio de Educación. Se puede considerar que Indap era una suerte de ‘brazo pedagógico’ de la Reforma Agraria, pues se consideraba que la redistribución de la tierra no solucionaba los problemas sociales vinculados a la existencia del latifundio, sino que era necesario fomentar el desarrollo social de los campesinos, agricultores y pescadores para que pudieran desempeñar adecuadamente sus nuevas responsabilidades⁴³⁷. En esta tarea fue fundamental la labor de Indap, institución que tenía prerrogativas para realizar actividades pedagógicas, tales como “organizar, mantener y participar en la organización de cursos de capacitación y entrenamiento de todas aquellas personas que estén relacionadas con la agricultura o la pesca, en especial de los campesinos y pescadores artesanales”⁴³⁸, favoreciendo la actualización y optimización de las técnicas productivas. Para cumplir este propósito, en 1965 se contrató al pedagogo brasileño Paulo Freire, quien llegó al país para implementar un programa similar al que había desarrollado anteriormente desde su cargo de director del Servicio Social de la Industria en Pernambuco, Brasil⁴³⁹. Paulo Freire no era un funcionario políticamente neutral. Su llegada a Chile se enmarcaba en el golpe de Estado contra el presidente Joao Goulart, que a inicios de 1964 había instalado un gobierno militar en Brasil y que, en términos personales, le había significado más de dos meses de encarcelamiento. Tal como reconociera en sus memorias, Freire comulgaba con algunas de las propuestas de la Democracia Cristiana, aunque con el tiempo transformaría su pensamiento político incorporando argumentos de un *marxismo de nuevo tipo*, lejano a los centralismos burocráticos o autocráticos y mestizados con la lectura radical del Evangelio realizada por la Teología de la Liberación⁴⁴⁰. De esta manera, desde diversas instituciones estatales, como Indap o en el *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria*

⁴³⁷ Estatuto Orgánico de la Corporación de la Reforma Agraria, Decreto N° 11, 27 de marzo de 1963. Por ejemplo, el artículo N° 27 del estatuto de la Corporación de Reforma Agraria, indicaba que una vez efectuada la división de tierras, se debía “velar porque cada parcelación se integre de manera que operen en ella permanentemente los factores técnicos, educacionales, culturales, sociales, crediticios y sanitarios que deban complementar la formación y progreso de los propietarios”

⁴³⁸ Artículo N° 8, Ley de Reforma Agraria, N° 16.640, 28 de julio de 1967.

⁴³⁹ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza...*

⁴⁴⁰ El historiador norteamericano John Holst ha indagado en las transformaciones del pensamiento político de Paulo Freire, vinculando su experiencia práctica con sus lecturas ideológicas. John Holst, “Paulo Freire in Chile, 1964-1969: Pedagogy of the Oppressed in its Sociopolitical Economic Context”, *Harvard Educational Review* 2, vol. 76, (summer, 2006.): 243-270.

(Icira), Freire participó directamente de las labores de alfabetización en asentamientos agrícolas⁴⁴¹.

Es posible que por tratarse de un área pedagógica no convencional, relacionada sólo tangencialmente con el Ministerio de Educación, la experiencia pedagógica del *Instituto de Desarrollo Agropecuario* contó con mayores márgenes de libertad para el desarrollo de una pedagogía que cuestionara las relaciones de poder que estaban a la base del sistema educacional. En ese sentido, el fundamento filosófico y político de la alfabetización de adultos se inspiraba en una mirada crítica de la sociedad, que no rehuía al conflicto ni a nombrar, analizar y transformar las expresiones locales de la dominación política y cultural. En un documento de 1968, Freire señalaba que “la reforma agraria implica la acción que incide sobre la estructura latifundista”⁴⁴², tomando distancia de los enfoques con los que convencionalmente se había abordado la marginación de los sectores populares del sistema educacional. Aspectos como los conflictos de legitimidad entre los saberes técnicos y los saberes construidos desde la experiencia histórica, fueron objeto de la crítica pedagógica desarrollada durante el programa de alfabetización, que posteriormente fue sistematizada por Freire:

“Si es indispensable que los campesinos adopten nuevos procedimientos de carácter técnico, imprescindibles al aumento de la producción, entonces son hay que hacer sino extender hacia ellos las técnicas de los especialistas, con las cuales se pretende reemplazar sus procedimientos empíricos. Se olvida, de esta forma, que las técnicas como el saber científico, así como el procedimiento empírico de los campesinos, se encuentran condiciones histórico-culturalmente. En este sentido son manifestaciones culturales tanto las técnicas de los especialistas, como el procedimiento empírico de los campesinos. Este procedimiento se halla en un marco cultural, que no debe sencillamente ser ‘invadido’ por manifestaciones de otro marco, en este caso, las técnicas de los especialistas. Es un error científico y una falta de humildad subestimar la capacidad creadora y recreadora de los campesinos, despreciar sus conocimientos, aun cuan o a nivel mágico o de la pura ‘doxa’, o intentar llenarlos de lo que nos parece lo cierto”⁴⁴³

⁴⁴¹ Su estadía en Chile fue la primera experiencia de educación con adultos fuera de su patria, siendo fundamental para el desarrollo de su reflexión pedagógica sistematizada en “Educación como práctica de libertad”, publicado en Estados Unidos en 1967 y su famoso libro “Pedagogía del Oprimido”, escrito en 1968 y publicado en 1970. En: Paulo Freire, *La alfabetización...* 1.

⁴⁴² Paulo Freire, *La alfabetización funcional...* 1.

⁴⁴³ Paulo Freire, *La alfabetización funcional...* 2-3. El subrayado es del original, las cursivas son mías.

La particularidad de manera de comprender la educación es que reconoce la existencia de una visión esencialista del conocimiento, que cree que los sectores marginados carecen de saberes y vislumbra la acción institucional como una *extensión* de los saberes depositados en el mundo de los expertos. Muy por el contrario, la experiencia de alfabetización había demostrado que todos los grupos humanos, incluso aquellos que vivían en posiciones de subordinación socioeconómica estaban constantemente produciendo saberes sobre el mundo en base a sus condiciones histórico-culturales, por lo que una acción pedagógica ‘emancipadora’, debía considerar a los sujetos como creadores y no meros depositarios de los saberes especializados de los técnicos. Mediante esta epistemología dialéctica se realizaba una profunda crítica a la acción educativa del Estado, particularmente la desarrollada en el marco de la Reforma Agraria, destacando el carácter cultural de las transformaciones estructurales, en tanto “los obstáculos con los cuales se enfrentan los técnicos y políticos al aumento de la producción, en el proceso de la Reforma Agraria, son en gran medida, obstáculos de carácter cultural”, por lo que “las resistencias de los campesinos a esta o aquellas formas más eficaces de trabajo, que implicarían una mayor productividad” debían abordarse desde un punto de vista cultural⁴⁴⁴. Fue esa *mirada comprensiva*, que tanto había faltado a los técnicos de la educación a lo largo del siglo, la que permitió a Freire y su equipo desarrollar con éxito su cometido, pues por primera vez, la acción pedagógica del Estado –aunque no la desarrollada por el Ministerio de Educación– se orientaba según el punto de vista de los sujetos populares.

¿Cómo era esta *cultura popular*? Manteniendo cierta cercanía con los postulados de la Teoría de la Marginalidad, Freire proponía que las dificultades de la Reforma Agraria se debían a la existencia de una lejanía cultural que impedía la comunicación entre distintos sectores sociales, fundada en la dominación social y política de un grupo social sobre otro, pero, a diferencia de Vekemans, reconocía a los sujetos dominados las mismas capacidades creadoras que los dominadores, tanto a nivel macrosocial, en un análisis de clases sociales y bloques políticos, como a nivel microsociales, por ejemplo, en la relación pedagógica. La acción estatal no debía omitir o disimular la dominación, ni desconfiar de las capacidades

⁴⁴⁴ Paulo Freire, *La alfabetización funcional...* 4.

transformadoras de los sectores dominados (o *marginados*), quienes constantemente estaban creando y re-creando el mundo, sin necesidad de pasar por el cedazo de la promoción popular ni de la ciudadanía estatal. Esta crítica a nivel de políticas sociales, también se expresaba a nivel de metodologías pedagógicas de la alfabetización, donde se consideraba que:

“no es legítima la alfabetización que se queda en la pura memorización de palabras desvinculadas de la experiencia existencial de los hombres, de la cual la profesional es parte fundamental, puesto que el hombre es hombre porque trabaja y es trabajando que transforma el mundo. La alfabetización, por el contrario, es un acto que envuelve la experiencia total de los hombres. No puede estar divorciada de su trabajo, una vez que la palabra, con la cual juega, si es verdadera, es trabajo, es reflexión y es acción sobre el mundo-praxis”⁴⁴⁵

De esta manera, el programa de alfabetización de adultos de Indap abandonó la utilización de silabarios, principal recurso de las campañas de alfabetización tradicionales, por considerar que era “un instrumento que satisface a la concepción antidialógica de la educación en la cual, repitamos, el educador es siempre educador del educando”⁴⁴⁶, remplazándolo por el *método psicossocial*, cuyo fundamento era una visión de “la educación como práctica de humanización de los hombres” y de la alfabetización como “un acto creador, a través del cual el hombre aprende a decir su palabra”⁴⁴⁷. Para ello, se trabajaba con palabras generadoras propuestas por cada grupo de campesinos que participaban del programa, quienes además de identificar una serie de palabras relevantes para su vida, discutían sus significados y sentidos, para posteriormente analizar cómo estaba escrita y ejercitarse en la lectura y escritura. La experiencia práctica comprobó que, además de aprender a leer y escribir en un tiempo menor en comparación a los métodos tradicionales, este proceso generaba un proceso reflexivo entre “los hombres sencillos”, quienes al “a percibir que cultura es todo lo que el hombre hace, con su trabajo transformador, sobre el mundo natural que no han hecho, descubren una dimensión nueva en su actividad”⁴⁴⁸. De esta manera, hechos sencillos propios de la vida cotidiana, pasaban a formar parte de los contenidos *enseñables*, transformándose en un saber enseñable y socialmente reconocido.

⁴⁴⁵ Paulo Freire, *La alfabetización funcional...* 6.

⁴⁴⁶ Paulo Freire, *La alfabetización funcional...* 20.

⁴⁴⁷ Paulo Freire, *La alfabetización funcional...* 14.

⁴⁴⁸ Paulo Freire, *La alfabetización funcional...* 14.

Así, “sí antes, para ellos, el cortar un árbol y trozarlo tal vez no fuera más que un acto físico, ahora saber que, a través de su fuerza, de su trabajo, el árbol se va a transformar en algo que ellos y otros hombres fueron los creadores”⁴⁴⁹. Esta construcción popular del conocimiento, nutrida de la experiencia cotidiana de los trabajadores ‘más humildes’, era una propuesta radicalmente distinta a las iniciativas encabezadas secularmente por el Ministerio de Educación, y, tal vez debido a su carácter paralelo, no tuvo una incidencia sistemática en las propuestas educativas de la entidad estatal, aunque sí en las prácticas de quienes formaron parte de este proceso, tanto entre los profesionales ejecutores, como en los campesinos alfabetizados.

Tal fue el caso del *Departamento de Desarrollo Campesino* perteneciente a la Corporación de Reforma Agraria. Si bien la acción de esta institución se enmarcaba en una visión técnica de la educación, pues buscaba proveer de herramientas técnicas para mejorar la productividad de las labores agrícolas, sus funcionarios habían comprendido que esta tarea estaba incompleta si no era realizada con una orientación concientizadora⁴⁵⁰. Esta distinción era la mayor conclusión realizada por el equipo luego de trabajar en proyectos de alfabetización en asentamientos agrícolas, donde “el análisis crítico de la situación dejó en claro el siguiente criterio: la concientización es un objetivo que debe ser patrimonio común de toda capacitación, entendiendo por concientización el lograr la formación de una conciencia crítica en los campesinos”⁴⁵¹, y no en enseñar los lineamientos de un sector político determinado. Desde su entrada en funcionamiento en 1965, este Departamento había firmado un convenio con el Ministerio de Educación, realizando cursos de alfabetización, lectura, escritura y cálculo en distintos asentamientos, así como otros de carácter práctico, como artesanía, costura, peluquería, electricidad y folclor. Para su ejecución, se contrató y capacitó a profesores primarios rurales en el método psicosocial, con quienes se elaboró material de apoyo básico. Gracias a la experiencia de los primeros años, en 1968 se realizaron modificaciones que cambiaron el sentido del trabajo del Departamento: se conformó un equipo de ‘campesinos alfabetizadores’ y se modificaron

⁴⁴⁹ Paulo Freire, *La alfabetización funcional...* 16-17.

⁴⁵⁰ Departamento de Desarrollo Campesino Central, *Informe del Programa de Educación Básica de la Corporación de la Reforma Agraria*. (Santiago: Corporación de la Reforma Agraria, 1968), 1.

⁴⁵¹ Departamento de Desarrollo Campesino Central, *Informe del Programa...* 2.

los contenidos trabajados de manera posterior a la alfabetización. Esta decisión se fundaba en la observación de que los profesores rurales, acostumbrados a trabajar con menores de edad, “no lograron tener una actitud diferente con los adultos a los cuales seguían tratando como niños” y “no estaban todos compenetrados de la nueva realidad que se vivía en el asentamiento”, mientras que los estudiantes en práctica que habían colaborado con este programa “tampoco tenían acceso al intercambio con los campesinos debido a los campos culturales diferentes, creándose así un grave peligro de invasión cultural”⁴⁵². Por el contrario, la figura del campesino alfabetizador se apoyaba en el hecho que “el mundo cultural era común y podría comprender mejor su propio lenguaje y a la vez proporcionar el manejo de las técnicas de la lectura y escritura de una manera más horizontal logrando así que el proceso de alfabetización fuera eminentemente creador y no una donación de un educador dominador”⁴⁵³. Los contenidos se estructuraron en torno a tres unidades: “El asentamiento”, “El campesinado y su cultura” y “La familia”, con lo que se esperaba favorecer una reflexión territorializada del mundo popular del que formaban parte. Esta transformación en el rol pedagógico de los campesinos, puede ser relacionada con la práctica que espontáneamente se desarrolló en la Población La Victoria durante los primeros meses del funcionamiento de su escuela, cuando los mismos pobladores –la mayoría de ellos, niños y jóvenes- emprendieron la tarea de enseñar a sus vecinos.

A diferencia de dicha experiencia, realizada sin sistematización, registro ni planificación, en este caso, fueron los propios profesionales de la Corporación de Reforma Agraria quienes se encargaron de impulsar esta práctica y recoger evidencia sobre su funcionamiento. Los informes redactados no ocultan la admiración que este grupo de profesionales frente a la labor de los campesinos. Juana Pacheco, encargada del área norte de la IV Zona de Santiago, explicaba que “se planteó el proyecto con la autocapacitación como hipótesis y, la educación alcanzada, con los compañeros y el estatus en su dimensión de actitudes de comprensión y entrega hacia la labor comunitaria como variables. Podemos ahora decir que en algunos alfabetizadores se dieron las dos variables y en otros una, siendo esta una actitud que podríamos calificar amorosa, de interés con los demás, de querer para

⁴⁵² Departamento de Desarrollo Campesino Central, *Informe del Programa... 4*.

⁴⁵³ Departamento de Desarrollo Campesino Central, *Informe del Programa... 4*.

otros lo que nosotros tenemos, de superar cualquier obstáculo que entrase un fin justo”⁴⁵⁴. La auto-educación de los campesinos se fundaba en una manera de relacionarse entre ellos, basada en la colaboración con la comunidad y una *actitud amorosa* -empatía, compañerismo, solidaridad-, que no había sido posible observar cuando los alfabetizadores venían desde fuera de cada Asentamiento. Esto permitió que la implementación del programa fuese más horizontal, ya que cada persona escogía al monitor con el que deseaba trabajar, fijando el lugar, día y hora en que se reunirían, por lo que “el tamaño del grupo no fue impuesto, resultaba según las preferencias que obtenía el alfabetizador”⁴⁵⁵. En conjunto, estas condiciones permitieron que los resultados, a juicio de los funcionarios, fuesen catalogados como espectaculares, pues sumaban a los campesinos a un proceso reflexivo orientado a la transformación social.

El trabajo excepcional desarrollado en el marco de la Reforma Agraria permite comprender que, si bien durante el período 1965-1970 se logró ampliar significativamente la matrícula escolar y mejorar el soporte material recibido por los niños que llegaban a la escuela, la presencia de los sectores populares en la escuela estuvo atravesada por tensiones que no lograron ser resueltas. Desde el inicio del gobierno de la Democracia Cristiana se intentó perfilar a la escuela como un espacio óptimo para la integración de los sectores populares a la sociedad, destacando el sentido democratizador de la construcción de escuelas en todo el territorio nacional. Por primera vez, la política educacional no responsabilizaba a las familias populares por la ausencia de sus hijos en la escuela, sino que intentaba modificar las causas estructurales de dicho desajuste escolar. Aunque en un principio se reconoció públicamente que este proceso de transformación no podía ser realizado sin el concurso de las comunidades populares, éstas fueron consideradas meras fuerzas auxiliares o mano de obra, pero no sujetos deliberantes. Uno de los grandes motivos para mantener la capacidad resolutive de los asuntos educativos en mano de los funcionarios estatales, los técnicos y los profesionales, era la suposición de que la escuela debía ser un espacio neutral para lograr la conciliación social, por lo que cualquier interés particular debía ser alejado y mantenido fuera de la escuela. De allí que el concepto de

⁴⁵⁴ Departamento de Desarrollo Campesino Central, *Informe del Programa...* 2.

⁴⁵⁵ Departamento de Desarrollo Campesino Central, *Informe del Programa...* 3.

democratización manejado por el gobierno se refiriera, casi únicamente, a la incorporación de más niños a las escuelas, pero no a la distribución más equitativa del poder. Los últimos años del Gobierno vieron surgir diversas manifestaciones de la crisis de este modelo, en la medida que diversos sectores políticos coincidieron en que la imagen de la escuela como territorio neutral era insostenible, lo que derivó en intentos de modificarla radicalmente desde dentro del sistema, o bien, en la búsqueda de nuevas alternativas educacionales que trascendieran esta institución social.

Frente a esta situación, la mirada de los pobladores, aquella que había quedado enmudecida frente al peso de una contundente y promisoría iniciativa estatal, se modificó en base a la experiencia adquirida durante este período. Si durante este período las demandas y prácticas educativas de los pobladores se habían articulado con la nueva política estatal, a partir de 1970 es posible observar nuevamente iniciativas que adquirieron mayores grados de autonomía respecto al Estado, ahora con la experiencia de un período histórico denso que evidenció los límites de una vía política que pretendía conciliar y transformar la sociedad al mismo tiempo.

III. LA ESCUELA COMO DISPUTA POLÍTICA: CAMPAMENTO NUEVA LA HABANA (1970-1973)



ILUSTRACIÓN 7. BUS-AULA EN CAMPAMENTO NUEVA LA HABANA. 1971. COLECCIÓN DE RENÉ URBINA.

3.1 LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE LA UNIDAD POPULAR

La noche del 4 de septiembre de 1970, Víctor Flores dejó su hogar en la población Joao Goulart y partió a la toma de terrenos “26 de enero”, al sur de la capital. Tenía catorce años y, a diferencia de sus nuevos compañeros, provenía de una familia que tenía resueltas sus necesidades habitacionales, por lo que su decisión estuvo definida por convicciones políticas antes que por necesidades materiales. Siendo niño había sido espectador de una serie de hechos que lo llevaron a indagar en nuevas corrientes políticas, distintas a la cultura comunista existente en el seno de su familia. La muerte de Ernesto Guevara en 1967, las barricadas levantadas en una toma de terrenos –“de esas que uno veía en la II Guerra Mundial”⁴⁵⁶- y un enfrentamiento armado entre militantes del Movimiento de Izquierda Revolucionaria y carabineros en la población La Castrina, fueron hechos determinantes en su manera de comprender el mundo político, pues le “producían esa inquietud por saber qué era lo que estaba pasando, porque era ajeno a lo que estaba pasando en mi casa, era todo distinto y no tenía respuestas”⁴⁵⁷. Lo novedoso no era la experiencia de *lo político*, pues durante su infancia su casa había sido sede de actividades partidarias en numerosas oportunidades. Más bien, lo novedoso provenía de una forma de hacer política marcada por la radicalidad y una noción de acción definida por el aquí y el ahora. La decisión de Víctor lo llevó a desarrollar un nutrido proceso de aprendizaje político en el que, como veremos, la escuela también fue uno de los espacios donde practica la política y la transformación de la sociedad.

Como Víctor, quien entonces era un niño, fueron miles las personas que participaron del proceso de cambios de la Unidad Popular, transformando sus vidas en relación a un proyecto socialista que no tan solo fue considerable positivo, sino además viables y posible por gran parte de los chilenos. La decisión de un niño como Víctor permite visualizar el impacto de este proceso político al interior de los sectores populares, marcado por el cuestionamiento del Estado de Compromiso o pacto de gobernabilidad establecido desde 1932, que había derivado en la institucionalización de la relación entre el

⁴⁵⁶ Víctor Flores, más de cincuenta años, poblador de Nueva La Habana, abril de 2012.

⁴⁵⁷ Víctor Flores, más de cincuenta años, poblador de Nueva La Habana, abril de 2012.

Estado y los sectores populares-obreros. Como se ha mencionado, la educación fue objeto de los esfuerzos estatales por integrar las demandas de los sectores populares al menos desde 1961, estableciendo un viraje histórico en la manera en que el Estado había abordado las necesidades educativas de los sectores populares. En este capítulo, se propone que la *crisis de la escuela neutral*, que se había hecho patente desde 1968, se manifestó de diversas maneras durante la Unidad Popular, tanto a nivel de los sectores populares como al interior del Gobierno. De esta manera, la acción educacional de los pobladores logró desencajarse de la política Ministerio de Educación, por medio de un discurso educacional que si bien se manifestó en apoyo al gobierno de Salvador Allende, fue más crítico respecto a la institucionalidad oficial, al reconocer el carácter de clase del sistema educacional del Estado. Esto permitió el desarrollo de prácticas educativas propias de los pobladores, que fueron potenciadas por la acción cultural del gobierno, generando una sinergia de procesos educativos que impactó tanto el entorno territorial de campamentos y poblaciones, como el debate político societario y los intentos de transformar la institucionalidad estatal.

La radicalización del movimiento popular urbano no fue un efecto del triunfo Salvador Allende, sino uno de sus antecedentes. El último período del gobierno de la Democracia Cristiana estuvo marcado por la conformación de una alianza electoral de los partidos de izquierda, por la articulación de un movimiento de pobladores en las principales ciudades del país, así como por un proceso cultural que cuestionó e inició la transformación de diversos ámbitos de la vida social⁴⁵⁸. Entre los pobladores, la expresión más notable de este proceso fue el creciente número de tomas de terreno, transformadas en un arma política detentada por diversos sectores políticos, que fueron consideradas una solución legítima para el problema habitacional de los pobladores, pese a estar fuera de la ley. Es frecuente que estos cambios sean considerados un complemento del proceso político en curso, que explicaría la vinculación *sensual* -y por ende ‘poco racional’- de los sectores populares a un proyecto de transformación profundo que no escatimaba en llamarse, a sí mismo,

⁴⁵⁸ Las transformaciones políticas iniciadas en los años sesenta fueron una expresión de la crisis del modelo político de los “tres tercios”, que había dotado de estabilidad al sistema político desde 1938. En Tomás Moulian, *Fracturas: de Pedro Aguirre Cerda a Salvador Allende (1938-1973)* (Santiago: LOM Ediciones, 2006). Sobre los cambios culturales ver Claudio Rolle, “1973: La ‘no historia’ de un año crucial” en *1973*” en *La vida cotidiana de un año crucial*, (Santiago: Planeta, 2003) y *Cuando hicimos historia...* passim.

revolucionario. Sin embargo, los cambios culturales relativos al significado de diversas instituciones sociales, así como los cambios políticos derivados del cuestionamiento de las relaciones de poder, también son frutos de la acumulación de fuerzas que tendió a la radicalización de las posiciones, siendo indisoluble de otras transformaciones propias del área productiva o institucional.

En comparación a las agendas políticas de los anteriores gobiernos, se puede observar que a partir de 1970, la educación fue comprendida de de manera más notoria, conflictiva y compleja. Esto se hizo visible a partir de las campañas presidenciales, formando parte de algunos de los puntos más críticos del programa de cambios de la Unidad Popular. Al mismo tiempo, la comprensión de los problemas educacionales fue más compleja, pues no sólo incluyó aspectos técnicos de la política educacional, sino que a nivel político, la educación fue comprendida como una de las formas de forma de reproducción de poder al interior de la sociedad, mientras que a nivel cultural, se reconoció la necesidad de construir una *nueva cultura* que allanara camino al proyecto socialista chileno. De este modo, se debe comprender que la acción educacional desarrollada al interior del movimiento de pobladores durante este período se inscribió en un contexto bastante más favorable que durante los períodos anteriores: el gobierno de Salvador Allende fue el momento de mayor desarrollo educativo estatal a favor de los sectores populares durante todo el siglo XX, al apostar a la unificación de un sistema educativo fuertemente segmentado, asumiendo el conflicto que esto generaría entre las clases hegemónicas. El hecho de que ambas tendencias históricas -la popular, representada, en el caso de esta investigación por los pobladores y la estatal, entonces en mano de partidos de izquierda- no llegaran a confluir, marcó tanto el fracaso político de la propuesta de reforma institucional, como el limitando desarrollo de experiencias educativas enraizadas localmente. Para comprender este proceso, se analizarán las transformaciones políticas ocurridas en torno a la educación de los sectores populares, tanto a nivel de base como institucional, para posteriormente profundizar en una experiencia desarrollada por pobladores. De este modo, se espera analizar las *tensiones creativas* expresadas en el campo educacional durante un proceso de transformaciones radicales como pretendió ser la Unidad Popular.

3.1.1 LA EDUCACIÓN EN LA CAMPAÑA PRESIDENCIAL DE 1970

La respuesta política a la crisis de legitimidad de la *escuela neutra* que comenzó a manifestarse hacia 1968, puede apreciarse en las propuestas educacionales presentadas por los distintos sectores políticos que aspiraron a la Presidencia en 1970. Los programas de gobierno de Jorge Alessandri, Radomiro Tomic y Salvador Allende daban cuenta de las diferencias -algunas marcadas, otras sutiles- en la manera de comprender la educación y los cambios educativos. Acorde a sus propuestas generales, la campaña de Alessandri sólo consideraba necesario aumentar la construcción de escuelas y “corregir muchos errores actuales, derivados de la mala aplicación e interferencia de factores politiqueros”⁴⁵⁹, caracterizando la vinculación entre educación y política como un vicio que impedía el correcto funcionamiento del sistema educacional. Desde otra posición, tanto la Democracia Cristiana como la Unidad Popular apostaron a la profundización de los logros educacionales del gobierno anterior, tanto en sus alcances como sus propósitos. Para un amplio sector de la sociedad, las metas de la Reforma Educacional de 1965 estaban incompletas, en tanto no había significado una democratización efectiva del sistema escolar, por lo que incluso aquellos ámbitos donde se concentraron la mayor parte de los esfuerzos gubernamentales aún eran insuficientes: gran cantidad de los sectores populares urbanos y rurales aún no lograba ser incluido a la cobertura escolar.

En concordancia con este diagnóstico, la democratización del sistema escolar fue el principal eje educacional que diferenciaba a los proyectos políticos que disputaban la Presidencia. En el Programa de Gobierno de Tomic, la democratización se resumía en la propuesta de pasar ‘desde la organización a la participación’, en tanto, en el de Allende suponía que esta era posible mediante el fomento de la participación y de esa manera avanzar hacia el desarrollo del poder popular. La diferencia política entre estas posiciones se expresó con mayor claridad al momento de definir el sujeto que ejercería la democratización. Por una parte, la Democracia Cristiana propuso continuar desarrollando a la comunidad nacional como el sujeto de los cambios educacionales, mientras que desde la

⁴⁵⁹ Alessandri volverá: *Por qué volverá* (Santiago, Imprenta Marinetti, 1970), 16.

Unidad Popular, si bien se resaltaba la importancia de las decisiones locales, se otorgaba al Estado un enorme protagonismo, pues este tendría facultades para expropiar edificaciones suntuarias y transformarlas en escuelas, así como para tomar el control de los establecimientos privados. De esta manera, la propuesta del conglomerado de izquierda asumía la intervención directa en el sistema de educación privado⁴⁶⁰. Por último, respecto a la manera de ejecutar estos cambios, la Democracia Cristiana optaba por la tramitación de una Ley Orgánica⁴⁶¹ que requería la aprobación del Parlamento, mientras que la Unidad Popular no explicitaba el mecanismo utilizado para lograr estas modificaciones. Estas disensiones configurarían un problema político en el corto y mediano plazo, puesto que la posibilidad de que escuelas y liceos fuesen expropiados causó el inmediato rechazo del centro y la derecha, como quedó expresado en el hecho de que la libertad de enseñanza fuese uno de los puntos consagrados en el Estatuto de Garantías Constitucionales de noviembre de 1970. En el siguiente cuadro pueden observarse algunas de las diferencias de ambas propuestas:

Tabla 6. Comparación de propuestas educativas en la campaña de 1970

<i>Programa Democracia Cristiana</i>	<i>Programa Unidad Popular</i>
<p>“El cumplimiento del Plan de Educación para el período 1970-1976 constituye una segunda etapa de la Reforma Educacional iniciada en 1964. La tarea educativa seguirá teniendo la primera importancia como factor de capacitación y preparación de las nuevas generaciones...”</p> <p>“Estos grandes objetivos del programa educacional significan en lo inmediato las siguientes tareas: 1. Integrar y coordinar todas las entidades competentes en un Sistema Nacional de Educación. 2. Consolidar legalmente el sistema en todos sus niveles dictando la Ley Orgánica de la Educación Nacional...”</p> <p>“La única garantía posible para el cumplimiento de los objetivos programáticos planteados, radica en el esfuerzo de organizar una verdadera comunidad docente nacional... La educación no puede seguir siendo sólo una atención preferente del Estado; constituirá una obligación de la comunidad</p>	<p>“Por otra parte, el nuevo Estado desarrollará un plan extraordinario de construcción de establecimientos escolares, apoyado en recursos nacionales y locales movilizados por los órganos básicos de poder. Se expropiarán las edificaciones suntuarias que se requieran para habilitar nuevos establecimientos escolares e internados. Por estos medios se tenderá a crear por lo menos una escuela unificada (básica y media) en cada comuna rural, en cada barrio y en cada población de las ciudades de Chile”</p> <p>“La educación de adultos se organizará principalmente en función de los centros laborales, hasta hacer posible el funcionamiento permanente de la educación general, tecnológica y social para los trabajadores”</p> <p>“La transformación del sistema educacional no será obra sólo de técnicos sino tarea estudiada, discutida,</p>

⁴⁶⁰ Unidad Popular, *Programa Básico de Gobierno de la Unidad Popular: Candidatura presidencia de Salvador Allende* (Santiago, 1970), 16.

⁴⁶¹ El Programa de Tomic: Chile, Tarea del Pueblo (Santiago, 1970), 18.

<p>organizada a nivel nacional, regional y local”</p> <p>“La educación es y será un proceso continuo que no se agota dentro del sistema regular de enseñanza, sino que, por el contrario, se extiende a todas las edades y en todos los sectores de la sociedad, reconociendo categóricamente el pluralismo educacional, basando en el respeto a la persona humana y a la conciencia de cada chileno”</p>	<p>decidida y ejecutada por las organizaciones de maestros, trabajadores, estudiantes y padres y apoderados, dentro de los marcos generales de la planificación nacional”</p> <p>“En la dirección ejecutiva del aparato educacional habrá efectiva representación de las organizaciones sociales ya señaladas, integradas en Consejos Locales, Regionales y Nacional de Educación”</p> <p>“Con el objeto de hacer realidad la planificación de la educación y la escuela única, nacional y democrática, el nuevo Estado tomará bajo su responsabilidad los establecimientos privados, empezando por aquellos planteles que seleccionan su alumnado por razones de clase social, origen nacional o confesión religiosa. Esto se realizará integrando al sistema educacional el personal y otros medios de la educación privada”</p>
---	--

Junto a lo anterior, se debe considerar de que en el caso de la Unidad Popular, la propuesta educacional se enmarcaba en una política de infancia y juventud que daba un carácter más amplio a lo educativo. Dentro de “Las Cuarenta Medidas”, documento complementario al Programa de Gobierno, puede observarse que un cuarto de éstas se dirigía a los niños y la educación, con disposiciones como “el niño nace para ser feliz: daremos matrícula completamente gratuita, libros, cuadernos y útiles escolares sin costo, para todos los niños de la enseñanza básica”⁴⁶², así como otras que garantizaban mejor alimentación, la provisión de medio litro de leche diaria por niño, la creación de consultorios materno-infantiles y canchas deportivas en cada población, un sistema de becas escolares y vacaciones, y una nueva institucionalidad para el arte y la cultura. Con estas definiciones, se configuraba al niño como un sujeto social que había permanecido notoriamente ausente en la política pública durante las últimas décadas, pero además, se tomaba distancia de los marcos interpretativos utilizados durante gran parte del siglo, en los que se acusaba a los sectores populares de la responsabilidad de su propia marginación

⁴⁶² Unidad Popular, “Las 40 medidas de la Unidad Popular”, 1970, <http://www.abacq.net/imagineria/medidas.htm> (Consultada el 9 de octubre de 2010). Este documento buscaba socializar la propuesta del gobierno, por lo que la centralidad adquirida por estos asuntos da cuenta de cuáles eran los sectores sociales a los cuales se intentaba comprometer con el proyecto de la Unidad Popular, pero además, expresa el carácter festivo que caracterizó a este proceso. Un análisis de mediana duración sobre el clima cultural de la época en Claudio Rolle, “De Yo canto la diferencia a Qué lindo es ser voluntario. Cultura de denuncia y propuesta de construcción de una nueva sociedad (1963-1973)”, *Cátedra de Artes I*, (2005): 81-97.

social, como se ha presentado en los capítulos anteriores. Por el contrario, el Programa de Gobierno de la UP otorgaba gran protagonismo al Estado en la resolución de los problemas materiales, sociales y culturales de la infancia y la juventud, incluyendo aspectos como la recreación, el deporte o el juego en sus formulaciones concretas⁴⁶³.

De esta manera, los dos programas de gobierno que optaban por una transformación revolucionaria de la sociedad reconocían en la educación un ámbito de acción relevante, aunque sus propuestas adquirirían significaciones distintas para los pobladores. Como se puede observar, las demandas y prácticas educativas de los sectores populares urbanos podían ser desarrolladas en el caso que estuvieran incluidas dentro de las necesidades educacionales de la ‘comunidad nacional’, si se trataba de la propuesta de la Democracia Cristiana, o bien, ser parte de una política educacional que buscaba favorecer a los sectores populares, como lo hacía la Unidad Popular. Esta comparación permite comprender que la propuesta de la Unidad Popular ofrecía un contexto más favorable para el desarrollo de prácticas educativas desde los mismos pobladores, pues además de destacar la existencia de necesidades particulares “en cada comuna rural, en cada barrio y en cada población de las ciudades de Chile”, proponía avanzar hacia la conformación de un sistema participativo que desde el nivel local al nacional, asumiendo los conflictos que esto generaría con los sectores gobernantes y sus enclaves educacionales. Finalmente, resulta significativo que ambas propuestas mencionaran la importancia de la acción comunitaria en la escuela, lo que puede ser interpretado como una respuesta a la crisis de la escuela neutral desvinculada de su contexto, que se había hecho patente a fines de la década de 1960. Sin embargo, no obstante esta similitud, ambas propuestas respondían a orientaciones políticas divergentes. Mientras la Democracia Cristiana comprendía a la comunidad como una manifestación local de la comunidad nacional, la Unidad Popular se refería a las comunidades locales en tanto comunidades populares, cuyos intereses eran opuestos a los de las clases acomodadas. De esta manera, donde la Democracia Cristiana veía una oportunidad para fortalecer la identidad nacional y suavizar los conflictos políticos, la Unidad Popular optaba por

⁴⁶³ Sobre la política de infancia en la Unidad Popular: Frida del Campo Melo, “La infancia en la Unidad Popular: Antecedentes y desarrollo de políticas sociales y culturales en torno a la imagen del niño. 1960-1973” (Tesis de Licenciada en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2000).

privilegiar los intereses de los sectores populares –trabajadores, pobladores, campesinos- en la reestructuración del sistema escolar, aunque eso significara socavar el derecho de propiedad, al menos a nivel programático.

Lo anterior permite comprender que las propuestas educacionales de los distintos partidos políticos que competían por la Presidencia habían recibido, directa o indirectamente, el influjo de las prácticas educativas que se habían desarrollado en el campo popular durante los últimos años. Un ámbito considerado secundario en las anteriores campañas políticas, alcanzó una notoriedad importante, del mismo modo que se reconoció la existencia de nuevos actores sociales capaces de incidir en los procesos educativos. El Programa de Gobierno de la Unidad Popular, si bien no se refirió explícitamente el desarrollo de iniciativas educacionales desde el movimiento de pobladores, mencionaba la necesidad de proveer escuelas en cada población, mientras que planteó que los trabajadores, padres y apoderados tendrían la capacidad de participar en las escuelas de sus barrios y poblaciones por medio de los Consejos Locales de Educación, no desde el paradigma ideológico de la libertad de enseñanza, sino que comprendiendo la participación popular como un requisito para el desarrollo del poder popular.

3.1.2 LAS FRONTERAS DE LA TRANSFORMACIÓN: EL ESTATUTO DE GARANTÍAS CONSTITUCIONALES

El triunfo de la Unidad Popular el 4 de septiembre enfrentó a la Democracia Cristiana a la necesidad de tomar una posición frente al nuevo escenario político y a la necesidad de ratificar el triunfo de Allende en el Congreso. Inmediatamente, se activó un debate interno en el que, finalmente, se impuso la corriente reformista al interior del partido, que dio su venia al triunfo pese a su mayoría simple, pero que sostuvo la necesidad de establecer un acuerdo previo a la ascensión de la izquierda, a fin de resguardar los principios políticos que organizaban al país. El *Estatuto de Garantías Constitucionales* de noviembre de 1970, era, a juicio de la Democracia Cristiana, un intento de “precaer los riesgos que para la supervivencia de nuestro sistema democrático y de las libertades públicas planteaba el advenimiento de un gobierno con participación preponderantemente

de partidos marxistas”⁴⁶⁴ y en él se pudieron observar las principales aprehensiones de los demócratacristianos frente a la participación en el gobierno de una izquierda mayoritariamente marxista. El texto suscrito por Allende garantizaba el respeto de la Constitución Política del Estado, por medio de la protección de la división de poderes, la neutralidad de las Fuerzas Armadas y una serie de derechos civiles que estructuraban la vida social, tales como la libertad de asociación, de prensa; de asociación; sindical y de educación⁴⁶⁵.

La incorporación de la educación en el Estatuto puede ser interpretado como un signo de la preocupación que el Programa de Gobierno de la Unidad Popular despertaba en ciertos sectores de la sociedad chilena: en lo relativo a educación, se declaraba categóricamente la posibilidad de estatizar establecimientos educacional privados y expropiar construcciones para construir escuelas, propuestas que fueron consideradas como un atentado a la libertad de educación, aquel derecho que tenían las familias de educar a sus hijos en los establecimientos que ellos consideraran adecuados y que había sido defendido férreamente por las elites desde el siglo XIX. Por ello, Salvador Allende se comprometió a hacer coincidir la política educacional de su gobierno con el principio de libertad de enseñanza, para recibir la venia de la Democracia Cristiana al triunfo de la Unidad Popular. Básicamente, el Estatuto consagró el carácter pluralista y democrático de la educación, comprometiéndose a no desarrollar una orientación partidista oficial y a que cualquier transformación sería llevada a cabo “en forma democrática, previa libre discusión en los organismos competentes de composición pluralista”⁴⁶⁶. También se intentó resguardar el carácter multigremial de la Superintendencia de Educación, poniendo énfasis en su composición pluralista, para resguardar que se impusieran los intereses de mayorías o, particularmente, de la coalición de partidos gobernantes⁴⁶⁷. También se precisó que los textos escolares debían ser herramientas de estudio elaboradas por educadores idóneos, seleccionados mediante concursos públicos, en procesos transparentes, y que además, los

⁴⁶⁴ “Qué garantizan las reformas”, *La Prensa*, Santiago, 28 de octubre de 1970, 3.

⁴⁶⁵ “La gestión de Garantías Constitucionales realizada por el PDC”, *Política y Espíritu*, N° 318, diciembre de 1970, 28-36.

⁴⁶⁶ Reforma Constitucional de las Garantías Constitucionales. Ley 17.398 que modifica la Constitución Política del Estado, 9 de enero de 1971.

⁴⁶⁷ Reforma Constitucional....

establecimientos tendrían derecho a elegir dentro de una diversidad de opciones cuál utilizarían sus alumnos⁴⁶⁸. Estas precisiones en torno al funcionamiento del sistema educativo -que había sido diseñado y puesto en práctica por la Democracia Cristiana-, estaban orientadas a resguardar la institucionalidad del influjo de la Unidad Popular, ante la posibilidad de que su política educacional adquiriera un carácter de clase popular o que se repitieran modelos totalitarios como el soviético, con lo que se apeló a los temores más íntimos de los sectores acomodados. Finalmente, las garantías demandadas por la Democracia Cristiana fueron reconocidas por la Unidad Popular, por lo que se declaró públicamente que el Gobierno no estaba interesado en constituir un sistema de “adoctrinamiento”, ni a través de la supresión de los colegios privados, ni a través de textos estudios únicos⁴⁶⁹.

¿Por qué se adoptaron compromisos que contravenían el Programa de Gobierno firmado por los partidos de la Unidad Popular? Al analizar esta tensión política se ha levantado cierto consenso historiográfico respecto a que su origen se encuentra en la existencia de dos orientaciones políticas al interior del gobierno, representadas por la “línea gradualista” y la “línea rupturista”⁴⁷⁰. Mientras la primera, representada principalmente por el Partido Comunista, buscaba establecer alianzas ampliar que permitieran cierta estabilidad para avanzar en las transformaciones revolucionarias; la segunda, guiada por una sección del Partido Socialista, vinculada con otros partidos que no formaban parte formal de la Unidad Popular, como el MIR, pretendía avanzar sin concesiones, incluso en los puntos más controvertidos del Programa de Gobierno, con el fin de agudizar el conflicto de clases y así provocar una pronta toma del poder⁴⁷¹. En este sentido, si bien en su redacción las materias educativas contaban con fuerte influencia de la línea rupturista -como se verá, por

⁴⁶⁸ Además, un apartado dedicado al ingreso a las Universidades, consagrando un mecanismo centrado en la “idoneidad” de los postulantes, que debían cumplir con el perfil académico fijado por estas instituciones, y que tendrían el derecho a “expresar sus propias ideas y a escoger, en cuanto sea posible, la enseñanza y tuición de los profesores que prefieran”. Reforma Constitucional... passim.

⁴⁶⁹ Kathleen Fischer, *Political ideology and educational reform in Chile, 1964-1976* (Los Angeles: UCLA Latin American Center, 1979), 81.

⁴⁷⁰ Esta discusión puede ser seguida con más detalle en Tomás Moulian, *Fracturas...* 241; Luis Corvalán Márquez, “Los partidos políticos durante el Gobierno de Salvador Allende: Un intento introductorio de historización”, *Mapocho* 43, (primer semestre 1998), 145-166 y Julio Pinto, “Hacer la Revolución en Chile”, *Cuando hicimos historia: La experiencia de la Unidad Popular*, coord. Julio Pinto (Santiago, LOM Ediciones, 2005), 9-33.

⁴⁷¹ Tomás Moulian, *Fracturas...* 243

la presencia de algunos cuadros socialistas avezados en las disputas educativas-, con las Garantías Constitucionales se imponía, momentáneamente, la posición gradualista, en la medida que más que el Programa de Gobierno, primó la necesidad de concitar el apoyo del centro político. De esta manera, incluso antes de la llegada a la administración estatal, el proyecto de desarrollo del sistema educativo de la Unidad Popular, ya había sido sujeto a amarras que si bien limitaban su formulación inicial, no impedían, a juicio de sus militantes, el desarrollo de su proyecto social. Como señalara el comunista Crisólogo Gatica, si bien no se realizaría “la nacionalización o estatización de la enseñanza particular” sí se ejercería “el control necesario para impedir la segregación social, el enquistamiento de grupos sociales que aspiran a vivir al margen o en abierta contradicción con los intereses superiores de la nación”⁴⁷². En último término, se puede considerar que las concesiones realizadas en materia educativa, correspondían a una valoración secundaria de este ámbito del quehacer gubernamental.

De esta manera, si bien el triunfo de la Unidad Popular auguraba el desarrollo de un escenario propicio para las iniciativas educacionales generadas al interior del movimiento de pobladores, lo cierto es que a nivel institucional se había trazado tanto un límite político –la libertad de enseñanza- como una manera de hacer política –la negociación con la oposición- que permanecerían como una impronta constante en los próximos años. No obstante, se debe considerar que a nivel del movimiento de pobladores, la Unidad Popular fue comprendida como un fruto de la soberanía popular, por lo que incluso aquellos sectores más radicalizados que no pertenecían a la Unidad Popular, demostraron enorme entusiasmo y altas expectativas en las transformaciones que se avizoraban en el horizonte. Para comprender cabalmente el período que va desde 1970 a 1973, se debe considerar que a partir del triunfo de la Unidad Popular tuvo lugar una transformación en la ‘estructura de oportunidades educativas’ para los pobladores, caracterizada por una nueva administración de la institucionalidad y la ampliación del ámbito de acción del Estado, al mismo tiempo que a nivel subjetivo este período se caracterizó por un clima de triunfo, alegría y fiesta en el campo popular. De esta manera, las prácticas y demandas educativas de los pobladores

⁴⁷² Crisólogo Gatica, “La educación en el gobierno de la UP”, *Educadores del mundo*, N°35, 1970, 3.

de Santiago desarrolladas entre 1970 y 1973 se entretajan directamente con la política educacional de la Unidad Popular, proyecto político del cual se sintieron responsables, intentando llevar a la práctica aquellas propuestas perfiladas durante la campaña y desde los primeros días de gobierno, pese a que en algunos casos, como el del Campamento Nueva La Habana, los pobladores levantaron una aguda crítica al distinguir la política estatal de la política gubernamental, mostrando cierto escepticismo frente a cualquier cambio promovido por el Gobierno que no tuviera como correlato una transformación a nivel estatal-institucional. ¿Era posible desarrollar una educación que contribuyera al desarrollo del poder popular sin transformar la institucionalidad estatal o, en el lenguaje de la época, sin que todavía existiera socialismo? Como se verá, muchos pobladores resolvieron esta pregunta por medio de una acción educativa directamente en sus poblaciones y campamentos, esforzándose por contribuir desde los espacios cotidianos al proceso político en curso. Este cuestionamiento permitió el desarrollo de experiencias educativas que, al ser analizadas históricamente, pueden ser consideradas tanto una síntesis de diversos aportes desarrollados en las décadas anteriores como un aporte creativo al proceso de construcción de una sociedad socialista, manteniendo una compleja relación con el Estado, ya fuera en un sentido colaborativo, reivindicativo o crítico. Con el objetivo de comprender mejor este nuevo contexto en el que se enmarcaron las iniciativas educativas de los pobladores, se analizarán dos grandes procesos que ocurrieron de manera simultánea e interrelacionada durante este período: de un lado, el desarrollo de la política cultural y educacional de la Unidad Popular y del otro, la configuración del movimiento popular como un proceso político-educativo desde la mirada del movimiento de pobladores.

3.1.3 LOS CAMINOS HACIA LA REVOLUCIÓN EDUCACIONAL

La política educacional de la Unidad Popular se basó en una serie de fundamentos que provenían de una larga tradición crítica del sistema educacional. Uno de ellos fue la crítica a la escuela como institución social encargada de la transmisión de los saberes educativos, que había aparecido con más fuerza durante los últimos años del gobierno de Frei Montalva en lo que hemos denominado la crisis de la escuela neutra. Ésta era vista como una institución cerrada en sí misma, atenta a la transmisión de una serie de saberes

poco comprometidos con los contextos en los que vivían los estudiantes y orientada hacia la reproducción de las diferencias de clase. En 1971, el cineasta Helvio Soto había lanzado una feraz crítica a esta institución en la película *Voto + Fusil*, ridiculizando las afirmaciones de una maestra primaria que afirmaba que “cuando se hizo un concurso de himnos nacionales, la canción chilena salió segunda. Primera, la Marsellesa, después, segunda, segunda en todo el mundo, ‘puro Chile es tu cielo azulado’. Pero en el concurso de banderas la de Chile fue primera, la más linda, por eso Chile es un país maravilloso, ¡el más lindo del mundo! Una de-mo-cra-cia. ¿Qué significa eso? Que uno de ustedes puede llegar a ser Presidente de la República”⁴⁷³. La crítica de Soto se refería a uno los sentidos comunes más anquilosados en la escuela, vista como una institución dedicada a la reproducción de un patriotismo vacío y a una serie de ‘mentiras’ recibidas irreflexivamente por los niños, más dedicada a la construcción de mitos, que al estudio de la realidad social. El año de estreno de esta producción da cuenta de que, para algunos sectores, la Reforma de 1965 no había cumplido con su misión de transformar el sistema educacional, pues estos cambios no dependían únicamente de una reforma orgánica, sino de una transformación de los sentidos sociales de la escuela.

¿Cómo transformar la escuela? Al interior de la Unidad Popular se consideró que esta copiosa tarea requería que ésta se convirtiera en una institución permeable al contexto en el que se ubicaba, por lo que tempranamente se estimuló a que los establecimientos educacionales se transformaran en centro de operaciones de distintas organizaciones de base y actividades comunitarias. A inicios de 1971, durante un seminario realizado con docentes en la Universidad Técnica del Estado, Waldo Suárez, subsecretario de Educación, realizó un sugerente llamado a realizar diversas actividades en el espacio escolar:

“¿Qué pasaría si esta escuela, además de servir a los niños, a los estudiantes, a los jóvenes, fuera también el centro de reunión de los sindicatos del sector, de los clubs deportivos del sector, de los centros de madres del sector, de los comités de todo orden, que en forma transitoria o permanente se originan en diferentes sectores de la ciudad? ¿Qué pasaría si esta escuela el día sábado o domingo se presentara para presentaciones folclóricas, para la proyección de películas, para que actuaran conjuntos de teatro, para que pasaran a ser

⁴⁷³ Helvio Soto, *Voto + Fusil* (Santiago: 1971).

realmente un organismo vivo vinculado con la comunidad? Nosotros creemos que ésta es también una forma de interpretar la democratización de nuestra enseñanza, es decir, que la escuela no sirva solamente a los niños en edad escolar, sino que sirva a toda la comunidad”⁴⁷⁴

Sin embargo, el cambio escolar no era suficiente. Por un lado, existía gran escepticismo respecto a las reales posibilidades de que una institución como la escuela, nacida y desarrollara al alero del sistema capitalista, en la que se expresaban diversas formas de dominación –de clase, género y etnia- pudiera ser transformada en un espacio que colaborara con el proceso revolucionario. A nivel mundial, esta idea había alcanzado gran visualidad en las propuestas de Iván Illich, quien en 1971 publicó “La sociedad desescolarizada”, donde hacía un llamado a *des-institucionalizar la educación* para transformar la sociedad⁴⁷⁵. A nivel interno, estas ideas fueron complementadas por la propuesta del sociólogo argentino radicado en Chile, Tomás Vasconi, quien en “Contra la escuela” había avanzado hacia una crítica marxista de esta institución educativa, señalando que la “ilusión del reformismo” educacional era propia del pensamiento “pequeño-burgués”, con lo que destacaba la estrecha relación que existía entre escuela y capitalismo⁴⁷⁶. Esto llevó a muchos militantes de izquierda a abandonar las ideas de modificar el sentido del cambio educativo, a buscar otros modelos pedagógicos vinculados a la educación popular, que ya se había desarrollado en Chile durante el gobierno de la Democracia Cristiana o a apostar al desarrollo de actividades culturales y artísticas como una manera de “educar a las masas”. Por otra parte, al interior del gobierno se sabía que el cambio escolar encontraría resistencias al interior del mismo sistema, principalmente entre los directivos, quienes no estaban interesados en transformar la institucionalidad que los sostenía. De acuerdo a Iván Núñez, la masiva creación de escuelas en el período anterior había permitido que muchos docentes accedieran a cargos directivos al interior del sistema escolar, los que, en la práctica, fueron constituyeron parcelas de poder firmemente defendidas frente a cualquier tentativa de cambio⁴⁷⁷. Sin embargo, la oposición al proyecto

⁴⁷⁴ Waldo Suárez, “Aplicación de los principios democráticos en la educación chilena Suárez” en Waldo; Núñez, Iván; Videla, Lautaro; Peralta, Jorge. *Perspectivas de estructura...* 73.

⁴⁷⁵ Iván Illich, *La sociedad desescolarizada* (Buenos Aires: Editorial Tierra del Sur, 2009).

⁴⁷⁶ Tomás Vasconi. “Contra la Escuela: Borradores para una crítica marxista de la educación”, *Cuadernos de Educación* 7 (julio-agosto 1973): 16-62.

⁴⁷⁷ Iván Núñez, Superintendente de Educación, más de setenta años, julio 2010.

del gobierno no era únicamente un recelo partidista, sino que también recibía críticas desde sectores progresistas vinculados al campo de la educación. En octubre de 1971, Patricio Cariola presentó fuertes descargos contra la intención democratizadora del gobierno por medio de las páginas de la *Revista Mensaje*:

“La participación de la que hablan los textos citados no puede quedarse en palabras, o reducirse al control gremial de los aspectos técnicos y administrativos o al juego de los burós políticos. Debe ser real, organizada y de toda la comunidad. No puede cambiarse el control burocrático centralizado, por el control local de los maestros. Los maestros en todo el mundo son conocidos por sus ideas políticas de izquierda y sus actitudes pedagógicas de derecha. Nuestras escuelas necesitan de la participación de la comunidad y la comunidad la de los maestros. El sistema escolar ha adquirido demasiado poder social para que lo esgriman solamente los técnicos y menos sus organizaciones gremiales. De lo contrario lo único que tendremos serán más horas de clase”⁴⁷⁸

En el alegato de Cariola se reconoce una distinción entre la esfera política y la pedagógica, que da cuenta de una dimensión que fue escasamente desarrollada en las propuestas de la Unidad Popular: el interior de las escuelas y aulas eran territorios olvidados, sin embargo, era allí donde se expresaban con mayor claridad las formas de dominación de una sociedad, frente a lo cual era necesario establecer una suerte de contraloría social encabezada por la comunidad que tendiera a la democratización real y no a la reproducción de las relaciones sociales preexistentes. Si bien algunos personeros de gobierno reconocían que la transformación educacional debía comenzar con la democratización de las decisiones al interior de la escuela, este no fue el principal énfasis de la política educativa, pues se comprendía que esto sólo se iniciaría si previamente había un cambio estructural. Como se verá, la apuesta del gobierno fue transformar la institucionalidad participativa del sistema educacional, aunque sin apoyarse en un real proceso de participación popular. En este contexto, durante los primeros meses del gobierno de la Unidad Popular se generaron iniciativas que apuntaron tanto a la formación de una dimensión educativa paralela al sistema escolar, como al diseño de un derrotero del cambio educativo que allanara el camino para una revolución educativa.

⁴⁷⁸ Patricio Cariola, “Los últimos 20 años de la educación chilena”, *Mensaje*, septiembre-octubre 1971, 469.

a) Trascender la escuela: La vía cultural

En su primer Mensaje Presidencial, Salvador Allende llamó a 1971 “el año de la revolución educacional”⁴⁷⁹, dando cuenta de la iniciativa gubernamental de desarrollar una transformación radical al ampliar los márgenes de lo educativo por medio de nuevos métodos, soportes y sentidos pedagógicos. Para ello, una de las principales tareas era fomentar el desarrollo de lo que se llamó *educación extraescolar*, es decir, acciones educativas realizadas fuera de la escuela y dirigidas a toda la comunidad, mediante “la vinculación de educación y actividades de trabajo, y en la de las escuelas con empresas, sindicatos, organismos vecinales irá conformándose una modalidad de educación en sociedad -que algunos denominan con el concepto de ‘sociedad docente’”⁴⁸⁰. Sin embargo, resulta difícil distinguir acciones estatales que hayan avanzado en ese sentido durante los tres años de la Unidad Popular. Este esfuerzo fue acompasado por diversas entidades estatales, en cierto sentido, continuando la labor de pedagogía social desarrollada durante el gobierno de la Democracia Cristiana, pero intentando dotarla de otro sentido. Por ejemplo, se puede observar el énfasis otorgado al sentido pedagógico de la ahora llamada Consejería Nacional de Desarrollo Social, entidad que vino a reemplazar a la Consejería Nacional de Promoción Popular creada por Eduardo Frei Montalva, cuyo principal objetivo pasó a ser la transformación de las bases de la sociedad burguesa⁴⁸¹. Para el historiador Daniel Fauré, el propósito de esta institución fue la unificación ideológica de los sectores populares, asumiendo una “tarea clientelar pero no para su desfile tras las decisiones de una clase política ajena sino para cumplir su propio papel histórico: conducir los destinos del país”⁴⁸², lo cual contribuiría directamente al afianzamiento del poder político alcanzado por la Unidad Popular. Para ello, se asumieron siete ámbitos de acción, que si bien no se referían explícitamente a *lo educacional*, tenían un marcado carácter pedagógico, al buscar “la recuperación y desarrollo de nuestra cultura nacional” para lograr el “desarrollo y consolidación de un nuevo sistema de valores, normas, formas de vida, y relaciones

⁴⁷⁹ Salvador Allende, *Primer Mensaje*... 556.

⁴⁸⁰ Salvador Allende, *Primer Mensaje*... 556.

⁴⁸¹ Daniel Fauré, “Auge y caída del 'Movimiento de Educación Popular Chileno': De la 'Promoción Popular' al 'Proyecto Histórico Popular' (Santiago, 1964-1994)” (Tesis de Magíster en Historia, Universidad de Santiago de Chile, 2011), 81.

⁴⁸² Daniel Fauré, “Auge y caída... 104.

sociales tanto en el ámbito sociedad como individual”⁴⁸³. La misión de la Consejería era realizar talleres y cursos en diversas localidades del país, para fortalecer la adhesión de las bases sociales al proyecto de la Unidad Popular. Sin embargo, tal como señala Fauré, la pobreza de esta política social radicó en un notorio enmarcamiento en el marxismo-leninismo, que no criticaba “la opción clientelar y corporativa” desarrollada durante el gobierno de la Democracia Cristiana, sino únicamente el sentido de su “lectura teórica”⁴⁸⁴. Es decir, el problema no era el clientelismo ni la concientización, sino que ambas prácticas se desarrollaran fuera del espectro ideológico de la Unidad Popular. Esta orientación motivó el desarrollo de una profunda autocrítica durante 1971, en la que sus funcionarios reconocieron la lejanía que existía entre sus presupuestos teóricos y los saberes locales de los pobladores, así como la ausencia de una reflexión pedagógica, evidenciando las debilidades con las que se enfrentaban a los saberes poblacionales. Finalmente, como concluye Fauré, las exigencias del momento político impidieron la realización de un cambio de sus prácticas, limitando enormemente el carácter educativo y transformador de esta institución. En este caso, las intenciones pedagógicas institucionales no habrían coincidido con las exigencias pedagógicas territoriales, lo que sólo pudo ser internalizado como constatación del fracaso de la política estatal.

Un balance distinto es el realizado al analizar el rol pedagógico que cumplió la producción cultural durante la Unidad Popular. El desarrollo de una corriente musical que asumió la función política de la música sin trepidar, como el *Canto Nuevo* o el gran desarrollo del cine nacional a partir de los años sesenta, mostraban la alianza que se había establecido entre el proyecto político de izquierda y el campo cultural. La Unidad Popular materializó este compromiso con la producción cultural con la creación del *Departamento de Cultura de la Presidencia de la República*, entidad que encabezó diversas iniciativas, como el Tren de la Cultura en el verano de 1971. Sin embargo, como ha propuesto el historiador César Albornoz, esto no significó un proceso de oficialización totalitaria de la producción cultural, pues, “más allá de una política gubernamental coherente, sistemática o

⁴⁸³ Consejería Nacional de Desarrollo Social, *Política general y objetivos de la Consejería Nacional de Desarrollo Social* (Santiago, Documento de Trabajo, 1971) 20. Citado en Daniel Fauré, “Auge y caída...” 107.

⁴⁸⁴ Daniel Fauré, “Auge y caída...” 108.

efectiva, eran las iniciativas particulares, tanto a nivel institucional como individual o grupal, las que conseguían aportar eventos, muestras, proposiciones de una nueva cultura⁴⁸⁵. De este modo, la escena cultural de la Unidad Popular, incluyó diversas manifestaciones, unas más cercanas a la cultura de masas, como el surgimiento de los primeros conjuntos de rock chilenos, y otras más próximas a cierto pensamiento ortodoxo de izquierdas que intentó *inmunizar* a los sectores populares frente a los embates la ideología burguesa⁴⁸⁶. Ciertamente, no todas las expresiones culturales profesaban las mismas intenciones pedagógicas.

Una de las iniciativas más relevantes fue la creación de la *Editorial Nacional Quimantú*, que se hizo cargo de la edición de colecciones de libros y revistas a bajo costo. La creación de esta editorial no respondió a una directriz del gobierno de la Unidad Popular, sino que formó parte de la oleada de tomas de industrias que se inició luego del 4 de septiembre de 1970. En este caso, los trabajadores de la Editorial Zig-Zag sostuvieron una huelga hasta que en febrero de 1971 la empresa fue estatizada, cambiando su nombre por el de Quimantú, transformándose, a juicio de Albornoz, “en el referente cultural del gobierno”⁴⁸⁷. Su producción se compuso, principalmente, de contenido literario, educativo y misceláneo, mediante la publicación de libros, documentos y revistas. Con colecciones como “Nosotros los chilenos” se buscaba fortalecer la identidad nacional y latinoamericana, mientras que “Quimantú para todos” ofrecía semanalmente obras literarias preferentemente latinoamericana y “Clásicos del pensamiento social” se dedicaba a poner en circulación textos marxistas. De esta manera, se buscaba promover un proceso educativo por medio de la lectura, bajo la premisa de que los libros de la editorial eran “una llave para abrir cualquier puerta”. Pero no cualquier llave. Por ejemplo, la colección “Cuadernos de Educación Popular”, dirigida por Marta Harnecker y Gabriela Uribe, buscaba aportar a la educación política de los trabajadores, con títulos como “Monopolios y Miseria”,

⁴⁸⁵ César Albornoz, “La cultura en la Unidad Popular: Porque esta vez no se trata de cambiar un presidente”, en *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular*, coord. Julio Pinto (Santiago: LOM Ediciones, 2005), 153.

⁴⁸⁶ Esta última es la tesis propuesta en Martín Bowen, “El proyecto sociocultural de la izquierda chilena durante la Unidad Popular. Crítica, verdad e inmunología política”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* 5 (2008), <http://nuevomundo.revues.org/13732>. (Consultada en junio de 2012).

⁴⁸⁷ César Albornoz, “La cultura... 154.

"Dirigentes y masas" y "Alianzas y frente político"⁴⁸⁸. Como han señalado diversos autores, el impacto que tuvo el proyecto editorial de Quimantú desbordó las expectativas iniciales de la mera producción de libros, en la medida que se “emprendió un ambicioso proyecto editorial que de algún modo intentó modificar ciertas lógicas y procesos de producción de sus materiales culturales”⁴⁸⁹, en el que incluso aquellas publicaciones destinadas al ocio, como las historietas, fueron objeto de reflexiones sobre la producción cultural y su papel educativo. Lo anterior significó la incorporación de nuevos sujetos sociales, como los pobladores, en las páginas de diversas historietas. Por ejemplo, en la saga “¡Estos cabros!” de la *Revista Cabro Chico*, se narra la historia de Ramón, Marta, José, Javier y Julita, un grupo de niños que no tenían un lugar “donde estar” en el Campamento en el que vivían, por lo que deciden organizarse para tomarse un bosque cercano donde poder jugar. En su esfuerzo, se enfrentaron al cuidador del bosque, consiguieron la colaboración de los dirigentes del campamento y plantearon su demanda al alcalde. El principal objetivo de la historia creada por Saúl Schkolnik era ser una “historieta comprometida”⁴⁹⁰ que constituyera una alternativa política a las historietas tradicionales, sagazmente criticadas por Ariel Dorfmann y Armand Mattelart en *Para leer el Pato Donald*, publicado en 1971⁴⁹¹. De esta manera, con la incorporación de nuevas problemáticas y sujetos sociales, se buscaba que estas publicaciones fueran una mediación entre los intereses de la Editorial, controlada por sus trabajadores, y los intereses de los sectores populares, hacia quienes se dirigían preferentemente los contenidos. La recepción de estas publicaciones estuvo favorecida por la política de bajo costo, que dinamizó el mercado del libro en Chile y permanece en la memoria como una de las medidas culturales más masivas y efectivas del período⁴⁹². Esto permitió que numerosas familias pudieran formar pequeñas colecciones de

⁴⁸⁸ “Quimantú: La editorial de los mini-libros creada para ‘nosotros los chilenos’”, 2010, <http://urbatorium.blogspot.com/2010/01/quimantu-la-editorial-de-los-minilibros.html>. (Consultada en octubre de 2012)

⁴⁸⁹ Mariano Zarowsky, “De la desmitificación de la historieta a la historia del mito: Una genealogía de Para leer al Pato Donald” (Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Historietas Viñetas Serias, Biblioteca Nacional, Buenos Aires, Argentina, 2010), <http://xn--vietas-sueltas-rmb.com.ar/congreso/pdf/Historieta,PoliticayPeronismo/zarowsky.pdf>. (Consultada en octubre de 2012).

⁴⁹⁰ Mauricio Villafaña y Mónica Díaz, “La vía chilena a la historieta alternativa en tiempos de la Unidad Popular”, 2004, <http://ergocomics.cl/wp/2005/04/superhroes-2/> (Consultada en noviembre de 2012).

⁴⁹¹ Ariel Dorfmann y Armand Mattelart, *Para leer al Pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo*, (Buenos Aires: Siglo XXI, 1971).

⁴⁹² Estos lineamientos no estuvieron exentos de conflictos, no sólo en la recepción de este discurso por parte de los opositores del gobierno, tema que fue frecuentemente abordado en las páginas de las revistas, incluyendo a *Cabro Chico*;

libros al interior de sus hogares, del mismo modo que Juntas de Vecinos y sindicatos pusieron a disposición de vecinos y asociados libros, documentos y revistas. Este momento puede ser comprendido como el sumidero de prácticas auto-educativas de larga duración desarrolladas por el movimiento popular, en las cuales la lectura había sido uno de los principales soportes de difusión de ideas tendientes a la emancipación social⁴⁹³. Los pobladores se nutrieron de esta política de producción cultural, siendo frecuente que entre los entrevistados de esta investigación se hicieran emotivas referencias al valor que los libros *Quimantú* tenían al interior de sus poblaciones y campamentos.

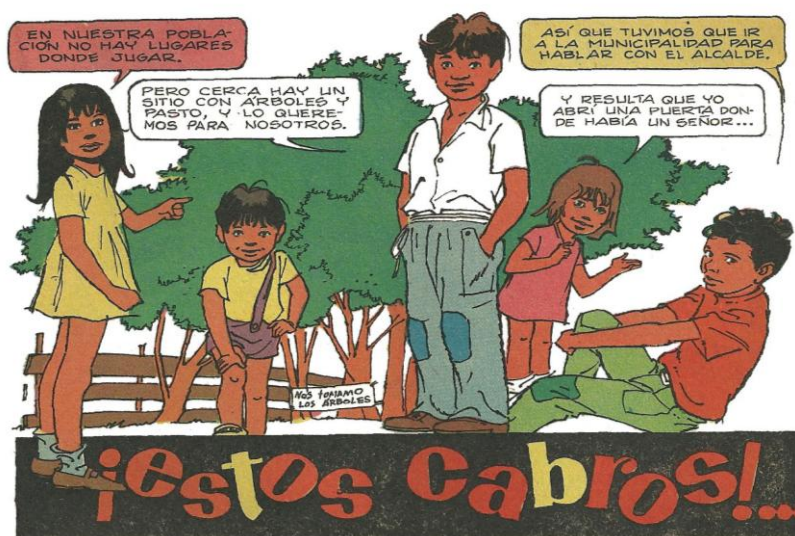


ILUSTRACIÓN 8 - "¡ESTOS CABROS!", REVISTA CABRO CHICO, N° 4, 1971, 37. FRAGMENTO.

El éxito del proyecto educativo de Quimantú se debió a la iniciativa de sus trabajadores y no formó parte de una política coordinada previamente por el Gobierno. En este sentido, la política cultural de la Unidad Popular puede ser entendida como la realización simultánea, pero no regulada, de iniciativas culturales que constituyeron interpretaciones locales del proyecto de la Unidad Popular, gracias a lo cual funcionaron con una notoria autonomía, lo que en algunos casos, incluso les permitió desbordar los

sino también al interior de la Editorial, pues no todos sus trabajadores estaban de acuerdo con la creación de material orientado expresamente hacia la izquierda política, lo que motivó la salida de algunos dibujantes y autores. Mauricio Villafaña y Mónica Díaz, *La vía chilena...*

⁴⁹³ Eduardo Devés, "La cultura obrera ilustrada en tiempos del centenario", *Revista Camanchaca* 12/13, 1990, 41-46 y Gabriel Salazar, *Los dilemas históricos...*

cauces institucionales. Hacia octubre de 1972, esta constatación llevó a Carlos Maldonado, miembro de la Comisión Nacional de Cultura del Partido Comunista, a denunciar la inexistencia de una política cultural de la Unidad Popular “salvo algunos bien intencionados saludos a la bandera”⁴⁹⁴. De ese modo, criticaba la descoordinación y la tendencia a entender la cultura como una producción de especialistas, recordando que

“la cultura no es un adorno ni un mero pasatiempo para ociosos. Cultura es la capacidad de un pueblo para construir su futuro de acuerdo con las peculiaridades de su medio, con su propio pensar, sentir y hacer. Esta comprende desde sus formas de organización, pasando por sus objetivos políticos, económicos y sociales, sus concepciones morales, etc., hasta sus auténticas expresiones musicales, literarias o teatrales. El pueblo no es y no ha sido nunca ajeno a este quehacer. Posee sus propias manifestaciones culturales que debe enriquecer y desarrollar”⁴⁹⁵

Esta comprensión de la cultura como producto del quehacer humano, suponía que el pueblo y la enorme gama de actividades que componían su *pensar, sentir y hacer*, se situaran en el centro de la política cultural, lo que a su vez, requería una estrecha cercanía entre los encargados y los sectores populares. A juicio de Maldonado, esto no ocurría salvo excepcionalmente, por lo que realizaba un llamado a recoger la extensa tradición cultural de las organizaciones obreras como una manera de instalar la ‘cultura de los trabajadores’ al mismo nivel que la producción especializada. De paso, apuntaba sus dardos contra la política cultural centrada en el desarrollo de exposiciones, giras, concursos y charlas, actividades en las que se centraba la labor del Departamento de Cultura del Ministerio de Educación⁴⁹⁶. La crítica de Maldonado tuvo ecos en la criticada institución, cuyo director, Enrique Rivera, reconoció la existencia de un “significado estrecho y empobrecido” del concepto de cultura, aduciendo que éste no podía ser modificado sólo a partir de la práctica. Por el contrario, esta debía ser una reflexión que alcanzara, “muy especialmente, al seno de los partidos de la Unidad Popular, en los cuales, salvo excepciones, ha estado ausente el debate profundo sobre los asuntos culturales”, ya que su propósito más profundo era iniciar

⁴⁹⁴ Carlos Maldonado, “¿Dónde está la política cultural?: Teoría y práctica”, *La Quinta Rueda*, octubre de 1972, 12.

⁴⁹⁵ Carlos Maldonado, “¿Dónde está... 12.

⁴⁹⁶ *Segundo mensaje del Presidente Allende ante el Congreso Pleno. 21 de mayo de 1972*. (Santiago: Talleres Gráficos Servicio de Prisiones, 1972), 743-744. Al menos desde 1972, el Departamento de Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación había desarrollado iniciativas en once ramas artísticas, que incluían cine, radiodifusión educativa, artes plásticas, literatura, coreografía y danza, en *Tercer mensaje del Presidente Allende ante el Congreso Pleno. 21 de mayo de 1973* (Santiago: Talleres Gráficos Servicio de Prisiones, 1973) 739.

una “revolución cultural que abarque y comprometa la actividad general de nuestro pueblo”⁴⁹⁷⁴⁹⁸. Estas tensiones demuestran que, aunque se consideró que la vía chilena al socialismo debía ser un proceso de transformación cultural, no había claridad respecto a cuáles serían las prácticas a partir de las cuales se daría forma a este proyecto, manteniendo tanto su carácter de clase, necesario para la construcción de una hegemonía de la clase obrera, como su autonomía. En sentido histórico, este debate puede ser comprendido como un ejemplo de las discusiones y críticas que estaban siendo llevadas a cabo durante la Unidad Popular, más que como el ejemplo de su carencia, en tanto el contrapunto de Maldonado y Rivera permite visualizar cómo se daba curso al cuestionamiento de nociones propias de la cultura ilustrada en contraposición a una aproximación popular a la cultura, desde la producción humana de los seres comunes y corrientes que Rivera englobaba dentro del concepto de trabajadores. Como se verá más adelante, este debate también estuvo presente en el campo poblacional, en la medida que los pobladores se convirtieron en receptores privilegiados de diversas iniciativas culturales, al mismo tiempo que cuestionaron la cultura burguesa y, particularmente, su vertiente escolar.

b) Transformar la escuela: La dificultosa vía institucional

Un segundo foco en el que se concentró la acción del gobierno de la Unidad Popular fue el intento por transformar *radicalmente* el sistema educacional escolar. Esta tarea contaba con la dificultad de tener el referente reciente de la Reforma de 1965 que, si bien no había conseguido todos sus objetivos, tenía importantes logros a su favor. De esta manera, no sólo se trataba de hacer un cambio, sino que había que lograr que éste fuera reconocidamente más profundo que el conato demócratacristiano. Frente a la necesidad de tener puntales en los que apoyar su acción reformadora, los personeros de Gobierno se enfrentaron a la disyuntiva de promover un cambio del sistema desde fuera, mediante una movilización conflictiva de las bases sociales que deviniera en una transformación de la escuela, o bien, en negociar con los actores educativos las condiciones de su transformación. Este dilema no estuvo representado, en todos los casos, por

⁴⁹⁷ Enrique Rivera, “Política cultural: para comenzar a hablar”, *La Quinta Rueda*, noviembre de 1972, 9.

⁴⁹⁸ Enrique Rivera, “Política cultural...9.

individualidades o posiciones fijas al interior del aparato educacional, sino más bien como una oscilación permanente en todas las iniciativas desarrolladas por el Ministerio de Educación, cuyo centro de gravitación fue la vía de cambios institucionales.

Desde un primer momento, la principal tarea política que orientó el trabajo del Ministerio de Educación fue la realización del *Congreso Nacional de Educación* entre el 13 y 17 de diciembre de 1971, tras la realización de otra serie de congresos a nivel escolar y regional desde septiembre de ese año⁴⁹⁹. Su principal objetivo era reunir a la comunidad en torno a la discusión “sobre los rumbos futuros de la educación, sobre la base de un recuento de las necesidades culturales y educacionales que el régimen capitalista no ha satisfecho”⁵⁰⁰, por lo que la convocatoria tenía un carácter ciudadano, aunque llevaba tras de sí el objetivo de establecer un acuerdo político que respaldara la propuesta de reforma educativa que debían realizar. Esto no significaba que la discusión se iniciaría desde cero, pues ya en su “Convocatoria” quedaba claro el carácter de la discusión, al señalar que “el pueblo de Chile ha iniciado un proceso de grandes transformaciones revolucionarias orientadas a crear las bases para la construcción del socialismo”⁵⁰¹. Esta orientación explícita hacia el socialismo no fue obstáculo para que, en términos políticos, se planteara que el encuentro tuvo como principal objetivo, en palabras de Iván Núñez, “ponernos de acuerdo con la Democracia Cristiana”⁵⁰², lo que refleja el carácter instrumental que tuvo este encuentro, puesto que la hoja de ruta del Ministerio ya estaba trazada en relación al Programa de Gobierno de la Unidad Popular y lo que restaba era construir las condiciones políticas para el desarrollo de sus tareas. Esto queda patente en la sentida ausencia de noticias sobre este encuentro que se detecta en la prensa de la época, lo que podría deberse al carácter local que la discusión tuvo durante los primeros meses, o a la escasa centralidad que las asambleas locales tuvieron para los diversos sectores políticos y sus respectivos medios de comunicación. En cierto sentido, el Congreso tuvo un carácter más consultivo

⁴⁹⁹ Iván Núñez Prieto. *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. (Santiago: LOM Ediciones y Centro de Investigación Diego Barros Arana, 2003) 25.

⁵⁰⁰ Ministerio de Educación. Documento preparado por el Ministerio de Educación como aporte al Congreso Nacional de Educación (Santiago, Archivo personal de Iván Núñez: 1973), 1.

⁵⁰¹ Ministerio de Educación. *Convocatoria, reglamento y programa del Congreso Nacional de Educación, 13, 14, 15 y 16 de diciembre de 1971* (Santiago: El Ministerio, 1971), 1.

⁵⁰² Iván Núñez, Superintendente de Educación, más de setenta años, julio 2010.

que propositivo, en la medida en que no se esperó recoger las inquietudes, ideas y propuestas emanadas de las diversas comunidades locales para la confección de un proyecto de cambios, sino que éstas fueron convocadas a discutir en torno a un temario elaborado por el Ministerio, organizado en cuatro áreas de discusión: “Las necesidades y problemas culturales y educacionales del pueblo de Chile y las tareas de la construcción del socialismo”, “La planificación y el sistema nacional de educación en el tránsito hacia el socialismo”, “La política de democratización educacional” y “La Escuela Nacional Unificada como institución representativa de la nueva educación”⁵⁰³. Desde la definición de los temas hasta al desarrollo de los encuentros estuvo obstaculizado por la actitud de disputa con la que se allegaron los representantes de la Unidad Popular y la Democracia Cristiana⁵⁰⁴. La animadversión fue creciendo a medida que se acercaba la fecha, de modo que el primer día de diciembre de 1971, la Democracia Cristiana presentó una moción en la Cámara de Diputados para “terminar con el adoctrinamiento marxista en la educación, la persecución funcionaria y el establecimiento de garantías de pluralismo y democracia en el Congreso Nacional de Educación”⁵⁰⁵. La denuncia del carácter marxista oculto tras una careta democratizadora, se había vuelto frecuente en las páginas del principal periódico de oposición, *El Mercurio*, que posteriormente denunció la ruptura de los acuerdos suscritos en el *Estatuto de Garantías Constitucionales*, “al evidenciarse de varios meses a esta parte intentos de adoctrinar en el marxismo a los educandos”, responsabilizando al Partido Comunista de estar utilizando su posición en la Dirección de Educación Secundaria para darle un tinte marxista a la discusión, además de obstaculizar el ejercicio democrático a partir de “anomalías en la preparación de los temarios, el orden de los debates, la calificación de poderes y la adopción de conclusiones”⁵⁰⁶.

Frente a acusaciones como ésta, la mayor dificultad de la Unidad Popular fue la estrategia escogida, al ser imposible establecer un clima de diálogo con sus principales contendientes, la Democracia Cristiana y los sectores más conservadores del Partido

⁵⁰³ Iván Núñez Prieto. *La ENU...* 25.

⁵⁰⁴ Kathleen Fischer, *Political ideology...* 100.

⁵⁰⁵ “Editorial”, *El Mercurio*, 5/12/1971

⁵⁰⁶ “Marxismo en la enseñanza”, *El Mercurio*, 6 de diciembre de 1971.

Radical, los que además tenían gran arraigo entre los profesores⁵⁰⁷. Este dilema fue el germen de una actitud que, en lo consecutivo, generó problemas políticos de mayor envergadura. Iván Núñez, desde su rol de historiador, ha destacado el carácter pluralista que tuvo la reunión, expresado en el hecho de que “por primera vez un gobierno chileno hacía posible una amplia reunión representativa [que] propusiese las líneas fundamentales de una política educacional”⁵⁰⁸, como lo comprobó la presencia de casi mil representantes⁵⁰⁹. Sin embargo, otros autores, como la norteamericana Kathleen Fischer, reconocen que una sobrerrepresentación de la izquierda y la determinación del Ministerio de Educación de definir las líneas de discusión, inyectaron un carácter partidista a un encuentro que se había propuesto ser abierto, lo que junto a una excesiva burocratización -que hizo que, por ejemplo, el primer día se ocupara enteramente en la acreditación de los asistentes-, restó calidad al debate educacional. El funcionamiento en cuatro comisiones paralelas restó organicidad al debate y finalmente, “los informes de los Congresos Provinciales y Locales fueron mínimamente utilizados en la reunión de nivel nacional, y, debido a los límites de la agenda, virtualmente no hubo discusión de otros aspectos de la política educacional”⁵¹⁰. Pese a lo anterior, como señala Robert Austin, desde una interpretación más optimista, el Congreso instaló públicamente la necesidad de crear un sistema educacional que sirviera a los intereses de los trabajadores, “para remover las barreras económicas de la educación en todos los niveles e incluyendo la amplia gama de actores escolares -profesores, estudiantes, padres y la ciudadanía interesada- en las decisiones educacionales y creación de políticas”⁵¹¹. Con todo lo anterior, los conflictos provocaron que las comisiones “La planificación y el sistema nacional de educación en el tránsito hacia el socialismo” y “La Escuela Nacional Unificada como institución representativa de la nueva educación”, no pudieran llegar a acuerdo para redactar sus informes finales, por lo que presentaron dos

⁵⁰⁷ Utilizando como referencia la preferencia de voto en las elecciones del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), Cristian Cox y Cecilia Jara han consignado que en 1972 un 38,3% de los profesores votó por la DC y un 23,6% por el Partido Radical, seguidos de un 16,2% para el PS y un 8,4% para el PC y finalmente, un 4,8% por el Partido Nacional, junto a otros conglomerados con votaciones menos significativas. Cristián Cox y Cecilia Jara. *Datos básicos para la discusión de políticas en educación, 1970-1988*. (Santiago: CIDE y FLACSO, 1989), 25.

⁵⁰⁸ Iván Núñez Prieto. *La ENU...* 25.

⁵⁰⁹ Asistieron 555 delegados de organizaciones educacionales, 157 de sindicatos, organizaciones de padres y organismos comunitarios y femeninos, 175 representantes del mundo estudiantil y 40 de organizaciones religiosas y culturales. Iván Núñez Prieto. *La ENU...* 25.

⁵¹⁰ Kathleen Fischer, *Political ideology...* 102.

⁵¹¹ Robert Austin, *The State, literacy and popular education in Chile, 1964-1990* (Lanham: Lexington Books: 2003) 136.

informes alternativos cada una. Esta situación, si bien fue planteada como muestra del pluralismo de la discusión, significó un revés para los objetivos políticos trazados. La disposición amenazante con que los delegados militantes Democracia Cristiana acudieron al Congreso y la imposibilidad de llegar a acuerdo en lo relativo a la planificación y a la Escuela Nacional Unificada, que comenzaba a ser denominada como tal, adelantaban las problemáticas suscitadas posteriormente.

Las críticas no solo provinieron desde los partidos políticos, sino que también desde sectores de la Iglesia Católica comprometidos con la democratización del sistema educacional. En enero de 1972, Martín Miranda expresaba sus sospechas de que tras el Congreso Nacional de Educación hubiera “una estrategia de mayores perspectivas, lo que llevó a un sector de los organizadores a realizar una serie de entendimientos con grupos de la oposición, que no fueron bien recibidas por algunos grupos de la Unidad Popular”⁵¹². Miranda señalaba que dentro de los grupos que no se sintieron representados con el proceder del Congreso, se encontraba la agrupación *Cristianos para el Socialismo*, quienes habían sostenido que la educación debía comprometerse con un proyecto histórico de “una nueva sociedad solidaria y fraternal con verdadero y efectiva participación popular”⁵¹³, mientras que el *Movimiento de Acción Popular Unitaria* llamaba a fortalecer la educación de los trabajadores y la utilización de los medios de comunicación como una herramienta pedagógica, al mismo tiempo que sostenía que “aquellas conclusiones que tengan atinencia a situaciones locales o provinciales deberán ser resueltas en su propio nivel”, todo lo cual significaba “**plantearse en forma definitiva la ‘cuestión del Poder Educativo, dando real poder a las bases**”⁵¹⁴. Estas críticas advertían que la potencialidad participativa del Congreso de Educación no había logrado desplegarse, pues había primado un sentido ejecutivo y pragmático que impidió el establecimiento de una instancia real de deliberación. En términos políticos, daban cuenta de la existencia de un creciente debate educacional que asumía asuntos que anteriormente estaban presente, pero eran sutilmente tratados, tales como el carácter de clase de la escuela, la relación entre

⁵¹² Martín Miranda, “Congreso Nacional de Educación”, *Mensaje*, enero-febrero de 1972, 64.

⁵¹³ “Documento del Secretariado para la educación de Cristianos por el Socialismo”, citado en Martín Miranda, “Congreso Nacional... 66.

⁵¹⁴ “Documento del Mapu”, citado en Martín Miranda, “Congreso Nacional... 66. El destacado es original.

educación y poder o la necesidad de emprender un proceso de participación popular radicalmente democrático en la escuela. No obstante, es interesante que estas críticas no presentaran argumentos experienciales, es decir, referencias a prácticas concretas desarrolladas desde el campo popular, lo que permite comprender que en los diversos sectores políticos no existía conocimiento de procesos reales de “Poder Educativo”, en palabras del MAPU, o bien, no fuesen considerados referentes relevantes al debatir públicamente.

Un segundo conflicto fue el suscitado por el informe “Fundamentos de la Democratización” presentado a mediados de mayo de 1972, que creaba dos decretos de ley que pretendían normar el funcionamiento de los nuevos *Consejos de Educación* como organismos deliberativos, en un modelo que buscaba establecer una secuencia de Consejos locales, regionales y nacionales de carácter resolutorio, que en la práctica, invertían el modelo de toma de decisiones del sistema educacional⁵¹⁵. Siguiendo el modelo de una pirámide invertida (o de un embudo), se buscaba que los consejos de base tomaran decisiones que posteriormente fueran respetadas por las autoridades⁵¹⁶. Si bien este modelo constituía un viraje radical en la manera de tomar decisiones al interior del sistema educacional, no fue puesto en práctica, salvo en casos puntuales, pues el Gobierno intentó infructuosamente que el Consejo Nacional de Educación, aquella institución representante de los gremios heredada del gobierno de la Democracia Cristiana, aprobara la iniciativa. Esto no sólo generó frustración al interior del Ministerio de Educación, sino también profundas críticas al interior de la Unidad Popular, pues se consideraba que este revés era sólo un ejemplo de la manera de gestionar políticamente los cambios seguida por los principales personeros educacionales. Posteriormente, Rodrigo Vera y Alberto Silva se referirían a esta iniciativa como “la triste historia de un bello planteamiento al que se va amputando progresivamente toda posibilidad concreta de realización”⁵¹⁷, pues, al escogerse la vía institucional para su tramitación, las transformaciones a las que fue sometido el

⁵¹⁵ “Texto completo del anteproyecto del decreto general de democratización de la enseñanza”, en *Revista de Educación*, N° 39, mayo de 1972, 40-42.

⁵¹⁶ Entrevista a Lautaro Videla, más de ochenta, Visitador General de Escuelas entre 1970 y 1973, junio de 2010.

⁵¹⁷ Alberto Silva y Rodrigo Vera, “Sobre el problema del poder en la educación”, *Cuadernos de la Realidad Nacional* 17 (julio de 1972): 16.

proyecto inicial, hicieron de su resultado un producto distinto de los objetivos iniciales. El *Consejo Nacional de Educación* denegó su aprobación y retrasó los planes del Ministerio de Educación en al menos un año, siendo aprobado finalmente el 6 de marzo de 1973 y publicado en el Diario Oficial el 12 de abril, como decreto N°224, donde se restringió el carácter de los Consejos a meramente consultivos, se fortaleció la autoridad de los directores y se señaló su inaplicabilidad en los colegios particulares, en virtud de la libertad de enseñanza, consagrada constitucionalmente. Si bien este fue un proceso bastante discreto, que apenas formó parte del debate público, constituyó un verdadero fracaso político para el Gobierno, pues de su aprobación dependía que pudiera ponerse en marcha el proyecto de reforma educacional en 1973. Paradójicamente, la creación, discusión y tramitación del Decreto de Democratización no había sido un proceso participativo lo que lo llevó a sucumbir en los vericuetos administrativos, como criticaban duramente los pedagogos mapucistas en *Cuadernos de la Realidad Nacional*:

“Se está permitiendo la perduración del antiguo estado de cosas, a dos niveles: a) manteniendo el verticalismo, la concentración y centralización que caracterizan al sistema escolar, y que contribuyen eficazmente a la división de las clases, y b) fomentando la hegemonía de clase de los sectores no progresistas de la pequeña burguesía, fuertemente implantados en la burocracia administrativa de la educación, en desmedro de los sectores populares, representados en los Consejos por las organizaciones de masas. Estas ambigüedades y contradicciones son propias de la posición que primó hegemoníicamente en la confección de este decreto, la cual considera la participación como una simple presencia pasiva del pueblo, legitimadora del quehacer gubernativo. Tal óptica, que engendró una conducción burocrática de todo el proceso de creación del decreto, explica la inquietante inercia de los diferentes sectores de la población que jamás han participado del sistema escolar (por no haber asistido nunca o casi nunca a la escuela) y cuyos hijos, incluso en la actualidad, siguen marginados de toda posibilidad de educación”⁵¹⁸

La “conducción burocrática” a la que se referían –y que identificaban con los sectores no progresistas de la pequeña burguesía- estaba representada por aquellos militantes que ejercían los puestos superiores del Ministerio de Educación y que, por tradición sindical y cultura política, se habían ensamblado rápidamente con la burocracia administrativa, optando por las vías legalmente existentes para promover cambios en la

⁵¹⁸ Alberto Silva y Rodrigo Vera, “Sobre el problema... 17.

educación. Figuras como Iván Núñez y Lautaro Videla, militantes del Partido Socialista o Waldo Suárez, radical, habían copado la conducción política de la cartera educacional, relegando a posiciones marginales a aquellos representantes de otros partidos, entre quienes destacaban algunos jóvenes militantes del Movimiento de Acción Popular Unitaria, que por sus trayectorias profesionales habían participado en los debates educativos del último lustro, como el profesor de filosofía Rodrigo Vera o el abogado Andrés Domínguez. Fueron sus voces las que alertaron sobre la falta de participación popular en el trazado político del Ministerio de Educación, pues los sectores populares eran utilizados únicamente como una ‘presencia legitimadora’. Para Rodrigo Vera, el nudo de esta tensión era la manera en que se comprendían las instituciones. Mientras que los partidos tradicionales tenían una mirada más instrumental, visualizando las instituciones como herramientas para realizar sus políticas, entre la nueva generación política, que había emergido del proceso de 1968 “las instituciones las entendíamos como democracia”⁵¹⁹. De esta manera, se puede entender que en materia de participación, había una tensión persistente entre el discurso y la práctica de la Unidad Popular, que provenía de las concepciones de acción política que poseían los distintos partidos que formaban el conglomerado, pero además, de la incapacidad de establecer una vinculación entre el campo social popular y la política pública, aunque ésta se dirigiera a ellos⁵²⁰.

Por su parte, los profesionales del Centro de Investigación y Desarrollo Educacional también reconocían el riesgo de la *burocratización* contenido en el Decreto de Democratización, lo que a su juicio, era “previsible dada la tradición existente en el país”, previendo que el proceso podía enredarse “en una pesada carga de reglamentos, papeles y organismos contrapuestos, que a la larga establezcan una estructura tan complicada que sea en la práctica inoperante”⁵²¹, por lo que se cuestionaba la viabilidad de este camino legal, sino se promovía un cambio de cultura. Esto se expresaba en hechos tan anquilosados en el

⁵¹⁹ Rodrigo Vera, funcionario del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, más de sesenta años, diciembre de 2011.

⁵²⁰ Es revelador que, tras extensas conversaciones sobre el quehacer ministerial durante la Unidad Popular, Iván Núñez, Superintendente de Educación reconociera no haber conocido ninguna experiencia de participación social en la escuela, mientras que Lautaro Videla, Visitador General de Escuelas, aludiera a algunas iniciativas de teatro en algunos establecimientos que visitó, debido a que la mayor parte de la gestión de ambos funcionarios se dedicara a destrabar políticamente la agenda educacional.

⁵²¹ Martín Miranda, “Participación democrática en educación”, *Cuadernos de Educación*, noviembre-diciembre 1972, 4.

funcionamiento escolar, como que los profesores renunciaran a la posibilidad de adecuar los contenidos curriculares a la realidad local, solicitando el envío de textos escolares que abarcaban todas las realidades locales⁵²², en aspectos cotidianos, “como los jóvenes que copian en una prueba y mantienen en actitud policial al profesor”⁵²³ o que en la sala de clases “el profesor sabe, puede verse, se viste como el común de las personas”, mientras que los estudiantes “no saben, debe sentarse y usar una vestimenta que lo tipifica”⁵²⁴. El conocimiento de estas situaciones propias de la experiencia escolar, llevaba a estos profesionales a cuestionar una política que no se planteaba a sí misma como una revolución cultural, aunque sus pretensiones de democratización apuntaran a éste objetivo a largo plazo, reconociendo que “la cultura es fruto del cambio y motor del cambio; es hija y madre de la revolución”⁵²⁵.

Pese a los llamados de atención, se debe comprender que la falta de iniciativa ministerial por establecer vínculos con las bases sociales no significó la ausencia absoluta de experiencias de educación en el campo popular. Frecuentemente, las diversas publicaciones educacionales daban a conocer experiencias exitosas de participación en la escuela. Por ejemplo, a fines de 1972, la revista *Cuadernos de Educación*, en un número dedicado al debate sobre el Decreto de Democratización, daba a conocer la experiencia del “Parvulario Nicomedes Guzmán”, creado a inicios de ese año por cuarenta madres de la población Lomas de Macul y funcionaba sin recibir financiamiento del Ministerio, sino únicamente en base al trabajo voluntario de las familias y de algunas educadoras que vivían en el sector. Para lograrlo, las madres compartían responsabilidades en la preparación del material, la obtención de útiles escolares, las visitas a las industrias del sector y en el mejoramiento del entorno, mediante la plantación de árboles, mientras que los padres colaboraban en la reparación de muebles y el aseo⁵²⁶. Otra serie de iniciativas se desarrolló como parte de la acción de profesionales universitarios e investigadores, quienes buscaban investigar las posibilidades de cambio educativo mediante el desarrollo de experiencias

⁵²² Martín Miranda, “Participación democrática...4.

⁵²³ “Nueva cultura es una tarea del pueblo”, *Cuadernos de Educación*, mayo-junio 1972, 3.

⁵²⁴ “Nueva cultura...4.

⁵²⁵ “Nueva cultura...4.

⁵²⁶ “Experiencias: Parvulario Nicomedes Guzmán (Lomas de Macul)”, *Cuadernos de Educación*, noviembre-diciembre 1972, 20-21.

prácticas. Por ejemplo, en 1971 un grupo de profesionales del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo se acercó a cuatro escuelas básicas gratuitas de la comuna de Maipú, para “conocer la realidad local en todo sentido, la vida dentro de la escuela y en el barrio”⁵²⁷, pudiendo constatar que la mayor parte de la actividad de los Centros de Padres contribuía a “cerrar la escuela sobre sí misma”, en cuanto la acción de los padres por perfeccionar materialmente los establecimientos, los había llevado a “evitarle a la escuela las influencias externas y los contactos con la realidad poblacional, social, y especialmente, política, dado que –estimaban ellos-, esto podría introducir perturbaciones en el trabajo escolar”⁵²⁸. De este modo, pese a que la participación de la comunidad escolar era calificada como “excelente”, su sentido se circunscribía casi exclusivamente a la escuela, por lo que se había iniciado un trabajo con los padres para motivarlos a comprender otros factores y actores sociales que intervenían en el proceso educativo, lo que les permitiría pasar desde ser una comunidad escolar a una comunidad educativa. Mediante esta experiencia, se había podido constatar, no sin pesares, “la rigidez de la institución escolar para procurar su propia transformación”, pudiendo comprobar “que la constitución de una comunidad escolar, tal como se le define tradicionalmente, rigidiza aún más la estructura de la escuela y consolida la limitación de su servicio educativo”⁵²⁹. En este sentido, la noción clásica de escuela, aquella que había sido imposible transformar mediante la Reforma del 1965, continuaba ejerciendo un poder conservadora al intentar desarrollar cambios en otro contexto político.

Iniciativas como esta permiten comprender que, más que una *democratización sin participación*, lo que ocurría era que la lupa ministerial no lograba observar la experiencia social, o bien, que el diálogo entre ambos niveles del quehacer político estaba dificultado por la escasa ‘capacidad de escucha’ que las autoridades ministeriales presentaron frente a las iniciativas locales, ya fuera por su insuficiencia, por su limitado efecto o porque no se consideraba viable que el cambio se iniciara *desde abajo*. Esto no quiere decir que, desde el gobierno de la Unidad Popular, se abandonara deliberadamente la opción por construir

⁵²⁷ “Entrevista: Educación comunitaria con padres de familia”, *Cuadernos de Educación*, julio-agosto 1972, 17.

⁵²⁸ “Entrevista: Educación comunitaria... 17.

⁵²⁹ “Entrevista: Educación comunitaria... 18.

políticamente desde la posición de los sectores populares, sino que el capital político de los dirigentes con mayores capacidades resolutivas, indicaba que el camino más viable para desarrollar transformaciones efectivas en materia educacional, era el institucional. La Unidad Popular misma, como proyecto político, había apostado por ese camino. Sin embargo, el rol de la participación popular en el proceso de cambios parece no haber estado resuelto, en la medida que si bien consistía en uno de los soportes políticos del gobierno, existían ciertos resquemores respecto a las capacidades movilizadoras de los otros sectores políticos, como la Democracia Cristiana, los que, en realidad, fueron confirmados con el paso del tiempo. Por eso, la energía política desplegada a nivel ministerial tuvo como objetivo integrar, contener o limitar el poder de la Democracia Cristiana y la derecha, tanto a nivel parlamentario como de opinión pública, priorizando esta tarea antes que la promoción de la participación popular. Con esto se puede comprender que estos vacíos, no necesariamente correspondieron a un ‘descarte político’, sino a una prelación que privilegió el establecimiento de acuerdos de gobernabilidad, antes que la movilización popular. Por último, en la mirada de los partidos de izquierda frente a los sectores populares, identificados preferentemente en los trabajadores, subsistía una mirada prejuiciosa frente a la pobreza urbana, que aún asociaba las condiciones de vida de los pobladores con la falta de trabajo y laboriosidad, por lo que se puede suponer que aún existían gruesas anteojeras culturales que impedían comprender el quehacer educacional desarrollado por los pobladores, tanto en su desarrollo como en su relevancia.

De allí que el discurso de ampliación de la noción de educación esgrimido por Allende, en la práctica, colisionara con la estrategia institucional prioritaria de quienes ocuparon cargos en el Ministerio de Educación. La oclusión participativa que afectó a la política educacional durante la Unidad Popular, debe ser contrastada con algunos procesos que trascendieron ampliamente el escenario educacional, en el que se ha enmarcado el análisis hasta ahora. Tanto las vertientes obreras como poblacionales del movimiento social, habían desarrollado experiencias educativas, aunque con distintas temporalidades históricas. Mientras el movimiento obrero desarrolló experiencias educativas con mayor fuerza durante las dos primeras décadas del siglo XX, el movimiento de pobladores lo hizo

desde fines de los años cincuenta, disputando un espacio dentro del Estado de Compromiso que se había establecido en la década de 1930. Es por ello que las iniciativas educacionales desarrolladas por los propios pobladores siempre apelaron a dialogar con el Estado, con el que establecieron una autonomía relativa, en cuanto se comprendía que la educación era un asunto público, por lo que el Estado era preferentemente responsable de su gestión. Sin embargo, también puede observarse como el mismo proceso político cumplió un papel educativo, no sólo por los aprendizajes individuales desarrollados por cada persona, sino también por una tendencia a incluir la educación dentro de la formulación de los proyectos locales y en la disputa política más general. A continuación, se analizará el desarrollo de este proceso desde la perspectiva del movimiento de pobladores, considerando las peculiaridades de su desarrollo durante este período y el significado que fue otorgado a la educación desde el campo poblacional. Para ello, se profundizará en el caso de la escuela del Campamento Nueva La Habana, con el propósito de comprender de qué manera las demandas y prácticas educativas desarrolladas por el movimiento de pobladores durante las últimas décadas se articularon y transformaron en relación al cambio de la estructura de oportunidades educacionales, expresando algunos de los debates, disputas y tensiones del debate educacional.

c) Construir escuelas: Experiencias educativas de pobladores

“Un nuevo mundo de tierra y madera, milicias populares y brigadas de trabajadores, discusiones con funcionarios y sonrisas infantiles entrecortadas por una ráfaga de lluvia”⁵³⁰. Con estas palabras, el *Equipo de Estudios Poblacionales del Centro Interdisciplinario de Desarrollo Urbano y Regional* (CIDU) de la Universidad Católica presentaba los resultados de una encuesta realizada a 17.356 familias de veinte campamentos del Gran Santiago entre agosto y septiembre de 1971. La particularidad de ese ‘nuevo mundo de tierra y madera’ era que, a diferencia de otros procesos de poblamiento popular en América Latina, la lucha de los pobladores tenía una “vinculación íntima a la cuestión del poder”⁵³¹. Esto se

⁵³⁰ Equipo de Estudios Poblacionales CIDU, “Reivindicación urbana y lucha política: Los campamentos de pobladores en Santiago de Chile” *EURE 6* (noviembre 1972): 55.

⁵³¹ Equipo de Estudios Poblacionales CIDU, “Reivindicación urbana...56.

evidenciaba tanto en el enfrentamiento entre los pobladores y las autoridades, como en el desarrollo de formas de organización que les permitieron enfrentar los distintos problemas de su vida cotidiana⁵³². De este modo, el principal objetivo de los investigadores era conocer “el significado social objetivo de los campamentos chilenos con respecto a las relaciones de clases y su potencialidad en tanto que experiencia de transformación social”, lo que observaron a partir de la dimensión material de la vida, así como en la articulación establecida entre el movimiento de pobladores y las contradicciones sociales que configuraban la sociedad, “en particular aquellas generadas en el sistema productivo y en la lucha política”⁵³³. Tanto en este como en otros estudios, existía una inquietud por comprender el carácter político del movimiento de pobladores, considerado un actor social enigmático, pues si bien había irrumpido en el escenario político hacía más de una década, su papel en la lucha de clases aún generaba cuestionamientos, debido a que su articulación no provenía de la esfera productiva, sino de una necesidad considerada *secundaria*, como era la vivienda.

Desde los años sesenta, el campo poblacional se constituyó en un campo de disputa política entre los partidos políticos, luego de que la Democracia Cristiana reconociera la fructífera base de apoyo que constituían las poblaciones para el proyecto de la izquierda, por lo que comenzó a buscar nuevas formas de generar redes de apoyo. En esta tarea, las poblaciones aparecieron como un espacio central donde disputar hegemonía política y que, sin embargo, durante la última década había sido un espacio casi exclusivo de la izquierda, por lo que una vez que la Democracia Cristiana estuvo “imposibilitada de jugar la carta del orden, para guardar el control de las bases que le quedaban, se sumó a la campaña de tomas, en particular después del 4 de septiembre, extendiéndola incluso a la toma de departamentos recién construidos”⁵³⁴. A inicios de los setenta, tanto los campamentos como las poblaciones concitaron el interés no sólo de los militantes, sino también de investigadores y jóvenes atentos al proceso de construcción social y política desarrollado en ellas. De este modo, al iniciarse el gobierno de la Unidad Popular, los pobladores eran

⁵³² Equipo de Estudios Poblacionales CIDU, “Reivindicación urbana...59.

⁵³³ Equipo de Estudios Poblacionales CIDU, “Reivindicación urbana...59.

⁵³⁴ Manuel Castells, “Movimientos de pobladores y lucha de clases en Chile” *EURE* 7 (abril 1973): 34.

considerados un actor social privilegiado en la construcción del proyecto socialista en Chile, como se demostró en las bases de apoyo o en la prioridad que la vivienda tuvo entre las políticas sociales. Al respecto, el Programa de Gobierno señalaba la importancia de fortalecer las organizaciones de base, no sólo en las comunidades carentes de vivienda (los campamentos), sino también en poblaciones y barrios establecidos. Simultáneamente, el movimiento de pobladores tuvo un desarrollo especialmente significativo a partir de la acción del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), partido que no formó parte de la Unidad Popular aunque reconoció y apoyó a su gobierno. Al alero de su política poblacional, se desarrollaron los primeros intentos por construir una política territorial autónoma de las instituciones estatales, intentando formar “micro-comunidades revolucionarias en que, a la vez que los pobladores se movilizaban para obtener casa, se gestara su concientización y temple revolucionarios”⁵³⁵.

Junto a la dimensión política, el proceso de construcción social desarrollado al interior de los campamentos y poblaciones fue uno de los componentes más peculiares y llamativos del movimiento de pobladores. Al respecto, no sólo se consideraba como elemento político a las tomas de terrenos, sino también las formas de organización que se habían establecido al interior de los campamentos, así como a la politicidad que se brindaba a diversos aspectos de la vida social. De este modo, la mayor parte de las investigaciones sociales realizadas durante este período intentaron comprender en qué medida estas prácticas correspondían a una lógica particular del campo poblacional o si se insertaban en la dinámica más amplia de la lucha de clases. ¿Cómo ensamblar el surgimiento de formas de organización local con claro sentido político en el engranaje general de la lucha de clases? Lucha de clases que, además, era comprendida desde parámetros marxistas-leninistas, por lo que su principal sujeto histórico eran los trabajadores, quienes formaban parte de la esfera productiva y tenían en los sindicatos y partidos políticos sus instituciones de representación. El trabajo de investigación del *Centro Interdisciplinario de Desarrollo Urbano y Regional* y, particularmente, del sociólogo catalán Manuel Castells, buscó caracterizar el campo poblacional para dilucidar algunas de estas tensiones, para lo cual

⁵³⁵ Manuel Castells, “Movimientos de pobladores...32.

realizaron un trabajo de campo en diversos campamentos del Gran Santiago. Su principal conclusión fue que la “*composición social es fundamentalmente obrera, e incluso, obrera industrial*”⁵³⁶, aunque con un menor nivel socioeconómico, debido a que trabajaban en industrias que pertenecían a sectores vegetativo de la economía, por lo que sus ingresos eran más bajos, su empleo más inestable y no participaban de la serie de beneficios que sí tenían los obreros de rubros más activos, como la minería⁵³⁷. En base a estos antecedentes, Castells concluyó que el desarrollo del movimiento de pobladores se debía a la presencia de ‘activos políticos’ en el campo poblacional y a su actuación en relación a determinadas líneas de acción provenientes de partidos políticos. Sin embargo, su estudio, dedicado a analizar el carácter de clase del movimiento de pobladores, no ahondó en las prácticas de aquella “vasta red de organizaciones de base territorial”⁵³⁸ que lo conformaban. De esta dimensión se hizo cargo el estudio del *Centro Interdisciplinario de Desarrollo Urbano y Regional*, manteniéndose en la misma línea interpretativa al señalar que “no se puede, pues, pensar en la existencia de una microsociedad, al margen de la organización social general”, aunque sí reconociendo que era posible pensar en el surgimiento de “nuevas formas de tratamiento de los problemas, así como de los mecanismos organizativos correspondientes”, del mismo modo que no se podía negar la posibilidad de que “a lo largo del proceso, algunas de esas formas se desarrollen y constituyan nuevas experiencias capaces de generalización a sectores populares más amplios”⁵³⁹. ¿En qué consistían estas *nuevas formas de tratamiento de los problemas* y cuál era su relación con el carácter político del movimiento de pobladores? ¿Cuáles eran las dimensiones de la vida social en las que podía observarse el “germen de nuevos modos de vida y relación”⁵⁴⁰?

Para analizar esta forma de *política prefigurativa* de los pobladores, los investigadores reconocieron cinco ‘frentes’ o ámbitos de acción en los que se habían desarrollado experiencias de construcción social al interior de campamentos: frente de justicia, vigilancia y disciplina; frente de producción; frente político-administrativo; frentes

⁵³⁶ Manuel Castells, “Movimientos de pobladores...16. También en Manuel Castells, *Movimiento de pobladores y lucha de clases* (Santiago: Centro de Desarrollo Urbano y Regional, 1972). Las cursivas son del original.

⁵³⁷ Manuel Castells, “Movimientos de pobladores...16-17.

⁵³⁸ Manuel Castells, “Movimientos de pobladores...1.

⁵³⁹ Equipo de Estudios Poblacionales CIDU, “Reivindicación urbana...60.

⁵⁴⁰ Equipo de Estudios Poblacionales CIDU, “Reivindicación urbana...60.

de consumo colectivo (educación, salud, vivienda e infraestructura) y frente cultural. Uno de los ámbitos de acción más renombrados fue la justicia. Diversos estudios y reportajes destacaron que este frente era aquel donde se habían desarrollado experiencias más ricas, por ejemplo, con la conformación de *Tribunales de Justicia Popular*. Los campamentos en los que surgieron tenían en común una serie de elementos, como el alto grado de participación política y una gran proporción de obreros, cuya intención de dirimir conflictos locales administrando la justicia tendía a afirmar, según los investigadores, una serie de valores sociales que daban cuenta del tipo de “nuevos *tipos de justicia*, que representan una verdadera afirmación de nuevos valores sociales”⁵⁴¹, en los que aspectos considerados apenas como faltas en la justicia tradicional, adquirirían el carácter de graves delitos en algunos campamentos. Al respecto, se había observado que en aquellos campamentos donde la cohesión era relativamente baja, las experiencias de justicia popular se dirigían a mantener la tranquilidad en la convivencia social, mientras que en aquellos donde había alta cohesión y la acción mancomunada se orientada a la búsqueda de nuevas formas de organización social, se podía hablar del surgimiento de una “nueva conciencia jurídica”, con una “nueva escala de valores en donde la cooperación y el bien común se entienden como la base del bien de los individuos considerados particularmente”⁵⁴². Uno de los principales valores que emergían de estas experiencias era la participación, evidenciada en hechos como la obligación de colaborar en el aseo del campamento o en participar de las asambleas, por lo que las sanciones también cumplían un papel pedagógico, pues eran consideradas un “como método de educación [que] conduce tanto al ‘culpable’ como a los demás pobladores encargados de la administración de justicia a percibir la solidaridad entre pobladores”⁵⁴³. Uno de los valores centrales para el desarrollo de la participación era la solidaridad que orientaba las diversas responsabilidades sociales, manifestada en el compromiso activo con los distintos niveles de decisión del campamento, generándose un círculo virtuoso, en la medida que participar en las experiencias de justicia popular fomentaba el compromiso en otros ámbitos. De esta manera, el concepto de justicia se

⁵⁴¹ Equipo de Estudios Poblacionales CIDU, “Reivindicación urbana...61.

⁵⁴² Equipo de Estudios Poblacionales CIDU, “Experiencias de justicia popular en poblaciones”, *Cuadernos de la Realidad Nacional* 8, (junio 1971): 167.

⁵⁴³ Equipo de Estudios Poblacionales CIDU, “Experiencias de justicia...168.

enriquecía, pues “los procesos de democratización [eran] entendidos como una ampliación de las oportunidades populares de participación en las decisiones de todo nivel”⁵⁴⁴. Posteriormente, esta experiencia fue recogida por el Gobierno en un proyecto de formación de Tribunales Vecinales encabezado por el Ministerio de Justicia. En una encuesta realizada por esta entidad y el equipo de investigadores de CIDU en poblaciones y campamentos, se concluyó que un 89,58% de los entrevistados creían que los Tribunales deberían tratar los casos de “padres que no mandan a los hijos a la Escuela”, mientras que un 94,97% que se debía sancionar a los vecinos que no ayudan a mantener el aseo de la población⁵⁴⁵. El análisis de este ámbito daba cuenta del alcance de los cuestionamientos sociales desarrollados al interior del movimiento de pobladores, incluyendo aspectos tan naturalizados como la legitimidad de las decisiones judiciales tradicionales, el carácter de clase de la cultura o la relación entre solidaridad y participación. Del mismo modo, permite vislumbrar cómo un ámbito especializado del quehacer social, la administración de la justicia, también era comprendida como una oportunidad educativa, en cuanto se internalizaban valores y nuevas pautas de acción fundadas en las decisiones colectivas, aunque la noción de castigo implícita en ella la inscribía en una mirada clásica de lo educativo, más vinculada al ejercicio del poder que a la comprensión del mundo social.

Retomando el estudio del Equipo de Estudios Poblacionales, se puede observar que la educación fue comprendida como parte de las actividades de consumo colectivo. El desglose de la actividad social en los campamentos realizado por los investigadores al clasificar la educación como una forma de consumo, por lo que su resolución era vista como la obtención de un recurso para suplir determinada necesidad. Resulta interesante considerar esta categorización, pues reducir la educación al carácter de un *bien consumible*, demuestra la manera en que las necesidades propias de la vida cotidiana eran comprendidas. En ese sentido, como se verá más adelante, los pobladores tendieron a conceptualizar la educación más como un derecho social, que como un bien de consumo, sutileza que es relevante si se considera los aportes realizados por éstos a la comprensión de su realidad social. Según los investigadores, en este caso, la limitada creatividad de los

⁵⁴⁴ Equipo de Estudios Poblacionales CIDU, “Experiencias de justicia...172.

⁵⁴⁵ Marta Harnecker, “Del legalismo a la justicia popular”, *Chile Hoy*, 29 de diciembre-4 de enero 1973, 17.

pobladores en la búsqueda de satisfactores se debía al triunfo de la Unidad Popular, ya que la resolución de las necesidades básicas de la vida reposó más en la capacidad de negociación con éste, que en la autoorganización. De acuerdo a su estudio, la presencia del Estado había limitado el desarrollo de “experiencias transformadoras” por parte de los pobladores:

“Así, por ejemplo, en la educación los intentos de educación de adultos han carecido de continuidad; una experiencia de autogestión de la escuela de un campamento por parte de los pobladores fue más que nada un instrumento de presión para exigir atención educativa del Estado; un intento en otro campamento en el sentido de controlar el contenido ideológico de los programas provocó el boicot de los profesores, obligado a los dirigentes a rectificar su celo revolucionario; en fin, el verdadero cambio cualitativo en ese frente fue la decisión estatal de instalar escuelas regulares en buses habilitados a ese fin y dedicados a los campamentos, junto con una asignación de profesores. Y si bien es cierto que dicha medida generalizó la iniciativa espontánea en algunos campamentos, fue el Estado el que elevó cualitativamente el nivel del servicio educacional. Tal vez la única experiencia original es la desarrollada en un campamento de extrema izquierda en que la alfabetización se empleó como instrumento de educación política”⁵⁴⁶

Si bien estas experiencias anónimas fueron presentadas como ejemplos del limitado nivel de desarrollo de estos frentes en los campamentos, sus distintos énfasis -ya fuera como una forma de presión, como manera de controlar los contenidos o de desarrollar educación política mediante la alfabetización- permiten comprender una incipiente inquietud por incluir la educación dentro del campo de acción político, así como la falta de coordinación o la inexistencia de fórmulas predefinidas para emprender la construcción de experiencias educativas propias. Se puede discutir cuál es el origen de ese interés, si provenía más de las formas sociales heredadas o de las que se deseaban constituir, es decir, si eran una necesidad incorporada proveniente de la institucionalidad y el sistema de valores vigente, o una manera de construir nuevos espacios formativos propios de la sociedad (e institucionalidad) que se deseaba construir. La escasa documentación sobre estas iniciativas, así como el abandono analítico que la presencia del Estado supuso entre los investigadores, impone la necesidad de realizar nuevas investigaciones para ahondar en este punto.

⁵⁴⁶ Equipo de Estudios Poblacionales CIDU, “Reivindicación urbana...3-64.

Por último, cabe preguntarse si las actividades culturales tuvieron un rol educativo en el campo poblacional. Como se analizó en el capítulo anterior, el proyecto de la Unidad Popular propuso la ampliación de los márgenes de lo educativo al considerar el sentido pedagógico de las actividades culturales. Sin embargo, los estudios fueron bastante pesimistas al respecto, destacando que en el campo poblacional el desarrollo de iniciativas culturales fue limitado, tanto en la cantidad como en el sentido de las actividades. Por ejemplo, el Equipo de Estudios Poblacionales señalaba que la mayor parte de la actividad cultural en campamentos eran clubes deportivos y centros de madres, con la excepción de “un campamento altamente movilizado, en el que existe un activo grupo de teatro popular (que, por ejemplo, ha escenificado historias de la lucha obrera en algunas empresas) vinculándose con una reivindicación cultural global”⁵⁴⁷. Tal como en otros ámbitos de acción, la diferencia también radicaba en la presencia de organizaciones políticas al interior de los campamentos. En este sentido, habrían sido mucho más significativas las actividades realizadas por otros sectores sociales, como los estudiantes, quienes mediante trabajos voluntarios de distinta índole, desarrollaron distintas iniciativas culturales, como danza, música u obras de teatro.

Para comprender el estatus de las actividades culturales en la vida de los pobladores, se debe considerar, tal como señalan los investigadores, que la situación de precariedad impedía que esta esfera tuviera una mayor relevancia, pues no formaba parte de las urgencias de los pobladores. En ese sentido, concluían que en materia de “revolución cultural”, eran enormes los trancos que aún quedaban por andar, pues ésta parecía “exigir, a la vez, un fuerte nivel de movilización política y una serie de cambios sociales en profundidad, más allá de los estrechos límites del campamento”⁵⁴⁸. Si bien este era un cambio más amplio, al interior de los sectores populares hubo tensiones específicas, en particular, las relativas a la tensión entre la *cultura popular* y la *nueva cultura*, en cuanto muchos aspectos de la primera eran considerados negativamente en el marco del proyecto político de la izquierda, por ejemplo, las celebraciones que incluían el consumo de alcohol, como los bautizos, cumpleaños o fiestas patrias. Para transformar el sentido de estas

⁵⁴⁷ Equipo de Estudios Poblacionales CIDU, “Reivindicación urbana... 65.

⁵⁴⁸ Equipo de Estudios Poblacionales CIDU, “Reivindicación urbana... 65.

actividades, tanto las instituciones estatales como los partidos políticos se empeñaron en resignificar estos espacios propios del campo popular.

La producción cultural de la época también da cuenta de esta tensión. Por ejemplo, el filme “Entre ponerle y no ponerle” (1971) de Héctor Ríos, impulsado por la Consejería de Desarrollo Social y el Departamento de Cine de la Universidad de Chile, presentaba la historia de un hombre que comprendía su alcoholismo como un impedimento para el desarrollo de la conciencia de clase, misma dificultad que era superada en la canción “Oiga pues mijita” incluida en el disco “El derecho de vivir” (1971) de Víctor Jara, donde el protagonista decide dejar de “empinar el codo” y unirse al trabajo poblacional. Al mismo tiempo, medios de comunicación vinculados al gobierno, como *Quinta Rueda*, destacaban experiencias concretas, como el caso de Carolmo, asentamiento agrícola de la V Región, donde Adriana Espinoza y Cecilia Morales, funcionarias encargadas de Difusión Cultural de la Corporación de Reforma Agraria, habían ayudado a los campesinos a formar un *Centro de Cultura Popular*. Así, por ejemplo, en la primera sesión, se decidió realizar una lectura colectiva de la revista *La Firme* y se presentaron distintos conjuntos musicales de la localidad, impulsando el cultivo del canto campesino⁵⁴⁹.

Los ejemplos ofrecidos dan cuenta de la existencia de diversas iniciativas educativas, que permiten comprender que al interior de los campamentos se *ensayaron* distintas fórmulas para responder a las necesidades educativas locales en los cuales el soporte ofrecido por el Estado o las organizaciones políticas fue bastante significativo. No obstante, es llamativo que para los investigadores, el límite de las experiencias transformadoras fuera la presencia del Estado, el que aparece como una fuerza que clausura las posibilidades de análisis. Como se ha podido observar, durante los períodos anterior o no existía presencia del Estado en el campo popular, o esta aparecía mediante la colaboración, integración y delimitación de la acción de los sectores populares. No obstante, en el período de 1970 a 1973, al menos el Poder Ejecutivo del Estado (el Gobierno) estaba dirigido por un sector político surgido desde el movimiento popular, por lo que se esperó que las formas de colaboración establecidas entre pobladores y Estado

⁵⁴⁹ Carlos Maldonado, “¿Dónde está... 14.

hayan estado dotadas de otros sentidos, entre los cuales, la relación establecida entre *educación, intereses de clase y política*, parece haber sido fundamental. Esto explica que la experiencia que fuera mejor evaluada por los investigadores, fuera la utilización de la alfabetización como un instrumento de educación política, dado que era la única iniciativa donde el vínculo entre educación y política fue desarrollado exitosamente. La inexistencia de una micro-sociedad poblacional apartada de las relaciones que constituían la sociedad general, también se expresaba en la relación que los pobladores y sus organizaciones establecían con otros actores sociales, como los partidos políticos y el Estado, por lo tanto, su presencia en las actividades desarrolladas en los sectores populares también debe ser analizado históricamente, para comprender cómo se estableció esta relación, cuáles fueron sus límites y resultados. Para comprender cómo fue experimentada esta relación por los pobladores a continuación se analizará el caso del Campamento Nueva La Habana.

3.2 HACIA LA SOLIDARIDAD REVOLUCIONARIA: LA ESCUELA DEL CAMPAMENTO NUEVA LA HABANA

“Aquí hay una experiencia de educación que es global, no solamente [para] los niños, y la educación o la experiencia que se va armando en los niños está dentro del contexto de la comunidad dentro del contexto de esta nueva organización se está creando”⁵⁵⁰

Cuando llegó a vivir a Nueva La Habana, Manuel Paiva era un joven dirigente sindical *allendista*, aunque sin militancia política formal. Niño campesino, Manuel creció en el seno de una familia de inquilinos en Huencuecho, en las cercanías de Talca, arribando a la ciudad a los quince años, tras ser expulsado del fundo donde creció luego de cometer la insolencia de realizar un paro contra el patrón. La vida de fundo fue el contexto donde inició su experiencia asociativa tempranamente, al acompañar a su padre en el intento de formar un sindicato, “sin asesoría, más por instinto de clase”, por lo que “tenía el bichito del sindicato pegado”⁵⁵¹, lo que lo motivó a participar en actividades culturales con jóvenes de la zona sur de la capital, para luego convertirse en dirigente sindical en la *Industria de Radio y Televisión* (IRT). Desde allí se integró al Campamento Nueva La Habana, sin ser formalmente un militante del MIR, aunque ya había sido “detectado” por la organización como un posible cuadro, gracias a sus habilidades organizativas. Desde esa perspectiva, recuerda que la organización existente entre los pobladores para enfrentar el proceso de construcción de su Población se basaba en una profunda convicción de “creer en sí mismos, el hecho de sentir que tú eres capaz, y que eres capaz porque no estás solo, porque estás rodeado con gente que tiene los mismos problemas tuyos, pero que está dispuesta a apoyarte en tu sueño”⁵⁵².

Las historias de Manuel y Víctor –cuya historia dio inicio a este capítulo– se iniciaron con un traslado, manifestación material de sus deseos de modificar sus condiciones de existencia. Según el geógrafo brasileño Carlos Porto Gonçalves, ese éxodo

⁵⁵⁰ Manuel Paiva, más de sesenta años, poblador de Nueva La Habana, noviembre de 2011.

⁵⁵¹ Manuel Paiva, *Rastros de mi pueblo* (Santiago: Quimantú, 2005), 36. En este libro autobiográfico, Manuel ha escrito sus recuerdos de infancia y su experiencia como militante y dirigente social de base.

⁵⁵² Manuel Paiva, más de sesenta años, poblador de Nueva La Habana, noviembre de 2011.

es el rasgo fundamental de los movimientos sociales, configurados “a partir de aquellos que rompen la inercia y se mueven, es decir, cambian de lugar, rechazan el lugar al que históricamente estaban asignados dentro de una determinada organización social y buscan ampliar los espacios de expresión”⁵⁵³. En el desplazamiento que catalizó la historia de Nueva La Habana se funden las vidas de muchos jóvenes y niños que comenzaron un intenso proceso de aprendizaje político, conformado no sólo por la participación formal en organizaciones políticas, sino también por la redefinición de las relaciones sociales que componían la sociedad. Como Manuel y Víctor, fueron muchos pobladores los que participaron en la transformación de algunos de sus fundamentos culturales más básicos, como la noción de familia, pues al pasar a formar parte de una comunidad que proporcionaba alimento y lecho a todos quienes lo necesitaran, se integraron “a un grupo de gente, un equipo humano donde no está ni la familia, se pierden estos roles de la familia y se van asignando otros roles que son parte de un colectivo y eso ya es parte de un proceso de construcción”⁵⁵⁴. De esta manera, el proceso de “politización popular” de Nueva La Habana⁵⁵⁵, también puede ser visto desde un punto de vista educativo, que permite comprender *desde dentro* la constitución de los pobladores como sujetos históricos durante la Unidad Popular. Pese a que algunos autores han destacado el carácter instrumental de muchas de las realizaciones sociales en el campo poblacional, resulta preciso conocer la perspectiva de quienes participaron de este proceso, no sólo desde el punto de vista de los dirigentes o los militantes, sino desde los sujetos *comunes y corrientes* que emprendieron cotidianamente la construcción de un Campamento que asumió la tarea de construir una sociedad diferente. Este nivel de análisis tiene como propósito distinguir las finalidades políticas e ideológicas de las acciones concretas de los pobladores, así como la manera en que éstas fueron experimentadas y apropiadas por las personas, sustrato fundamental para la elaboración de la memoria histórica popular⁵⁵⁶.

⁵⁵³ Carlos Porto Gonçalves, *Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*, (México D.F.: Siglo XXI, 2001), 81.

⁵⁵⁴ Víctor Flores, más de cincuenta años, poblador de Nueva La Habana, abril de 2012.

⁵⁵⁵ Para el concepto de politización popular en el caso de Nueva La Habana ver Boris Cofré, “Historia de los pobladores...”

⁵⁵⁶ Por ejemplo, para el historiador Carlos Sandoval la creación de escuelas y postas de salud en los campamentos del MIR respondía a las necesidades urgentes de los pobladores, pero además buscaba prepararlos en caso de un posible enfrentamiento armado. Otras lecturas serían parte de una “mistificación histórica”. Discrepo con este punto de vista, pues

En consideración de lo anterior, se debe destacar que Nueva La Habana fue uno de los campamentos más analizados durante la Unidad Popular debido al papel que cumplió para el movimiento de pobladores, en general, y para el Movimiento de Izquierda Revolucionaria, en particular. Este campamento constituyó un verdadero polo de atracción para investigadores sociales, militantes y también para el gobierno y sus instituciones, atentos a los avances y creatividad desplegados en su interior los primeros, o a su conflictividad y peligrosidad, los segundos. Fue el caso de James Petras, profesor de Ciencias Políticas del Instituto de Administración Pública de la Universidad Estatal de Pennsylvania, quien llegó a Chile en el marco de una investigación que buscaba analizar las “actitudes asumidas por los obreros frente al papel que les cabe desempeñar en el proceso chileno”, reconociendo que la característica primordial era su heterogeneidad. Para ello, combinó un análisis político con entrevistas a grupos de campesinos, obreros, técnicos y administrativos de empresas nacionalizadas o estatizadas, incluyendo a la Población Nueva La Habana. Luego de conocer la experiencia señaló que

“Creemos ver en los pobladores de Nueva La Habana, una primera experiencia socialista y la formación de un nuevo hombre socialista, ese del que hablaba el Che Guevara. Una comunidad que se autoadministra y en la cual la propiedad del Estado sirve de instrumento a la comunidad democráticamente organizada. Entre los pobladores de la Nueva La Habana nos pareció que tanto la organización como la conducta política denotaban un nivel superior al de cualquier otro estrato de la clase trabajadora chilena”⁵⁵⁷

El carácter ejemplar de Nueva La Habana radicó en su carácter planificado, pues a diferencia de otros campamentos, no provino de una toma de terrenos, sino de un traslado planeado por los dirigentes de tres tomas hacia los terrenos del antiguo Fundo Los Castaños, en La Florida. Esto permitió que, posteriormente, se desarrollaran formas de organización particular y diversas iniciativas en su interior, tales como un Tribunal de Justicia Popular, un Almacén del Pueblo o una Brigada de Salud, que formaron parte de

me parece que está centrado exclusivamente en la intencionalidad de los dirigentes, ignorando la experiencia de las personas. Comentarios de Carlos Sandoval a las presentaciones de la Mesa “Memoria Social: Recuperando sentidos para la escuela” (Foro Educativo: Ciudad Educadora, Escuela Ciudadana. Desde la experiencia social: resignificando la memoria, la escuela y la comunidad, Santiago, 19 de noviembre de 2011). Agradezco al profesor Sandoval sus comentarios y apreciaciones.

⁵⁵⁷ James Petras, “Chile: Nacionalización, transformaciones socioeconómicas y participación popular”, *Cuadernos de la Realidad Nacional 11*, (enero 1972):21

aquellas soluciones creativas que tanto llamaron la atención de los investigadores⁵⁵⁸. Esto permitió que Nueva La Habana se constituyera en un ejemplo de organización para otros campamentos y poblaciones, existiendo intentos de replicar su modelo de organización en otros lugares, aunque nunca se logró replicar del todo sus logros. De este modo, es posible establecer al menos dos niveles de análisis del proceso educativo al interior de Nueva La Habana. En primer lugar, se puede analizar las instituciones educativas que concentraron las actividades pedagógicas dirigidas a la infancia y la juventud, que se vincularon orgánicamente con el Estado mediante el Ministerio de Educación, generando algunas tensiones de corte ostensiblemente político. Junto a estos espacios, existió un proceso educativo cultural que trascendió ampliamente los espacios educativos formales y formó parte del proceso de politización popular que se vivió en el Campamento. Se debe considerar, no obstante, que ésta es una distinción con fines analíticos, pues en Nueva La Habana aconteció una *redefinición de lo educativo* en la que ambas dimensiones se vincularon estrechamente.

3.2.1 “POR UN HOMBRE NUEVO”: INFANCIA Y EDUCACIÓN

La educación de los niños y jóvenes no formó parte del proyecto que dio forma al Campamento Nueva La Habana. Los testimonios de distintos actores del proceso, así como las dificultades que se evidenciaron en los primeros meses de funcionamiento de la escuela, indican que no hubo una reflexión específica sobre esta necesidad colectiva. El jardín infantil y la escuela fueron reivindicaciones que se instalaron fuertemente en la Asamblea del campamento en los primeros meses, pues no existió una planificación central por parte de la dirigencia del Campamento ni de los militantes del Movimiento de Izquierda Revolucionaria. Esta es la principal conclusión a la que llegó la profesora de filosofía Cindy Corrales al buscar una explicación a la inexistencia de un proyecto educativo al interior de este partido político, concluyendo que “el MIR no desarrolló una política educativa en torno a la educación chilena, debido a que su estrategia como organización político-militar era la construcción del Socialismo mediante el desarrollo del Poder Popular

⁵⁵⁸ Jorge Fiori, “Campamento Nueva La Habana: Estudio de una experiencia de autoadministración de justicia”, *EURE* 7, (abril 1973): 83-101.

y el asalto al poder mediante la vía armada, por lo tanto, la elaboración de propuestas políticas en torno a la educación se realizarían una vez que dicho asalto fuera consumado”⁵⁵⁹. Esta importante aclaración permite comprender que la educación fue una necesidad secundaria en relación a otros asuntos del movimiento de pobladores, como la producción o la preparación militar, al ser considerada una demanda meramente reivindicativa, una forma de consumo colectivo o, en el caso de la escuela, una institución burguesa. De este modo, se debe comprender esta experiencia más como una exigencia de la realidad surgida al fragor del proceso político, que como un componente de un proyecto planificado detenidamente.

Tal como había ocurrido trece años antes en la Población La Victoria, la necesidad de construir espacios educativos nació de la gran cantidad de niños que habitaban Nueva La Habana. Luego del traslado al fundo Los Castaños, “surge la urgencia de construir una guardería y este es el primera paso que se da en esto de la educación”⁵⁶⁰. Este proceso fue encabezado por mujeres del Campamento, quienes en muchos casos, al ser madres solteras o estar separadas de sus parejas, debían trabajar fuera del hogar; lo que sumado a las tareas requeridas en el Campamento, hacían urgente la necesidad de construir un espacio donde cuidar a sus hijos mancomunadamente. Félix Fuentes, joven historiador nieto de una de las pobladoras que participó de este espacio, ha destacado el carácter de género de este esfuerzo, marcado por la resolución con que las mujeres enfrentaron esta necesidad⁵⁶¹. Inicialmente, el cuidado de los niños fue realizado espontáneamente por una anciana recordada como “abuelita Elvira”, quien reunió a los niños bajo un árbol durante el esmerado verano de 1971, hasta que en la estructura del campamento se incluyó un Frente Parvulario, en el que se enrolaron algunas pobladoras como Dina Villegas y Cristina Garrido. En esta primera etapa, las tareas se organizaron en torno al cuidado y recreación de los niños, como recuerda una de estas educadoras voluntarias: “salíamos al campo, le contaba cuentos a los niños, le llevaba papeles para que dibujaran. Después vinieron unos extranjeros por que venían muchos extranjeros y una extranjera, una brasileña se interesó

⁵⁵⁹ Cindy Corrales, “La experiencia educativa... El uso de mayúsculas es del original.

⁵⁶⁰ Víctor Flores, más de cincuenta años, poblador de Nueva La Habana, abril de 2012.

⁵⁶¹ Félix Fuentes, “Reconstruyendo la historia...”

mucho y me empezó a ayudar con materiales lápices de cera, papeles, plasticina, papeles de colores, libros de cuentos, todas esas cosas me traía ella. Yo hacía engrudo para que pegaran. Ella también se integraba conmigo ahí debajo de los árboles”⁵⁶². En los siguientes meses, la dirección del Campamento realizó gestiones que permitieron que la *Junta Nacional de Jardines Infantiles* (JUNJI) construyera un establecimiento con capacidad para cien niños en Nueva La Habana, además de proporcionar una Educadora de Párvulos que orientó a las pobladoras que habían estado desarrollando este trabajo, aunque éstas, como señala Fuentes, “ya habían generado un autoaprendizaje en ese campo”⁵⁶³. Posteriormente, estas educadoras accedieron a un convenio firmado por la JUNJI y el *Departamento Universitario Obrero y Campesino* (DUOC) de la Universidad Católica, gracias al cual obtuvieron el título de Técnico Parvulario.

Es interesante comprobar que en ese entonces, la educación parvularia era bastante resistida por parte de las familias, ya que se oponía a algunas de las creencias más instaladas en torno a la crianza, al mismo tiempo que la institucionalidad estatal en educación preescolar sólo había comenzado a desarrollarse recientemente. La Ley 17.301 que estableció la creación de la JUNJI había sido fruto de un acuerdo político entre distintos sectores, ante la necesidad de proveer soporte material a la incorporación de las mujeres al mundo laboral formal, así como ante la necesidad de equiparar las condiciones de formación desde la primera infancia⁵⁶⁴. Gracias a esta ley, la creación de Jardines Infantiles tuvo un importante énfasis, llegando a existir un total de 53 jardines infantiles en el Gran Santiago en 1973, concentrados principalmente en poblaciones como Herminda de La Victoria, La Faena o El Cortijo⁵⁶⁵.

⁵⁶² Entrevista a Carmen Garrido, más de 60 años, vecina de Nueva La Habana, citada en Félix Fuentes, “Reconstruyendo la historia...47.

⁵⁶³ Félix Fuentes, “Reconstruyendo la historia... 49.

⁵⁶⁴ Ley 17.301, Ministerio de Educación Pública, 22 de abril de 1970.

⁵⁶⁵ “Jardines Infantiles de Santiago”, *Cuadernos de Educación*, mayo 1973, 24.



ILUSTRACIÓN 9 - POBLADORA CUIDANDO A LOS NIÑOS. COLECCIÓN FOTOGRÁFICA DEL CENTRO CULTURAL LA CASITA, POBLACIÓN NUEVO AMANECER.

En el caso de Nueva La Habana, la buena recepción que tuvo este espacio se debió a la existencia de una necesidad material de dar cuidado a los niños cuyas madres trabajaban y a aquellos en cuyos hogares no se atendía adecuadamente su alimentación o salud, pero también como parte de un proceso político de realización colectiva de la vida cotidiana. Pese a que no hay testimonios sobre la orientación educativa que el Jardín Infantil adquirió al estar emplazado en Nueva La Habana, existen antecedentes que permiten establecer que la política estuvo presente en su funcionamiento del día a día. En una de las fotografías conservadas en el *Centro Cultural La Casita*, que actualmente gestionan jóvenes de la Población Nuevo Amanecer, se puede observar, instalado en una de las paredes del lugar, un afiche creado por la *Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile* (FECH) para la conmemoración del “Día del Guerrillero Heroico”, celebrado el 8 de octubre de 1971, en honor a Ernesto Guevara.



ILUSTRACIÓN 10 - EL PARVULARIO DEL CAMPAMENTO. FOTOGRAFÍA FACILITADA POR BORIS COFRÉ.

Del mismo modo, durante la visita que Vilma Espín -esposa de Raúl Castro y presidenta de la *Federación de Mujeres Cubanas*- realizó al Campamento por la inauguración del Jardín Infantil, sostuvo un diálogo con un niño que posteriormente fue reproducido en el periódico *El Rebelde*: “una dimensión del cariño de los pobladores por Cuba se la dio a Vilma Espín la respuesta de un niño de cinco años a quien preguntó si sabía quién era Fidel. El niño respondió: - Es el Presidente de Cuba. - ¿Y sabes quién era el Che? - El Presidente del MIR- respondió el niño”⁵⁶⁶. Ambos hechos, la presencia del afiche en el Jardín Infantil, así como la relación realizada espontáneamente por el niño y destacada en *El Rebelde*, permiten comprobar que los niños no permanecían ajenos al proceso político que se vivía en el Campamento; por el contrario, en algunos sentidos, el concepto de infancia adquirió un carácter político al cargarse de expectativas sobre el mundo futuro que estaba siendo construido en medio de un gobierno socialista. Este sentido es recordado especialmente por los profesores que participaron de estos espacios educativos, pues desde su trabajo asumieron la tarea de preparar a los niños para el proyecto de sociedad que se buscaban construir los pobladores de Nueva La Habana. Yorma Alcaraz, una de las profesoras del Campamento, señala que en ese período “todo era nuevo, la sociedad nueva,

⁵⁶⁶ “Vilma en su casa: La Nueva La Habana”, *El Rebelde*, N° 7, 1971, 4.

el hombre nuevo, y esos eran los futuros hombres nuevos, esos chicos y ellos se sentían que tenían una responsabilidad”⁵⁶⁷. La utilización de este concepto da cuenta de la circulación de un lenguaje revolucionario influenciado por la experiencia política cubana al interior del Campamento, que incluso debía su nombre a la isla, del mismo modo que inscribe esta experiencia en el proceso de la Unidad Popular, donde desde el campo educativo se enfatizó la necesidad de construir una nueva cultura. La premisa acuñada por el Che Guevara, de que “para construir el comunismo, simultáneamente con la base material, hay que hacer al hombre nuevo”⁵⁶⁸, fue la expresión de un modo de realizar una *política cultural prefigurativa* en los múltiples espacios de la vida cotidiana, que en la realidad fue llevada a cabo de manera poco planificada, escasamente documentada y siempre supeditada al tratamiento de otros temas que constituían una primera línea de fuego en el proceso de desarrollo del proyecto popular. A diferencia del caso chileno, Guevara había escrito esas líneas en 1965, cuando el gobierno cubano ya había asumido una orientación socialista, teniendo a su disposición el aparato educativo estatal⁵⁶⁹. El dilema, entonces, era político: ¿cómo desarrollar esta acción simultánea cuando no se contaba con las herramientas del poder estatal?

Desde un punto de vista ideológico, esta pregunta fue discutida por la dirigencia de Nueva La Habana desde la línea política del MIR. El *Movimiento de Pobladores Revolucionarios*, creado en octubre de 1970 y vinculado orgánicamente al MIR, había identificado siete temáticas centrales que debían orientar la acción política de los pobladores, entre las cuales se contaba la cesantía, la vivienda, la salud, la justicia, el abastecimiento, la mujer y la educación y la cultura. Como ha señalado el historiador Carlos Sandoval, la acción en este frente debía remitirse a “la constitución de frentes culturales en cada población que permitan contrarrestar la influencia de la ideología burguesa mediante la preparación técnica, política e ideológica de los trabajadores y

⁵⁶⁷ Yorma Alcaraz, más de sesenta años, profesora de la escuela Nueva La Habana, abril de 2010.

⁵⁶⁸ Ernesto Guevara, “El hombre nuevo...”

⁵⁶⁹ “En nuestro caso, la educación directa adquiere una importancia mucho mayor. La explicación es convincente porque es verdadera; no precisa de subterfugios. Se ejerce a través del aparato educativo del Estado en función de la cultura general, técnica e ideológica, por medio de organismos tales como el Ministerio de Educación y el aparato de divulgación del partido. La educación prende en las masas y la nueva actitud preconizada tiende a convertirse en hábito; la masa la va haciendo suya y presiona a quienes no se han educado todavía. Esta es la forma indirecta de educar a las masas, tan poderosa como aquella otra” Ernesto Guevara, “El hombre nuevo...”

pobladores”⁵⁷⁰. Esta definición permite aproximarse a la manera en que era comprendida el sistema educacional, en circunstancias en que el cambio de gobierno no había significado una transformación del Estado. Esto fue expresado hábilmente por Alejandro Villalobos - conocido como ‘Mike’-, uno de los miembros de la Jefatura del Campamento, cuando señalaba que "aunque el gobierno sea el de la Unidad Popular, la educación tradicional domina: los mejores libros, las mejores escuelas, van a la burguesía”, pues además estaba orientada a la reproducción de la sociedad de clase, “porque su único fin es hacer niñitos cultos, poder ganar el título para ganar plata”⁵⁷¹. Por último, el carácter de clase de la escuela también fue comprendido desde el nivel material, como la expresión concreta de los conflictos de clase que atravesaban la sociedad, evidenciando los contrastes de la educación de ‘los ricos’ y los trabajadores:

“La educación en Chile es una educación clasista y un privilegio de los que tienen plata. Los trabajadores, en la mayoría de los casos, no pueden mandar a sus hijos al colegio porque el salario no les alcanza para comprarles uniformes, libros y para darles dinero para locomoción. En cambio, los hijos de los que tienen plata van a colegios particulares muy bonitos, donde además les enseñan cosas tan agradables como jugar tenis, nadar y tocar guitarra. Por otra parte, sus casas son amplias y con mucha luz para que los niños puedan estudiar y leer”⁵⁷²

De esta manera, la militancia mirista entendió que el carácter de clase de la escuela era un impedimento para desarrollar una acción política desde su interior, pese a que se reconocía las potencialidades que este espacio adquiriría si lograba ser transformado. Sin embargo, se consideraba que esta transformación sólo sería posible con la constitución de “un movimiento estudiantil de masas, aliado a los obreros y campesinos en la lucha por el socialismo”⁵⁷³, después de una transformación radical de la sociedad y no antes de ésta. En ese sentido, la apuesta era “destruir la educación que hoy tenemos, esa educación clasista que no enseña sino que mutila, que no forma sino que divide”, como señalaba el joven Luis

⁵⁷⁰ Carlos Sandoval, *Movimiento de Izquierda Revolucionaria, 1970-1973: Coyunturas, documentos y vivencias*. (Concepción: Escaparate, 2004), 84.

⁵⁷¹ Collectif Chili. *Chili: Organisation et lutte dans les bidonvilles sous l'unité populaire. L'expérience du campement Nueva Habana sous l'Unité Populaire*, (Francia: Collectif Chili, 1972), 71. Este documento es la traducción al francés de un estudio publicado por el Departamento de Estudios Poblacionales de la Universidad de Chile en 1972, al que no pude acceder directamente por estar extraviado en la Biblioteca de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la misma Universidad. La traducción del francés es mía.

⁵⁷² “Se mantienen los colegios de los ricos con el dinero del pueblo”, *El Rebelde*, N° 6, 1971, 15.

⁵⁷³ “‘A luchar por una educación al servicio del pueblo’, llama el candidato del FER a la Feses, Milton Lee”, *El Rebelde*, N° 7, 1971, 16.

Martínez, estudiante del *Liceo Che Guevara* de San Miguel⁵⁷⁴. Este ‘candado político’ no impidió que el MIR desarrollara una política estudiantil tanto a nivel universitario como secundario, aunque siempre considerada como una fuerza auxiliar de los trabajadores, del mismo modo que tampoco impidió el desarrollo de experiencias más complejas donde se ensayó la transformación gradual de la educación. Si bien la formación del hombre nuevo desde los espacios educativos fue una tarea postergada hasta el triunfo del socialismo, a nivel de las bases sociales comenzaron a desarrollarse pequeños esfuerzos que permitieran que la escuela, así como todos los espacios sociales, se adaptara a las exigencias del proceso político en curso, convirtiéndose en una *escuela nueva*. De eso dio cuenta el educador brasileño Paulo Freire, quien, al visitar Chile en 1970, advirtió que dentro del escenario político, el MIR “mostró siempre simpatía por la educación popular que en general faltaba a los partidos políticos de la izquierda tradicional”⁵⁷⁵, por lo que su proceso de movilización, político-pedagógico *en sí mismo*, había favorecido el desarrollo de iniciativas de educación en campamentos y poblaciones, ámbito del que otros partidos se desentendían. La apreciación de Freire es muy relevante, pues permite visualizar que, si bien no hubo un diseño planificado de la cuestión educacional, el modo de hacer política o el repertorio de acción aprendido por los pobladores fue trasladado a otros asuntos para los cuales no había sido pensado inicialmente, pero que fueron conformándose como ámbitos de acción durante el proceso, tal como el caso de la escuela. El historiador norteamericano John Horst ha destacado que Paulo Freire reconoció haber sostenido al menos una reunión con militantes del MIR durante una de sus visitas a Chile, donde, como él mismo escribiera, debatieron “sobre una serie de problemas tácticos del MIR, los cuales estaban relacionados con sus tareas pedagógicas y sus política práctica con las masas populares”⁵⁷⁶, hecho que Horst inscribió en el proceso de acercamiento del pedagogo brasileño a la teoría marxista y la militancia política revolucionaria. Desde el punto de vista el proceso chileno, esta reunión bien podría reconocerse como indicio de una inquietud pedagógica por parte de algunos militantes que comprendían el talante cultural que debía adquirir la tarea de

⁵⁷⁴ “Jóvenes en las luchas del pueblo”, *El Rebelde*, N° 28, 2 de mayo de 1972, 5.

⁵⁷⁵ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2010), 56.

⁵⁷⁶ Paulo Freire y Sergio Guimarães, *Aprendendo com a própria história* (Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987), 95. Citado en John Holst, “Paulo Freire in Chile, 1964-1969: Pedagogy of the oppressed in its sociopolitical economic context”, *Harvard Educational Review* 2, vol. 76 (summer 2006): 263.

construir el socialismo en Chile. No obstante estas aseveraciones, desde los mismos sujetos, existen distintos puntos de vista acerca del papel que jugó la escuela para este movimiento político, desde algunas que reconocen el carácter político-pedagógico de la movilización social, hasta otras que critican fuertemente la ausencia de una estrategia clara respecto a este frente de acción, como se verá más adelante.

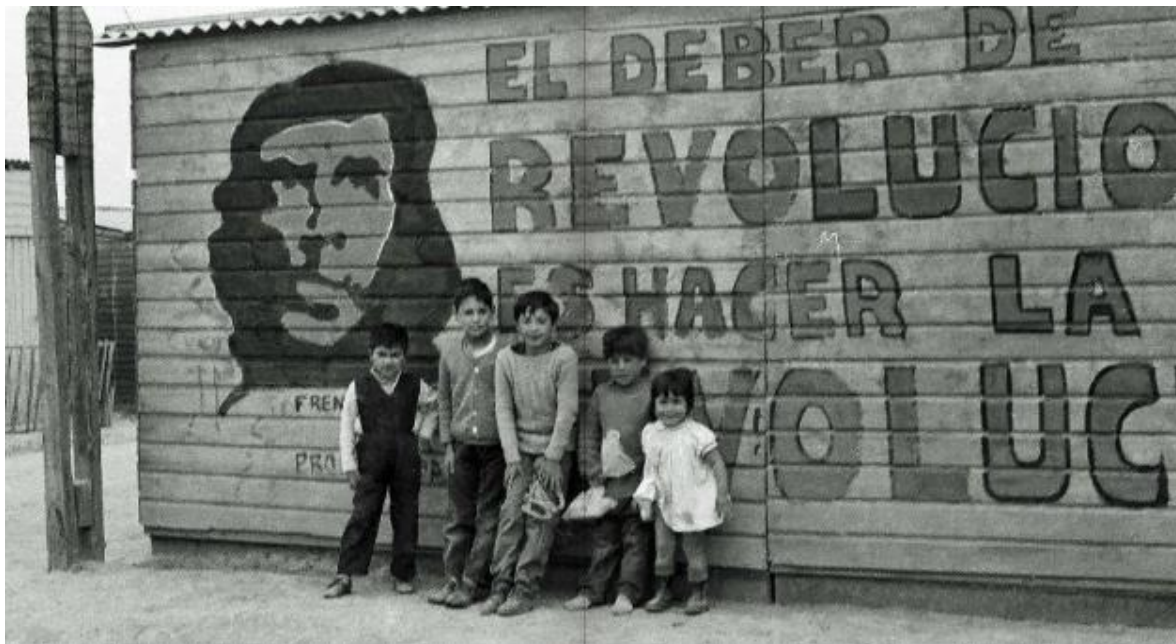


ILUSTRACIÓN 11 - "EL DEBER DE TODO REVOLUCIONARIO ES HACER LA REVOLUCIÓN". AMY CONGER, WELCOME TO NUEVA HAVANA. SANTIAGO, CHILE, 1972-1973. (COLORADO: NOLVIDO PRESS, 2010) 34-35.

3.2.2 "DESDE UN LÁPIZ Y UN CLAVO A LA SOLIDARIDAD REVOLUCIONARIA": LA CREACIÓN DE LA ESCUELA

La decisión de construir una escuela para los niños no provino de la Jefatura, del Directorio ni de los militantes del MIR, sino de la *Asamblea de Pobladores* de Nueva La Habana. Más precisamente, la decisión se originó en la inquietud de aquellos pobladores que consideraban *lógico* que, si estaban luchando por satisfacer sus necesidades por sí mismos, también se hicieran cargo de la construcción de una escuela para sus hijos, pese a que existían otras escuelas y liceos públicos en las cercanías del Campamento. Frente a este hecho inicial, existen distintas interpretaciones. Para algunos entrevistados, esto indicó la existencia de una preocupación por la formación de las futuras generaciones, ya fuera por parte de los pobladores o de los profesores, mientras que otros observan un deseo de

integrarse al sistema educacional, sin una discusión más profunda respecto a los sentidos o proyecciones de la escuela. De esta manera, surge una serie de preguntas: ¿la decisión de gestionar la construcción de la escuela respondió a la búsqueda de espacios educativos autónomos o al respeto a las instituciones sociales mínimas por las que debía transitar cada miembro de la sociedad?, ¿era una manera de profundizar el proyecto de construcción de un socialismo desde abajo o la provisión de una alternativa a éste?, ¿hubo diferencias entre lo proyectado por los personeros de gobierno, los dirigentes políticos y los pobladores ‘comunes y corrientes’? Para dilucidar estas preguntas, se analizará la experiencia escolar de las personas que coincidieron en la escuela, buscando comprender la complejidad de sus interpretaciones y las formas de construcción de su memoria histórica. Para ello, se debe reconocer que la escuela fue, primero que todo, *una discusión* dentro del Campamento, que no respondió a la asepsia ideológica de un lineamiento partidista, sino a la imbricación de la trayectoria educativa histórica de los sectores populares, las condiciones de posibilidad del contexto político existente y las proyecciones de futuro que se delineaban en ese momento específico. Para ello, resulta necesario apartarse de comprensiones dicotómicas sobre las instituciones escolares, así como de lecturas teleológicas atentas al éxito de las iniciativas de los sujetos en el transcurso del tiempo, que impedirían comprender tanto la textura específica de la edificación histórica de una institución social, como la perspectiva de sus constructores.

Víctor Flores recuerda haber sido testigo de estas discusiones, pese a que, personalmente, como ‘desertor escolar’, no estaba interesado con que se creara una escuela al interior del Campamento, pues esto iba a significar que tuviera que volver a las aulas que había abandonado un tiempo atrás:

“En el caso de la escuela, fue lo más conflictivo, porque se discutía como la primera medida en una Asamblea, yo me acuerdo que se discutía que nosotros podíamos ir a la escuela de las poblaciones de al lado que tenían escuelas, habían poblaciones antiguas que tenían escuelas que funcionaban, pero la gente a pesar de su condición tenían claro que esas escuelas eran del Estado por lo tanto eran del enemigo, esa era la lógica como se veía en ese lugar y se negaban

a mandar a sus hijos a una escuela del Estado, entonces había una escuela adentro o no pos”⁵⁷⁷

Durante los primeros meses de 1971, antes de esta discusión, ya se habían desarrollado actividades que constituyeron un referente pedagógico al interior del Campamento. Ese verano, el *Comité de Relaciones Públicas* había organizado una Escuela de Verano en la que participaron entre 30 y 40 niños, realizando actividades al aire libre que abordaron temáticas como “la historia de los Campamentos y poblaciones, la historia de los mineros del plomo, se habló sobre el problema de la agricultura y los agricultores y los problemas sociales en general... se estudió la naturaleza, y en particular cómo el maíz que crecía allí: las diferentes etapas de crecimiento, desde la germinación hasta la cosecha. También se estudió la vaca, el canal, la corriente de agua”⁵⁷⁸, aprovechando las características del entorno para enseñar a los niños. El hecho que los mismos pobladores sirvieran de educadores, fue un gesto con el que se quiso “demostrar que los pobladores eran capaces de enseñar a los más jóvenes”⁵⁷⁹. Sin embargo, como testimoniaron los propios pobladores, esta iniciativa se inscribió más en el desarrollo de la educación política o de educación popular, al carecer de vinculación con el Estado o el Ministerio de Educación, por lo que la autonomía de los pobladores para “enseñar a los más jóvenes” no estaba limitada por definiciones exteriores. Eso había permitido que se incluyeran temas como la historia del movimiento obrero o el ciclo productivo del trigo, aprovechando el enorme sembradío que había al oriente del Campamento. En Nueva La Habana, estas tareas tuvieron un desarrollo importante como parte del *Frente Cultural*, el que en enero de 1971 había realizado actividades recreativas con “300 niños en medio de la tierra para mostrarles las vacas, el trigo, etc., durante dos, tres, cuatro o incluso cinco horas cada tarde”⁵⁸⁰.

Por el contrario, la idea de instalar una escuela en el Campamento suponía una contradicción, pues establecía un límite al enmarcar lo educativo a la existencia de contenidos curriculares y programas de estudio ya definidos por el Ministerio de Educación. Si bien la Unidad Popular había manifestado su interés por modificar los

⁵⁷⁷ Víctor Flores, más de cincuenta años, Nueva La Habana, entrevista realizada en abril de 2012.

⁵⁷⁸ Collectif Chili, *Chili: Organisation...* 69.

⁵⁷⁹ Collectif Chili, *Chili: Organisation...* 69.

⁵⁸⁰ Collectif Chili, *Chili: Organisation...* 68.

programas de estudio, este proceso requería tiempo e iniciativa política. Por ello, existían muchos reparos a la presencia de profesores que continuaran con la pedagogía tradicional, la que se oponía al tipo de educación que se deseaba desarrollar en Nueva La Habana. Víctor recuerda que esta discusión “fue un tema bastante complejo”, ya que se abarcó distintos niveles del problema, considerando la alfabetización, la educación política y la educación básica. Paulatinamente, “se fue apostando solamente a la escuela básica”, mientras que la alfabetización se vinculó al trabajo del *Comité de Propaganda y Agitación*, debido a que se consideraba que era más fácil vincular la educación de adultos con la formación política⁵⁸¹. Sin embargo, quedaba por definir la vía a través de la cual se accedería a una escuela, resolviendo el problema de los recursos y la orientación que tendría la escuela.

¿Qué papel le concernía el Estado en la construcción de la escuela del Campamento? Los testimonios escritos y orales recabados indican que los pobladores consideraron que en esta tarea era fundamental el apoyo del gobierno, aunque se consideraba importante mantener un grado de autonomía en relación al sistema educacional y al Estado. En relación a lo anterior, el testimonio de *Miguel*, miembro del Frente Cultural, explica que fue en la Asamblea donde se concluyó que era legítimo “presentar reivindicaciones al Ministerio de Educación”⁵⁸², se articula con el testimonio de Víctor, quien recuerda que “después se votó en una Asamblea que el gobierno había dicho que en el gobierno de la Unidad Popular era inaceptable que hubieran niños que estuvieran haciendo clases en el suelo y ese punto era como central”⁵⁸³. Aparentemente, los pobladores de Nueva La Habana recibieron la colaboración de algunos miembros del recientemente conformado *Sindicato Único de Trabajadores de la Educación* (SUTE), así como la buena disposición de algunos funcionarios que ayudaron a la Jefatura en las gestiones para conseguir una escuela⁵⁸⁴. De este modo, el Campamento fue incluido en el

⁵⁸¹ Víctor Flores, más de cincuenta años, Nueva La Habana, entrevista realizada en abril de 2012.

⁵⁸² Collectif Chili. *Chili: Organisation...* 69.

⁵⁸³ Víctor Flores, más de cincuenta años, Nueva La Habana, entrevista realizada en abril de 2012.

⁵⁸⁴ Víctor Flores, más de cincuenta años, Nueva La Habana, entrevista realizada en abril de 2012; Carlos Herrera, más de sesenta años, profesor de Nueva La Habana, entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010. Al parecer, el SUTE colaboró con el gobierno de la Unidad Popular, visitando campamentos y poblaciones para conocer la situación educacional de los sectores populares. Collectif Chili, *Chili: Organisation...* 66-68.

Plan Piloto de Emergencia de 1971, gracias al cual las carrocerías de 257 buses de la Empresa de Transportes Colectivos del Estado fueron refaccionadas por la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos para albergar salas de clase en campamentos y poblaciones de Santiago, Valparaíso y Concepción⁵⁸⁵. Sin embargo, la gestión de recursos estatales para la construcción de la escuela no fue comprendida como la entrega de este espacio al Ministerio de Educación. La estrategia de los pobladores fue procurar que los profesores que llegaran a trabajar al Campamento tuvieran afinidad política con el proyecto de Nueva La Habana, o, como señalara *Miguel*, “que desearan integrar a las personas acorde a nuestros criterios”⁵⁸⁶. Por su parte, Silvia del Solar, profesora del Campamento, recuerda que en términos generales, se deseaba una escuela convencional, representado en la existencia de “una corriente de mujeres, sobre todo, que querían una escuela regular, que sus hijos estuvieran en una escuela regular, que pudieran ir a una escuela del ministerio con todas las de la ley”⁵⁸⁷. Como se observará más adelante, la cuestión de la autonomía en la relación con el Estado fue una tensión constante en el funcionamiento de la escuela, adquiriendo especial fuerza en la selección de los conocimientos enseñables, mientras, simultáneamente, se ensayaban posibilidades que permitieran resolver las necesidades más urgentes, con un sentido práctico que superaba los dogmatismos en torno a la institución escolar. Miguel Lawner, a la sazón director de la *Corporación de Mejoramiento Urbano*, tuvo la ocasión de visitar una gran cantidad de campamentos y poblaciones durante este período, lo pudiendo conocer diversas iniciativas educativas, que le permiten apreciar que la historia de esta escuela se inscribe en un proceso más amplio de “multiplicación de iniciativas de educación en las poblaciones”⁵⁸⁸, entre las cuales Nueva La Habana fue un caso destacado. De ello quedó registro en una serie de fotografías que retratan el período anterior a la llegada de los buses, probablemente entre enero y mayo de 1971, en los que se aprecia la difusión interna de la importancia de la escuela y de la participación de los pobladores⁵⁸⁹. Como puede

⁵⁸⁵ Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, 50 años... 64.

⁵⁸⁶ Collectif Chili, *Chili: Organisation...* 69.

⁵⁸⁷ Silvia del Solar, más de sesenta años, profesora de Nueva La Habana. Entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010.

⁵⁸⁸ Miguel Lawner, más de ochenta años, arquitecto comunista, diciembre de 2012.

⁵⁸⁹ Las fotografías pertenecen al archivo personal de Miguel Lawner y Ana María Barrenechea. Este matrimonio de arquitectos trabajó en el sector de vivienda durante el gobierno de la Unidad Popular. Doña Ana María, encargada del

observarse en una de las imágenes, la *Brigada de Prensa y Propaganda* instaló un diario mural en el que se mostraban imágenes de buses aulas, agregando los textos “Compañeros, esta es nuestra futura escuela” y “Por un hombre nuevo”.

Al mismo tiempo, se confeccionaron afiches con el lema “Escuela Nueva: Desde un lápiz y un clavo, a la solidaridad revolucionaria. Escuela Población Nueva Habana”, en los que una niña y un niño aparecían leyendo el que puede ser un periódico o un libro. Ambas sentencias, aunque breves, permiten comprender el significado que la escuela adquirió durante el desarrollo del poder popular en Nueva La Habana. En primer lugar, se consideraba que la educación de los niños debía contribuir a la formación del hombre nuevo, a lo que contribuían incluso desde tareas sencillas, como aprender a leer y escribir; al mismo tiempo que era concebido como un proceso de construcción paulatina, que se iniciaba con los esfuerzos más concretos y pequeños, -los clavos que afirmarían las viviendas y la escuela, los lápices que trazarían dibujos y palabras de los pobladores- hasta los horizontes más amplios -la solidaridad revolucionaria como un principio que articulara las relaciones sociales. Por otra parte, el que haya sido necesario generar una difusión publicitaria de los beneficios de la escuela, da cuenta del desafío que suponía construir esta institución al interior del Campamento, toda vez que, como se señaló anteriormente, la escuela fue motivo de largas discusiones y debates entre los pobladores. Finalmente, el que la Asamblea de Pobladores haya decidido que era necesario construir una escuela como uno de los pasos que llevarían a los pobladores hacia la construcción de nuevas relaciones sociales, específicamente, hacia la *solidaridad* revolucionaria, permite comprender el carácter de mandato político que recayó sobre la escuela. De esta manera, a inicios de 1971 la tarea era comprometer a la mayor parte de los pobladores en la consolidación de un espacio educativo al interior del Campamento. Para comprender mejor este proceso, se abordarán las relaciones que se tejieron en su interior desde la perspectiva de distintos actores educativos y las propuestas pedagógicas desarrolladas por éstos.

Sistema de Ahorro y Préstamo del Ministerio de Vivienda, seguramente capturó estas imágenes en una visita a Nueva La Habana. Es imposible explicar la emoción que sentí cuando, en medio de una conversación sobre la Población La Victoria, don Miguel recordó que poseía estas fotografías. Mi agradecimiento más profundo por su generosidad y amena colaboración.

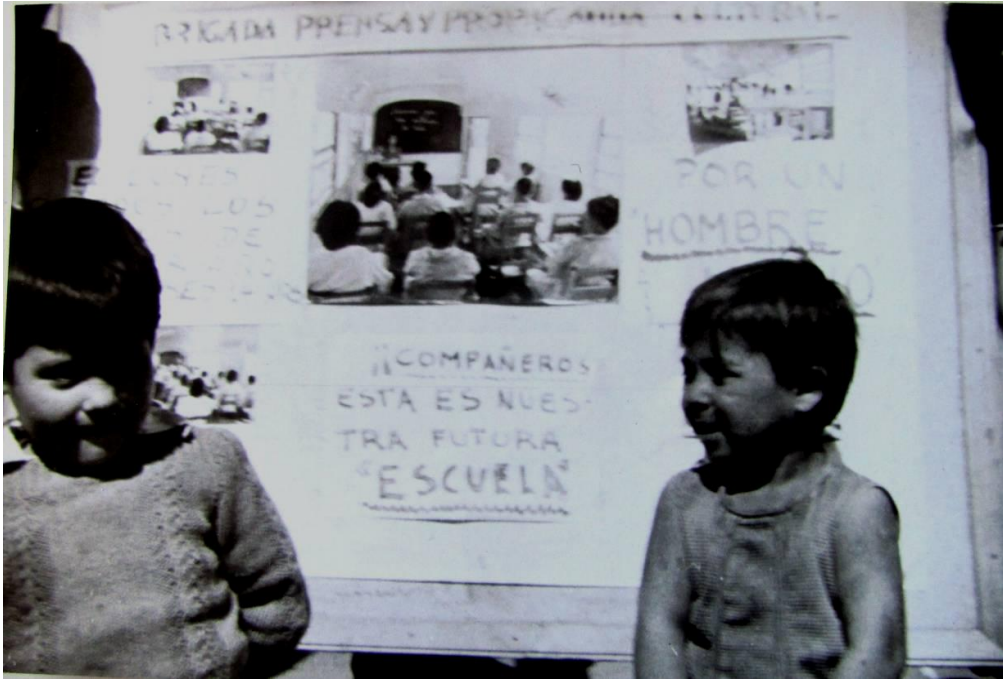


ILUSTRACIÓN 12 - NIÑOS JUNTO AL DIARIO MURAL DE LA BRIGADA DE PRENSA Y PROPAGANDA, 1971. COLECCIÓN DE MIGUEL LAWNER Y ANA MARÍA BARRENECHEA.



ILUSTRACIÓN 13 - AFICHE DE LA BRIGADA DE PRENSA Y PROPAGANDA, 1971. COLECCIÓN PERSONAL DE MIGUEL LAWNER Y ANA MARÍA BARRENECHEA.

3.2.3 “NUESTRO ROL ERA CASI SER UN POBLADOR MÁS”: LOS ACTORES EDUCATIVOS

Cuando el estudiante de pedagogía Miguel Raipán supo que había vacantes disponibles para trabajar en la escuela del Campamento Nueva La Habana, no dudó comunicar la noticia a Luis Parraguez, colega y compañero de trabajo en la fábrica donde se desempeñaban fuera del horario académico⁵⁹⁰. Desde su llegada a Santiago desde Osorno, Miguel había formado parte del Movimiento de Pobladores Revolucionarios del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, por lo que conocía de cerca el origen de Nueva La Habana y del proyecto social que propugnaban sus pobladores. Tal como Miguel y Luis, fueron varios los profesores que se acercaron deliberadamente a la escuela del Campamento, debido a la afinidad política que sentían en relación a esta experiencia y, si bien ninguno tenía militancia formal, varios de ellos eran simpatizantes activos del MIR. Fue el caso de Carlos Herrera y Germán Araya, compañeros de la Escuela Normal Vespertina, quienes llegaron hasta la Dirección Local de Educación, ubicada en la comuna de Ñuñoa, donde Carlos asumió tempranamente el cargo de director: “el director de educación nos dijo ya, mucho gusto, ¿cuál de los dos llegó primero?, yo le dije yo, usted es el director, pero no hay nada, no había escuela, no había ninguna cosa, hay que crear la escuela, hay que levantar esa escuela”⁵⁹¹. De este modo, la conformación del equipo docente de la escuela no dependió directamente de los pobladores, como estos habían planteado inicialmente, sino que se fue dando como parte de un “proceso de selección natural”⁵⁹², más apoyado en la buena disposición de los profesores, que en una unidad política. Esto es confirmado por el hecho de que varios de ellos fueran militantes o simpatizantes de partidos políticos disímiles, como la Democracia Cristiana y el Partido Socialista. No obstante lo anterior, algunas personas consideran que hubiera sido imposible que los pobladores aceptaran a los profesores sin que éstos hubieran cumplido un requisito de afinidad, pues “durante el período de la Unidad Popular, jamás pudo entrar una persona ajena o sin la autorización de la guardia. Ni la policía, ni las autoridades de ninguna repartición pública, o sea, los profesores que llegaron ahí fueron previamente de acuerdo,

⁵⁹⁰ Miguel Raipán, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, julio de 2012.

⁵⁹¹ Carlos Herrera, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, diciembre de 2012.

⁵⁹² Collectif Chili, *Chili: Organisation...*69.

eso es absolutamente claro, los profesores no pudieron haber entrado ahí por su cuenta, ahí nadie entró por su cuenta”⁵⁹³, por lo tanto, el control territorial que existía sobre el Campamento, también fue una manera de incidir en la conformación del plantel escolar.

La llegada de los profesores al Campamento fue un verdadero acontecimiento. Víctor recuerda que la curiosidad de los pobladores por conocer a estos jóvenes motivó que se formara una Asamblea espontánea “cuando llegaron, se llevaron a la escuela y la escuela se llenó de adultos a ver qué tipos de personas eran y se hizo como un gran asamblea espontánea donde se convivió, se cambiaron ideas y opiniones unos con otros”⁵⁹⁴. Entrevistada por los arquitectos la Universidad de Chile, una profesora explicó que además, “un compañero exhibió la historia de campamento, sus luchas”⁵⁹⁵, para que posteriormente fueran invitados a integrarse al Frente Cultural, momento que marcó su incorporación al Campamento.



ILUSTRACIÓN 14 - NIÑOS Y PROFESORES EN LA ESCUELA. AMY CONGER, WELCOME TO NUEVA HAVANA... 66-67.

⁵⁹³ Víctor Flores, más de cincuenta años, Nueva La Habana, entrevista realizada por Cindy Corrales en junio de 2010.

⁵⁹⁴ Víctor Flores, más de cincuenta años, Nueva La Habana, entrevista realizada en abril de 2012

⁵⁹⁵ Collectif Chili, *Chili: Organisation...* 69.

Si bien no todos los profesores tenían título profesional, muchos de ellos habían pasado por Escuelas Normales y en ese momento se encontraban estudiando en el Instituto Pedagógico, por lo que sus títulos fueron reconocidos provisoriamente por el Ministerio de Educación, siendo nombrados ‘profesores interinos’⁵⁹⁶. Pese a esta diversidad de trayectorias, los profesores recuerdan haber conformado un grupo muy cohesionado y participativo, lo que era potenciado por la soltería de la mayoría de ellos, lo que permitió que dedicaran gran parte de su tiempo libre a la escuela y a las labores del Campamento, incluyendo las tardes, noches y fines de semana. Esto incluyó la realización de trabajos voluntarios, alfabetización de adultos, participación en las Asambleas, diversas actividades del Frente Cultural e incluso en las movilizaciones. Para Miguel Raipán, por ejemplo, esto derivó en la decisión de trasladarse a vivir a Nueva La Habana para poder asumir un compromiso político más intenso⁵⁹⁷. El interés, la flexibilidad y el compromiso demostrado por los profesores, permitió que su rol del docente se transformara en relación con la realidad del Campamento, constituyéndose, en palabras del profesor Luis Parraguez, en “el compañero profesor”⁵⁹⁸. Si bien Luis considera que no se trataba de un término político, sino que más bien se refería a la fraternidad y colaboración entre profesores y pobladores, esta visión contrasta con los otros testimonios de docentes, que señalan destacaban el compromiso militante, ciertamente político, de su labor. Otra docente, Viviana Castillo, indica que fue eso, precisamente, lo que motivó la llegada de los profesores, a quienes recuerda como “un montón de gente que en realidad tenían un interés por participar y hacer un cambio”⁵⁹⁹. Es interesante considerar que el primer testimonio proviene de un profesor que señala no haber compartido el proyecto político de la Unidad Popular, al ser un simpatizante demócratacristiano, por lo que en su relato se enfatizan los valores solidarios que orientaron la relación entre docentes y pobladores, más que aquellos referidos a un ideario político común. Un último elemento, muy significativo para comprender la manera

⁵⁹⁶ En 1967, el Decreto Ley N° 3.908, estableció que el ingreso a las Escuelas Normales sólo podía ser previa aprobación de la Enseñanza Media Técnico Profesional o Científico Humanista, es decir, que la enseñanza normal. Esto motivó que en los años siguientes, en el sistema existieran profesores normalistas, universitarios y otros que estaban regularizando su situación. En: Cristian Cox y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987* (Santiago: CIDE, 1990).

⁵⁹⁷ Miguel Raipán, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, julio de 2012.

⁵⁹⁸ Luis Parraguez, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, noviembre de 2011.

⁵⁹⁹ Viviana Castillo, más de 60 años, profesora de Nueva La Habana, marzo de 2012.

en que los profesores organizaron su propio desempeño, es que se decidió que la dirección de la escuela fuera ejercida de manera colegiada, pese a que oficialmente se conservó la dirección de Carlos Herrera. En términos prácticos, las decisiones eran acordadas de manera colectiva por medio de una Asamblea de Profesores, mientras que las tareas ejecutivas tuvieron una doble dirección: los asuntos internos quedaron a cargo de Carlos Herrera, mientras que los externos, como la relación con el Ministerio de Educación, se confiaron a Viviana Castillo, que a sus 26 años, tenía una experiencia un poco más larga en gestión educacional⁶⁰⁰.

Es importante considerar que este proceso de transformación de la identidad docente no fue exclusiva de Nueva La Habana, fue coincidente con el esfuerzo por desarrollar un proceso cultural más amplio, como señalara Salvador Allende en su discurso de inauguración del año escolar en 1971: “concebimos al *educador como un trabajador social* y agente consciente y preparado en los grandes cambios, especialmente en las comunidades más deprimidas, en que el mejoramiento social y familiar es condición de un eficiente trabajo pedagógico”⁶⁰¹. Sin embargo, la noción del educador como trabajador social no era propia del gobierno de la Unidad Popular ni se inauguraba a partir de este discurso, sino que era una práctica cultural extendida entre los profesores, acostumbrados a sortear con su propio esfuerzo las dificultades materiales de su trabajo. La diferencia estribaba en que, en este caso, este esfuerzo era incorporado al discurso de las autoridades debido a su potencial contribución política a las tareas educativas del gobierno, las que requerían que los profesores actuaran como agentes de la transformación del sistema educativo, para lo cual apelaban a su identidad de “trabajadores de la educación”. En ese sentido, al mismo tiempo que se proponían mejoras en sus condiciones laborales, se solicitaba “el trabajo voluntario de maestros”, especialmente en la tarea de someter “a discusión de la comunidad escolar la concepción del hombre del mañana y el aporte de la escuela a su formación, responsabilidad del sistema educativo de la construcción de la nueva sociedad que tanto

⁶⁰⁰ Carlos Herrera, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, diciembre de 2012 y Viviana Castillo, más de 60 años, profesora de Nueva La Habana, marzo de 2012.

⁶⁰¹ Salvador Allende, *Discurso en el acto de inauguración del año escolar 1971...* La cursiva es mía.

anhelamos”⁶⁰², perfilando una complejización del rol docente, desde un transmisor de la política educacional del Gobierno, hacia un agente sociocultural en cada entorno educacional. Carlos Herrera recuerda que en Nueva La Habana este proceso fue vivido a cabalidad, llegando a confundirse los límites entre profesores y pobladores:

“Yo creo que era un rol evidentemente social, más que un rol como profesor, como docente, sino que un rol como educador, pero educador en el amplio sentido de la palabra, porque la relación con los niños, sus padres, era una relación muy directa, muy familiar, sabíamos donde vivían todos los niños, conocíamos a todas sus familias y al mismo tiempo era una relación social en tanto que nosotros nos involucrábamos en sus problemas en sus situaciones, tanto socioeconómicas como políticas, entonces, nuestro rol era casi ser un poblador más, digamos, estábamos muy mimetizados, habían algunos docentes más mimetizados que otros, más comprometidos, naturalmente, como suele ocurrir. Además éramos todos, o la gran mayoría muy jóvenes, entonces todos hacia que fácilmente dispusiéramos de mucho tiempo, de energía, éramos solteros, prácticamente todos o casi todos, entonces estábamos disponibles prácticamente las 24 horas, si había que hacer cosas, digamos, por la población o por la escuela, se contaba muchas veces con un horario absolutamente extra, nadie trabajaba casi el horario rígido, muy pocas personas. Además, nos entreteníamos mucho, entonces era un trabajo muy especial”⁶⁰³

Esta transformación del rol del profesor sólo puede ser comprendida en la relación que establecieron con los pobladores del Campamento. En Nueva La Habana, el rol usualmente cumplido por los padres y madres de los estudiantes (los apoderados), fue ejercida colectivamente como una tarea de la comunidad, por lo que resultó complejo establecer participaciones individuales. Tanto los relatos de los antiguos docentes, como de los estudiantes y padres señalan que la participación colectiva de los pobladores con la escuela no fue exclusiva de quienes tenían hijos estudiando⁶⁰⁴. Para la profesora Silvia del Solar, la colaboración se basaba en dos cualidades de los pobladores: “una capacidad popular de, en primer lugar, organicidad y de mucho respeto, de mucha escucha”⁶⁰⁵, lo que contrastaba marcadamente con su experiencia de trabajo con sectores populares “inorgánicos”, lo que habría facilitado enormemente la relación con los profesores. En ese

⁶⁰² Salvador Allende, *Discurso en el acto de inauguración del año escolar 1971...*

⁶⁰³ Carlos Herrera, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, entrevista realizada en diciembre de 2012.

⁶⁰⁴ Me parece importante consignar que fue mucho más difícil ubicar a antiguos apoderados que a profesores y estudiantes. Creo que esta dificultad para acceder a estos relatos se debe, en gran medida, a la experiencia de represión que vivió Nueva La Habana después de 1973, que generó gran dispersión entre los pobladores, muchos de los cuales debieron salir de la Población o bien, instalando un silencio que me fue difícil traspasar.

⁶⁰⁵ Silvia del Solar, más de sesenta años, Nueva La Habana entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010.

sentido, la experiencia política o, directamente, la militancia, favoreció la formación de un conducto de comunicación permanente y organizado. Viviana Castillo, reitera lo anterior al recordar a una pobladora quien ejerció un claro liderazgo en la gestión de los asuntos escolares, conocida como *Viviana*⁶⁰⁶, a quien había conocido años antes, cuando trabajaba en la escuela de la población Joao Goulart. Junto a ella, alcanzó gran notoriedad un poblador llamado *Aníbal*, quien participó permanentemente en las reuniones de la Dirección de la escuela. Además, existió un Centro de Padres, aunque la participación de los pobladores no se ciñó a la acción de esta institución, por lo que si bien todos los entrevistados reconocen su existencia, no se aportan mayores antecedentes sobre su funcionamiento. De esta manera, además de la participación en la conformación de la escuela –como ya se ha planteado–, la colaboración de la comunidad también se estableció en torno a las necesidades materiales y pedagógicas de la escuela.

Respecto a la ayuda material, los profesores recuerdan que las mujeres tenían una gran presencia en la vida cotidiana de la escuela, al estar encargadas de preparar los buses-aulas muy temprano cada mañana, ordenando, limpiando y encerando los pisos con petróleo, producto que se obtenía para disminuir el polvo que abundaba en el Campamento. Posteriormente, estaban encargadas de preparar el desayuno para los niños, consistente en leche y pan, junto con preocuparse de que los estudiantes asistieran puntualmente a la escuela⁶⁰⁷. Junto a ello, colaboraron activamente⁶⁰⁸ en la construcción de la biblioteca, la que fue hecha “con el trabajo de los pobladores”⁶⁰⁸ y en la obtención de recursos materiales, como un mimeógrafo. Por su parte, Luis Parraguez recuerda con admiración el soporte prestado por los pobladores, señalando que esto no significó que los profesores perdiera autonomía en sus labores ni que recibieran instrucciones de los dirigentes del Campamento “en ningún momento, es más, ellos nos proponían a nosotros, queríamos un mimeógrafo, se consiguieron un mimeógrafo, manuales y todo lo que usted quiera, queríamos pan para los

⁶⁰⁶ Este dato es mencionado por Boris Cofré, aunque sin aportar más antecedentes en Boris Cofré, “Historia de los pobladores...164. De acuerdo a Miguel Raipán, Viviana se exilió en Suecia después del Golpe de Estado, donde vivió hasta el momento de su muerte.

⁶⁰⁷ Yorma Alcaraz, más de 60 años, profesora de la escuela Nueva La Habana, abril de 2010.

⁶⁰⁸ Viviana Castillo, más de 60 años, profesora de Nueva La Habana, marzo de 2012.

niños, se organizaban, tocaban puertas y llegaban acá con lo que nosotros pedíamos”⁶⁰⁹. Adicionalmente, los pobladores estaban dispuestos a hacer trabajos voluntarios o colaborar con cualquier necesidad que tuvieran los profesores⁶¹⁰. Es necesario comprender este aspecto en relación con la precariedad material que existía en el Campamento, la que no siempre fue aceptada por algunos profesores. Por ejemplo, la profesora Viviana recuerda la molestia que le causó el estado de las letrinas de la escuela:

“y llegué un día no sé por qué no había nadie en la escuela, yo llegué a trabajar y vi que estaban haciendo las estadísticas y después pensando, a ver cómo voy a hacer algo, se me ocurre mirar hacia los techos y estaba cubierto de moscas, de esas moscas negras porque detrás de eso estaban los baños, teníamos de esos baños de hoyos... y el escándalo que hice fue bárbaro, trabajamos tanto para tratar de cambiar todo eso, pero era tan difícil”⁶¹¹

Este ejemplo permite comprender que, si bien la colaboración entre pobladores y profesores fue un recurso fundamental para sobrellevar las carencias materiales de la escuela, este proceso no estuvo exento de tensiones y conflictos, originados en las concepciones que los profesores tenían sobre sus propias condiciones de desempeño. Sin embargo, por lo general, el recuerdo de estas situaciones se integra a una *memoria de la dignidad* de los pobladores, capaz de transformar sus propias realidades mediante la cooperación y la organización, en la que las dificultades materiales tienden a diluirse, como en el caso de Viviana, en que su espanto por las letrinas aparece sólo de manera anecdótica en su relato. La manera en que los profesores recuerdan a los pobladores/apoderados, aparece sintetizada en el testimonio del profesor Luis Parraguez:

“Ellos autogestionaban en términos globales la parte educacional, era prioridad salud y educación, y ellos generaban los recursos para financiarlo, fueron capaces como comunidad. La autogestión, o sea por la autogestión, en ese sentido, porque en ese momento del punto de vista económico, aunque eran familias pobres, de origen pobre en ese momento el modelo político, el poder adquisitivo que había era justamente el contrario a todo lo que hay ahora, lo que había era poder adquisitivo y lo que no había eran bienes, y eso guardaba relación justamente con que nosotros juntábamos dinero y nos íbamos a la dirección de abastecimiento del Estado, que era un organismo estatal que estaba en Catedral y allá nosotros comprábamos nuestras resmas, comprábamos la tinta

⁶⁰⁹ Luis Parraguez, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, noviembre de 2011.

⁶¹⁰ Carlos Herrera, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, diciembre de 2012.

⁶¹¹ Viviana Castillo, más de 60 años, profesora de Nueva La Habana, marzo de 2012.

para el mimeógrafo, nos conseguíamos de eso, y con otros aportes que llegaban, aportes externos que llegaban acá al colegio. El colegio, nunca nos faltó nada, dentro de las condiciones que trabajábamos, nunca nos faltó nada”⁶¹²

En la interpretación de Luis, que representa lo señalado por los profesores entrevistados, el funcionamiento regular de la escuela se debió a la capacidad de la comunidad de autogestionar las soluciones a sus problemas; capacidad que aparece como fruto de una acción sostenida en el tiempo, más que como un atributo inherente a cualquier grupo humano. Esta capacidad, asociada a la posibilidad de resolver problemas materiales, también se expresó en las relaciones sociales establecidas en el Campamento, las que a su vez, contribuyeron a un delineamiento específico de los roles sociales de los pobladores de Nueva La Habana, también en el caso de los niños, como se verá a continuación.

Debido a la trayectoria social de la mayoría de los pobladores de Nueva La Habana, muchos de ellos habían abandonado sus estudios tempranamente, por lo que se tuvo que cumplir la tarea de volver a escolarizar a niños que habían pasado años fuera del espectro de la autoridad pedagógica de la escuela y los docentes. Fue el caso de Víctor Flores, quien habiendo abandonado la escuela cinco años atrás, mantenía un intenso compromiso en las actividades políticas del Campamento, por lo que vivió como un verdadero castigo el retorno a la escuela. Víctor cuenta que fue “presionado, muy presionado para que volviera a la escuela y yo fui de muy mala gana a la escuela...”⁶¹³. Según recuerda, hubo un esfuerzo mancomunado por parte de los profesores y los pobladores adultos de incentivar a los niños y jóvenes para que completaran su escolaridad, bajo la premisa de que debían completar sus estudios para dar el ejemplo a los niños más pequeños, lo que además les permitirían potenciar su proceso de formación política. En su caso, la amonestación siguió el conducto regular de la administración del Campamento: “al principio era como la dirigencia local de la manzana porque se resolvía por ahí primero, en la base se resolvían los problemas y yo no acepté y me llamaron del Centro de Vigilancia, que había una disposición y que tenían que todos los niños ir estudiar y yo dije que no quería y no fui no más. Finalmente me

⁶¹² Luis Parraguez, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, noviembre de 2011.

⁶¹³ Víctor Flores, más de cincuenta años, poblador de Nueva La Habana, abril de 2012.

llamaron de la Jefatura y yo era uno de los tantos niños que no quería ir a la escuela...”⁶¹⁴. A Víctor, como colaborador del *Frente de Prensa y Propaganda*, los aprendizajes de la escuela le servirían para mejorar su desempeño en el equipo que preparaba el periódico *La voz del pueblo*⁶¹⁵, desde aspectos básicos como la redacción y ortografía, hasta otros más complejos como el manejo de los autores marxistas clásicos, que formaban parte de la formación de cada militante mirista, lo que comprendió una vez iniciadas las clases en la escuela “a mí me interesó porque me permitía avanzar en lo otro que yo estaba estudiando paralelo”⁶¹⁶. Pese a estas resistencias –que serán analizadas al abordar los conflictos en torno a la escuela– esta autoimagen rebelde y desafiante de los niños contrasta notoriamente con la manera en que los profesores los recuerdan.

¿Cómo eran los niños de Nueva La Habana? Al recordar los niños que asistían a la escuela, los profesores destacan su dedicación, solidaridad y responsabilidad, en contraste con sus precarias condiciones de vida. En cada uno de los testimonios recopilados emerge la figura de los niños como *niños excepcionales*, en medio de evocaciones de profunda emoción en los antiguos profesores. Por ejemplo, frente a la pregunta por los niños, el profesor Luis Parraguez replica “¿cómo eran los niños? No podría decir como todo niño, eran muy querendones, muy afectivos”⁶¹⁷, mientras que Carlos Herrera los describe como “niños muy especiales en el sentido de que, probablemente, la forma como estaba organizado el Campamento les daba muchas oportunidades a ellos y a su familia de tener mucha expresión, de muchas posibilidades de plantear sus opiniones o sus posiciones”⁶¹⁸. Para comprender la perspectiva de los profesores, se debe considerar que para muchos de ellos, esta era su primera experiencia profesional, al mismo tiempo que participaban activamente del proceso político que vivía el país, del que también eran parte los estudiantes. Por eso, el recuerdo de los niños de Nueva La Habana está empapado de

⁶¹⁴ Víctor Flores, más de cincuenta años, poblador de Nueva La Habana, abril de 2012.

⁶¹⁵ No ha sido posible encontrar ejemplares de este periódico en Chile, que según Hugo Cancino, llegó a editar 4.000 ejemplares por tiraje. Tuve la ocasión de ver algunos ejemplares en el documental “La Spirale” (1976), en una escena en que se explicaba el surgimiento de medios de comunicación en el contexto de desarrollo de los cordones industriales. Agradezco al profesor Jorge Magasich quien, desde Francia, colaboró conmigo en la pesquisa -aún inconclusa- de esta valiosa fuente y a Adriana Goñi, por consultar a antiguos militantes del MIR. Armand Mattelart, Jacqueline Meppiel y Valérie Mayoux, *La spirale* (Francia: 1976).

⁶¹⁶ Víctor Flores, más de cincuenta años, poblador de Nueva La Habana, abril de 2012.

⁶¹⁷ Luis Parraguez, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, noviembre de 2011.

⁶¹⁸ Carlos Herrera, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, diciembre de 2012.

emociones personales, las que, más que empañar la comprensión del papel jugado por este grupo de pobladores, permiten comprender lo significativa que fue esta experiencia para los docentes. De este modo, sus remembranzas se articulan en torno a dos elementos: las condiciones de vida de los niños y su personalidad resuelta y solidaria. Estos rasgos se visualizan en algunas situaciones recordadas por los profesores, que si bien son formuladas a modo de anécdota o eventos especiales, permiten observar cómo en la interacción social cotidiana y frente a determinados conflictos, se configuró una manera particular de relacionarse, orientada por la solidaridad y el deber en el que se sentían imbuidos los niños.

La relación entre estas dos dimensiones ha sido articulada de distinta manera entre los profesores. Por un lado, hay quienes señalan que las precarias condiciones de vida eran motivo de retraimiento y resentimiento por parte de los niños, lo que se potenciaba por las distancias situaciones que habían tenido que experimentar un proceso de movilización política. Silvia recuerda haber presenciado “una infancia muy difícil”, agravada por “la politización de muchos de sus familiares [que] estaban metidos en una vaina muy difícil”⁶¹⁹, la que ejemplifica mediante una experiencia personal que le tocó vivir cuando llevó a uno de sus hijos a visitar Nueva La Habana:

“Una vez yo lleve a mi hijo al campamento, y mi hijo salió molesto, molesto conmigo y me dijo que no quería ir nunca más a un Campamento donde los niños tuvieran los ojos tan tristes, mi hijo era muy sensible y probablemente captó eso, pero los niños tenían los ojos más grandes y más tristes que otros lugares”⁶²⁰

Desde su punto de vista, si bien se trataba de una *dignidad en la pobreza*, había situaciones frente a las cuales era imposible sobreponerse, debido a la impronta de la falta de recursos materiales para alimentarse o protegerse del clima en invierno, traspasaba cualquier voluntad comunitaria o política. Por ejemplo, recuerda que una nevazón en la precordillera de Santiago fue el momento en que se evidenció con claridad esta fragilidad, “porque había una dignidad en la pobreza que ahí perdió su temple y viste el rostro más duro de la precariedad, viste las patitas de los niños, las enfermedades...”⁶²¹. Este recuerdo

⁶¹⁹ Silvia del Solar, más de sesenta años, Nueva La Habana entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010.

⁶²⁰ Silvia del Solar, más de sesenta años, Nueva La Habana entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010.

⁶²¹ Silvia del Solar, más de sesenta años, Nueva La Habana entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010.

se inscribe dentro de un relato crítico a la experiencia de Nueva La Habana, en el que los niños aparecen como una especie de víctimas de las decisiones de los adultos, las que los arrastraban sin tener mayor conciencia de qué estaba sucediendo. Sin embargo, este fue el único testimonio que analizó el caso desde esta perspectiva. La mayor parte de los entrevistados reconoció que la precariedad material fue un elemento absolutamente determinante de la vida en Nueva La Habana –como en otros campamentos de la ciudad–, sin embargo, relacionan este rasgo con el desarrollo de prácticas culturales que se constituyeron en recursos sociales para enfrentar esta condición material, lo que habría tenido una fuerte impronta en el carácter de los niños, perceptible en acciones cotidianas de la vida escolar. Por ejemplo, para Luis, uno de los recuerdos más significativos es el cuidado que los niños prodigaban a sus compañeros con dificultades físicas, al existir niños con epilepsia y discapacidades motoras:

“Los niños sí, con todas sus limitaciones, acogedores, sobreprotectores, teníamos niños, de repente, me acuerdo muy bien, dos o tres niños que tenían ataques de epilepsia, teníamos niños que andaban con muletas, y había una actitud distinta. Parece como ideal, pero la Juanita, la Juanita se caía y todo el colegio corría a protegerla, así, o sea, había un grado de compañerismo que lográbamos los profes inyectar, nosotros inyectábamos y lográbamos conectarnos con los críos”⁶²²

Otros profesores comentaban que era frecuente que los niños visitaran a sus compañeros enfermos o compartieran los materiales cuando éstos escaseaban. Esta relación fraternal también se desplegaba hacia los profesores. Yorma recuerda especialmente la visita que los profesores de la Escuela organizaron al edificio construido para la Conferencia Mundial de Comercio y Desarrollo (UNCTAD) realizada en Santiago a inicios de 1972, verdadero hito urbano y cultural de la Unidad Popular. El trayecto desde La Florida al edificio ubicado en la Alameda de las Delicias fue un viaje muy importante para muchos de los niños que no conocían el centro de la ciudad:

“Cuando los llevamos a conocer el edificio de la UNCTAD era el edificio de los trabajadores, lo estaban haciendo los trabajadores. Todavía no estaba terminado pero nosotros les explicamos que los trabajadores estaban trabajando con tres turnos, allí no se paraba la obra y en la noche, con focos, seguían trabajando los

⁶²² Luis Parraguez, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, noviembre de 2011.

compañeros y los profesionales no recibieron emolumentos por esos diseños, sino que los obreros recibieron lo que era su salario, pero los profesionales, de ingeniero para arriba, ellos no cobraron. Y me acuerdo que a nosotros nos empezaron a piropear unos hombres de la ‘constru’, y los niños muy molestos, eso no se hacía con las profesoras, porque nosotros no éramos tías, éramos profesora, la compañera profesora. ¡Es la profesora!, le decían y no podían creer que ellos le dijeran piropos a la profesora⁶²³

De esta manera, el respeto que los niños más pequeños sentían hacia la figura docente, se complementaba con una personalidad que les permitió, en la anécdota recordada por Yorma, enfrentar a los obreros de la construcción. Tal vez, en contraste con los escasos recursos con que se vivían en el Campamento, este fue el rasgo que más *encariñó* a los profesores con los estudiantes, como puede apreciarse en las palabras de la misma profesora, quien señala que “ellos tenían conciencia, yo te digo que eran muy dignos, pero ellos tenían conciencia de que eran pobres”, lo que no significaba un menoscabo a su autoestima ni una merma en su posición frente a los profesores, pues, como continúa Yorma, “ellos sabían quiénes eran, se sabían valiosos, se sabían valiosos, además todos les hacíamos ver lo valiosos que eran, porque, yo ahora le digo a mis alumnos que ellos van a ser los que van a cambiar el mundo mañana, pero yo creo que ni ellos se lo creen. Eran cabros peculiares, eran niños que iban a ver al compañero enfermo, que le prestaban el cuaderno o, no sé pos, *no era cada uno para su cada uno*. Yo, es más, yo creo que las carencias hacían que fueran peculiares...”⁶²⁴. Desde su punto de vista, la conciencia de la pobreza no mellaba la personalidad de los niños ni su manera de relacionarse con los profesores o los adultos, sino que operaba como una identidad de clase, muy valorada en el contexto en que los niños estaban creciendo, basada en una manera particular y concreta de relacionarse entre sí. La experiencia de *no ser cada uno para cada uno*, como lo ha denominado Yorma y, en cambio, *ser para los demás*, en este caso, para la comunidad, fue una característica destacada por cada uno de los profesores entrevistados. Este sentido de comunidad no era un rasgo exclusivo de los niños, sino que formaba parte del entramado social construido por todos quienes formaban parte de la escuela y de Nueva La Habana. Por ello, también puede verse cómo los profesores reforzaban estas características, tal como

⁶²³ Yorma Alcaraz, más de 60 años, profesora de la escuela Nueva La Habana, abril de 2010.

⁶²⁴ Yorma Alcaraz, más de 60 años, profesora de la escuela Nueva La Habana, abril de 2010.

indicaba Yorma al decir que “todos les hacíamos ver lo valiosos que eran”, lo que también se expresó a nivel pedagógico, como se verá enseguida.

Lo anterior fue observado por René Urbina, arquitecto del *Departamento de Estudios Urbanos* de la Universidad de Chile, quien captó algunas fotografías en las que aparecen grupos de niños jugando en algunas de sus frecuentes visitas al Campamento en el marco de su apoyo a las labores de urbanización. Estas imágenes permiten visualizar, en parte, esa dimensión colectiva de la vida observada por los profesores. Con todo, parece ser que la experiencia de la colectividad estuvo a la base de la identidad estudiantil-infantil descrita por los profesores, constituyéndose en un elemento fundamental a la hora de evaluar la experiencia histórica de Nueva La Habana, pues es imposible comprender la configuración de la identidad de los niños del Campamento sin insertarla en la serie de relaciones sociales que estaban orientando la vida de la comunidad en Nueva La Habana.



ILUSTRACIÓN 15 - NIÑOS EN NUEVA LA HABANA. COLECCIÓN DE RENÉ URBINA.

3.2.4 “HABÍAN APRENDIDO A REACCIONAR CONTRA LA AUTORIDAD”: LOS CONFLICTOS DE DISCIPLINA

La existencia de esta configuración de roles en la escuela no significó ausencia de conflictos en su interior, ocasionados por el roce interno de los distintos actores educativos, especialmente, entre profesores y estudiantes, pero también entre los mismos profesores, según el grado de identificación que estos generaron con los pobladores. El elemento que catalizó estos debates fue la disciplina, entendida como la normatividad que cotidianamente se encarga de reforzar los límites sociales y las relaciones de poder, que en este caso, era ejercida principalmente por parte de los profesores, representantes de la institucionalidad educativa estatal, pero además, de una cultura escolar hegemónica, no necesariamente enraizada en el contexto local. Tanto profesores como estudiantes han reconocido que, si bien el clima que reinaba en la escuela era de respeto, existían conflictos de disciplina provenientes de los estudiantes que cursaban los niveles superiores, pero que no se remitía únicamente a la escuela, sino más bien a la relación general que los pobladores habían constituido en relación a la autoridad. Silvia explica esta situación en el hecho que los niños habían crecido en medio de una relación conflictiva con la autoridad, representada en la figura de los docentes:

“Uno de los problemas con los niños de la escuela y los docentes era el tema del respeto, o sea, los chicos venían de una experiencia de toma, donde habían roto los límites de la autoridad y el docente se construía como una autoridad frente a los niños... Por lo tanto los niños reaccionaban como reaccionaban sus familiares y ellos habían aprendido a reaccionar contra la autoridad que podía ser el paco o cualquier otra, entonces, estaba el problema del respeto, entonces, justamente por eso yo veía que los chicos tenían respeto por los líderes de su comunidad y esa noción de respeto teníamos que hacerla válida y que así nos íbamos a instalar nosotros en la visibilidad, nosotros íbamos a ser legítimos frente a los ojos de los niños en la medida que nosotros también respetábamos su cultura poblacional”⁶²⁵

La tensión entre la *cultura poblacional* y la *cultura escolar* se expresó en el control del tiempo y el espacio al interior de las aulas, así como en los cambios en la distancia relacional entre estudiantes y profesores, pero además, fue entendida como un conflicto de

⁶²⁵ Silvia del Solar, más de sesenta años, Nueva La Habana entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010.

clase, en cuanto lo poblacional se oponía lo burgués, o, en los términos utilizados por los niños, a “lo pituco”. Por ejemplo, Víctor recuerda que uno de los principales problemas de disciplina era la tendencia de los estudiantes más grandes a escapar de la escuela, ya que “nadie estaba acostumbrado”, por lo que, según él mismo señala “lo más probable es que hayamos sido groseros en esta relación. Yo en séptimo fui suspendido, yo peleaba, me salía de la sala del bus, me bajaba, después entraba, como esas cosas”⁶²⁶, lo que motivó constantes regaños de profesores y pobladores, además de la realización de Asambleas al interior de la escuela para discutir este problema. Por otra parte, existía un conflicto de legitimidad de la autoridad, como se desprende del testimonio de Silvia, en la medida que las autoridades locales, escogidas por los mismos pobladores y familiares a los niños debido a su presencia cotidiana en las labores del Campamento, no eran cuestionadas como sí lo eran los docentes. Por el contrario, éstos últimos habían recibido su autoridad por medio de un proceso de formación profesional, siendo representantes locales del saber académico reconocido por el Estado, lo que llevó a algunos jóvenes suspicaces a cuestionar su rol al interior del Campamento. En ese sentido, la escuela, sus rituales y sus símbolos aparecía como la manifestación de un poder lejano, carente de sentido para algunos los niños que tenían que combinar su participación en las tareas políticas locales con las tareas pedagógicas escolares. ¿Cuál era el sentido de mantener este tipo de normas al interior de la escuela? Frente a esta disquisición, los profesores se articularon en torno a distintas posiciones, las que a su vez, representaban el grado de cuestionamiento de aspectos cotidianos del ordenamiento social. Por un lado, había profesores que consideraban que la escuela del Campamento debía enmarcarse en la cultura escolar convencional, pues era importante que los niños fueran formados en “normas básicas” de convivencia social. Viviana, quien asumiera la defensa de esta posición, provenía de una formación profesional tradicional y con una autoridad docente fuerte, al haber trabajado en una ‘escuela Matte’ de la Sociedad de Instrucción Primaria, una institución profundamente representativa de la educación tradicional. Es por ello que asuntos como la puntualidad y la higiene, eran fundamentales “en cuanto a la puntualidad, en cuanto a que dejaran que los niños entraran y salieran, emancipación digamos... yo le decía siempre a mis colegas: si tú no sabes lo que

⁶²⁶ Víctor Flores, más de cincuenta años, poblador de Nueva La Habana, abril de 2012.

es libertad, tu no pueden entonces ponerte límites, se transforma en un libertinaje”, del mismo modo que lo eran los modales y normas de convivencia “decíamos en el comedor que los niños tenían que aprender a comportarse , no hablar con la boca llena, tú me puedes decir que esas cosas son tremendamente burguesas, pero eso ayuda al respeto mutuo son cosas mínimas”⁶²⁷. Según esta posición, la tarea fundamental de la escuela era ‘normalizar’ la rutina cotidiana de los niños, tanto desde el punto de vista de los estudiantes, como de los profesores. Para Viviana, esto se traducía en la exigencia de que se respetara el funcionamiento de la escuela, tal como si fuera una escuela ubicada en cualquier otro lugar, “para mí era una de las cosas más importantes que ahí se cumpliera, no porque la gente pensara que era un Campamento diferente uno pudiera hacer lo que uno quisiera”⁶²⁸. Esto motivó la discusión al interior del cuerpo de profesores:

“y esa era nuestra gran discusión, era nuestra discusión clave, por eso me trataban de pequeña-burguesa. Bueno, la cosa es que por eso nosotros empezamos con eso que los niños no podían llegar tarde y si llegaban tarde tenía que venir el apoderado... me decían ándate, ándate porque estábamos ahí mismo y ellos sentían, bueno, yo los entendía, porque esa escuela había sido su lucha, bueno fue su lucha, pero ellos ahora tienen que tener tanta conciencia y entender que nosotros no estamos en contra de ustedes, si no que estábamos con ustedes...”⁶²⁹

En el “yo los entendía” de Viviana, puede percibirse el afán protector de su actitud, lo que por muchos de sus compañeros era comprendido como una actitud pequeño-burguesa, utilizando una nomenclatura de la época. Otros profesores, por el contrario, defendían la necesidad de reconocer la cultura de la que provenían los estudiantes y establecer mecanismos que permitieran transitar hacia normas consensuadas. Esta posición crítica se reconoce en el relato de Silvia, quien recuerda que “había roces, no frecuentes, pero constantes, o sea, de cierta persistencia en el tiempo, de chicos que se resistían a una escuela muy escolarizante o a aceptar la autoridad de un docente o una docente”⁶³⁰, visión que sitúa el conflicto del poder y con ello, de las posiciones de clase, en el centro de los problemas de disciplina. Es lo que motivó a los estudiantes a mantener una actitud rebelde

⁶²⁷ Viviana Castillo, más de 60 años, profesora de Nueva La Habana, marzo de 2012.

⁶²⁸ Viviana Castillo, más de 60 años, Nueva La Habana marzo de 2012.

⁶²⁹ Viviana Castillo, más de 60 años, Nueva La Habana, marzo de 2012.

⁶³⁰ Silvia del Solar, más de sesenta años, Nueva La Habana entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010.

frente a las “profesoras pitucas”, es decir, aquellas que mantenían una apariencia o una manera de relacionarse propia de clases sociales acomodadas, como se puede observar en la siguiente situación recordada por Silvia:

“había instancias, en que un niño o más niños, pincharon con un alfiler a una docente a la cual el consideró pituca, al subir la escalera del bus, lo iban a expulsar y la que se opuso fui yo, entonces como yo me opuse, yo dije que nosotros no podíamos expulsar a un estudiante considerando la situación en que estábamos y sin que el Directorio los autorizara, entonces me lo mandaron a mi curso, y me hice cargo, lo que pasa es que la docente aquella, la recuerdo bien, una chiquita joven, rubia, bonita, que insistía ir a este tierral con taquitos, bien arregladita, en cambio otros docentes, íbamos con bototos”⁶³¹

El testimonio de Silvia es particular en relación al de los otros profesores, porque es el que más profundiza en estos conflictos, desde una perspectiva bastante crítica, utilizando además una serie de conceptos específicos propios de una docente con cuatro décadas de trayectoria profesional. Por otra parte, Carlos relaciona estos conflictos con la “excesiva horizontalidad” que se gestó entre profesores y estudiantes, que respondía a la misma constitución de los actores educativos al interior de la escuela. Sin embargo, si bien reconoce la existencia de este tipo de relaciones, las analiza desde un punto de vista crítico, favorecido por el paso del tiempo: “significaba tener una cercanía entre nosotros, una familiaridad mayor con los estudiantes, pero también a veces se pierde un poquito el respeto, se pierde también a veces cierta jerarquía mínima que debe haber, tiene sus pro y sus contra. Algunas cosas es muy sano, muy conveniente establecer horizontalidad pero demasiada horizontalidad yo creo que no es tan bueno, como demasiada verticalidad”⁶³². Ambos testimonios permiten comprender que hubo prácticas que permitieron la legitimación de la autoridad docente frente a los niños, como la participación de los códigos propios del campo poblacional o la horizontalidad en el trato entre estudiantes y profesores, las que contrariaban las conductas legitimadas en la escuela tradicional. Por ejemplo, Silvia recuerda haberse legitimado frente a dos estudiantes al haber reaccionado con fuerza física frente a una emergencia:

⁶³¹ Silvia del Solar, más de sesenta años, Nueva La Habana entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010.

⁶³² Carlos Herrera, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, diciembre de 2012.

“yo recuerdo haber vivido una historia bastante fuerte... y eso no lo olvidé nunca, porque fue el único golpe que yo he dado en mi vida en una escuela, porque un chico amenazó con cuchillo, dos hermanos amenazaron con cuchillo a otro chico, entonces es la única vez que le he pegado a un niño y no le pegué por pegarle, le pegué por quitarle la cuchilla y que fue curioso, porque de esa manera también me legitimé frente a sus ojos, o sea, para ellos yo fui autoridad desde ese momento, ‘chora la profe’”⁶³³

De esta manera, se puede comprender que los conflictos de disciplina derivaban de las distintas formas de legitimación del poder ejercidas los profesores. Transformar las pautas de construcción de la autoridad pedagógica basadas, por ejemplo, en el monopolio del saber escolar o del control del espacio y el tiempo en la escuela, requería un cuestionamiento profundo, que no todos los profesores estuvieron dispuestos a realizar y que no era muy favorecido por el ordenamiento político del Campamento ni del MIR. En este caso, si bien la organización política de Nueva La Habana incorporaba elementos novedosos como la organización territorial en manzanas, la Asamblea de Pobladores o la revocabilidad de los representantes, entre los militantes miristas existía una cultura política que había incorporado elementos de la disciplina que, a juicio de algunos autores, tendían a limitar la democracia interna, al mismo tiempo que construir una moral más basada en valores ideales y heroicos, que en la textura de la vida cotidiana⁶³⁴. La historiadora Tamara Vidaurrázaga ha propuesto que, a nivel de los militantes, dicha exigencia incluso significó renunciar a la paternidad o a la conformación de familias nucleares⁶³⁵. En Nueva La Habana esto se expresó en determinaciones que afectaron la vida cotidiana y que formaban parte de las medidas de seguridad del Campamento, pero también de la construcción de una moral basada en la disciplina y el rigor⁶³⁶. Lo anterior permite comprender que el proceso de participación en torno a la escuela tenía límites políticos y estaba tensionado por otros elementos, ya fueran propios de la vida social o de las determinaciones militantes que afectaban a Nueva La Habana. En el caso de la escuela, quizás por no ser un ámbito prioritario, existieron grados importantes de autonomía en las decisiones, como puede ser

⁶³³ Silvia del Solar, más de sesenta años, Nueva La Habana entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010.

⁶³⁴ Hugo Cancino, *Chile: La problemática del poder...* 306.

⁶³⁵ Tamara Vidaurrázaga, ¿El hombre nuevo?: Moral revolucionaria guevarista y militancia femenina. El caso del MIR, en *Nomadías* 15, (julio 2012): 69-89.

⁶³⁶ Por ejemplo, la implementación de la “ley seca” buscaba enfrentar el problema del alcoholismo que afectaba a muchas familias, aunque posteriormente se flexibilizó para algunas celebraciones como los cumpleaños o las festividades nacionales

observado a nivel pedagógico, es decir, en las maneras de enseñar y aprender practicadas en la escuela.

3.2.5 “SACAR A LOS CABROS DE LA SALA DE CLASES”: APRENDER EN NUEVA LA HABANA

Entre los distintos casos abordados en esta investigación, la experiencia de Nueva La Habana fue donde se pudo apreciar con mayor claridad estrategias pedagógicas que permitieran vincular las orientaciones políticas con la práctica educativa de la escuela. Tal como en el caso del proyecto educativo, éstas tampoco respondieron a un plan explícito, sino que fueron una respuesta concreta a las condiciones en las que se ejerció la docencia en Nueva La Habana, constituyéndose en formas germinales de una *pedagogía territorializada*, cuyo análisis permitirá observar el sentido que la educación alcanzó al interior de la escuela. Tanto los profesores, comprometidos con el contexto en el que habían escogido trabajar, como los pobladores, atentos al adecuado funcionamiento de la escuela, coincidieron en la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que vincularan el saber escolar con el entorno en el que vivían los niños. Carlos recuerda que “tendíamos a utilizar mucho, y también nos pedían un poco los dirigentes más políticos del campamento utilizar la realidad misma como una forma de enseñanza, como recurso”⁶³⁷, por lo que permanentemente se ensayaron estrategias que permitieran realizar este vínculo y, con ello, aprendizajes con sentido para los niños y niñas.

En una de las primeras escenas del documental “Campamento”, filmado por los sacerdotes norteamericanos Tom Cohen y Richard Pearce en 1971, la profesora Silvia del Solar aparece realizando un recorrido por Nueva La Habana junto a un grupo de niños⁶³⁸. Tres grandes hitos marcan ese recorrido: la visita a los trigales ubicados en la parte posterior del Campamento, la visita a la antigua casona patronal del fundo Los Castaños, que albergaba al Jardín Infantil, y la narración de la historia de los ladrillos tipo princesa con que se estaban construyendo las casas de los pobladores. Utilizando estos recursos geográficos e históricos, la profesora explicaba a los niños la importancia del trabajo, la

⁶³⁷ Carlos Herrera, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana diciembre de 2012.

⁶³⁸ Tom Cohen y Richard Pearce, *Campamento* (Santiago: 1971).

existencia de formas de dominación al interior de la sociedad y el valor de la lucha de los pobladores frente al Estado para mejorar sus condiciones de existencia. Este relato, como se señalaba en el mismo filme, ponía en contacto a los niños con su propia historia, al mismo tiempo que establecía los pivotes de los saberes que deseaban consolidarse en la escuela. El recorrido era acompañado por la entonación de unos versos del músico popular Richard Rojas, quien en “La resbalosa del trigo” había escrito que “de la tierra sale el trigo y del trigo sale pan, y del pan nace el derecho, el derecho a comer pan”⁶³⁹. Esta escena cinematográfica, construida con el objetivo de ensalzar la experiencia de Nueva La Habana, da cuenta de aspectos centrales al momento de analizar su vertiente pedagógica, aunque no debe conducir a pensar que se trató de una estrategia planificada que cubriera todos los ámbitos del saber, como reconocen los distintos testimoniantes. Más bien, el desarrollo de iniciativas pedagógicas contextualizadas se mantuvo en tensión permanente en el desarrollo de la escuela.

La inclusión de la realidad del Campamento o, visto desde otro punto de vista, la salida de las aulas se realizó a lo largo de todos los cursos de enseñanza básica y respondió a dos grandes razones. En primer lugar, esta estrategia era una solución a la inadecuada infraestructura de los buses-aulas, que eran muy estrechos, calurosos en verano y fríos en invierno. Silvia acusa que debido a esta condición “a mí me fallaron muchas actividades didácticas por estar metida dentro de un bus, muchas, muchas, intenté muchas cosas que no se pudieron hacer porque no teníamos donde apoyarnos”⁶⁴⁰, lo que permite estimar además, se buscó generar metodologías creativas frente a las dificultades del entorno. De esta forma, una segunda razón sería la intención explícita de generar un vínculo entre la escuela y la comunidad. Los profesores reconocen que en este caso se trató de “algunas pequeñas variaciones”⁶⁴¹, pues la formación de los docentes, las dificultades materiales y las exigencias propias del trabajo en la escuela dificultaron la realización de una coordinación pedagógica permanente. Silvia describe elocuentemente esta tensión:

⁶³⁹ Richard Rojas, “Resbalosa del pan”, (Santiago: s.i., 1960)

⁶⁴⁰ Silvia del Solar, más de sesenta años, Nueva La Habana entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010.

⁶⁴¹ Carlos Herrera, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, diciembre de 2012.

“Había de todo dependiendo la formación de cada uno de los profesores, había unos maestros que habían trabajado en las escuelas Matte y venían con toda la estructura que tenían las escuelas Matte y ellas eran entendidas como mujeres eficientes, estaban instaladas en un rol técnico. Habían otras que nunca habían estudiado pedagogía, que estaban aprendiendo a ser profesoras ahí, seguramente sus metodologías tienen que haber dejado mucho que desear, habían otros normalistas como el director, que yo creo que lo hacían con bastante entusiasmo, pero no sé cuáles serían, eso es un misterio para mí, la escuela como tantas otras escuelas sumergidas en el misterio de las estrategias didácticas individuales de cada uno de los docentes, sin instancias compartidas, sin reflexión sobre lo ocurrido, por lo tanto eran un misterio...”⁶⁴²

Como indica la profesora, si bien había bastante entusiasmo, las estrategias didácticas dependían de cada uno de los docentes, permaneciendo, muchas veces, como un *misterio* incluso para sus colegas. Al parecer, el tranco acelerado de los días al interior de la escuela causaba que escasearan espacios de reflexión calmada para compartir experiencia, inquietudes e ideas. Por otra parte, si bien la formación inicial de los docentes estaba dirigida hacia la reproducción de algunas de las miradas más convencionales sobre educación, su inquietud política y experiencia práctica les habría permitido construir una aproximación más cercana a la realidad de los sectores populares. Ejemplos de lo anterior son la vinculación establecida entre la enseñanza de contenidos de Matemáticas con la visita al trigal heredado del fundo Los Castaños, o el estudio de las Ciencias Naturales en base al entorno que circundaba el Campamento, esfuerzo en el que se contó con la participación de las madres de los niños, tal como recuerda Luis:

“De aquí para arriba habían trigales, en clases de matemáticas la mayor parte del tiempo lo pasábamos afuera, los niños aprendían a contar, a ver perímetro, área, todo en el terreno, en la naturaleza. Dos o tres veces por semana subíamos por la Quebrada de Macul, íbamos arriba, con huevitos duros, incluidas las mamás, con huevitos duros, con sanguchitos y partíamos arriba, coleccionaban a insectos, coleccionábamos hojas, traíamos... el aprender haciendo lo permitía, la juventud nuestra también lo permitía, el apoyo [de los apoderados] también lo permitía, mucho trabajo, trabajo extra aula, extra muros, mucho trabajo. [Era] anecdótico cuando los chiquillos llegaban embarrados enteros, los profes llegábamos embarrados enteros, cuando celebrábamos de repente, qué se yo, el ‘Día del Agua’ nos manguareábamos todos, nos manguareábamos todos en un barrito ahí que había en el pasto”⁶⁴³.

⁶⁴² Silvia del Solar, más de sesenta años, Nueva La Habana entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010.

⁶⁴³ Luis Parraguez, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, noviembre de 2011.

Junto a ello, era frecuente la realización de exposiciones de los trabajos de los niños, así como la mantención de diarios murales que dieran cuenta del avance del trabajo en la escuela al resto del Campamento, como captó René Urbina en una de sus visitas a Nueva La Habana. El principal propósito de estas actividades era mantener romper los límites entre escuela y comunidad, dando cuenta de los frutos del esfuerzo de todos los pobladores que colaboraban con la educación de los niños. Por otra parte, la exposición frecuente de los aprendizajes de los estudiantes servía para transmitir saberes hacia quienes aún estaban rezagados de proceso educacional, pues si bien existían instancias de alfabetización para adultos, muchos de los padres y madres del Campamento tenían sólo un manejo instrumental de la palabra escrita, por lo que la muestra de trabajos artísticos, representaciones teatrales o expediciones, les permitía imbuirse en los saberes que estaban siendo aprendidos por sus hijos y vecinos.



ILUSTRACIÓN 16 - ¿QUÉ ES EL ARTE?: DIARIO MURAL CON TRABAJOS DE LOS NIÑOS. COLECCIÓN DE RENÉ URBINA.

En los cursos mayores, esto se realizaba principalmente mediante el análisis de las problemáticas sociales: “si estábamos estudiando historia, ciencias sociales, entonces como el programa lo vinculábamos al Campamento, a la historia del campamento, que es lo que pasaba, si estábamos estudiando, me acuerdo el séptimo parece que era, todo lo que había

de educación cívica, entonces como lo vinculábamos a la organización del campamento”⁶⁴⁴. De este modo, problemas generales del Campamento, como la lucha por cambiar los ladrillos con los que se construirían las casas por otros de mayor calidad –los ladrillos princesa– fueron extensamente discutidos en la escuela. Por otra parte, estas temáticas contaban con la ventaja de generar mayor interés entre los estudiantes.

Un último elemento que revela la búsqueda de metodologías contextualizadas fue el cambio en la forma de evaluación. En vez de evaluar mediante notas de uno a siete, como establecía el Ministerio, los docentes tomaron la decisión de evaluar formativamente, mediante niveles de logro que iban desde el insuficiente (I), suficiente (S) y bueno (B), al muy bueno (MB). Como este método no coincidía con las orientaciones oficiales, se realizaba un trabajo de “traducción” de estos estándares a los documentos oficiales, de modo que el Ministerio no objetara esta forma de evaluación. Esta estrategia permitió que esta forma de evaluar persistiera durante el período estudiado y fue favorecida por la existencia de una dirección colegiada, que permitió que hubiera personas encargadas de preservar esta estadística dual.

Con todo lo anterior, la oscilación entre metodologías y la inconstancia en la incorporación del entorno en la escuela, provocó tensiones que fueron instaladas en la escuela por los mismos estudiantes, dando curso a cambios significativos en la organización de las estrategias de enseñanza en la escuela. Como estudiante del último año de enseñanza básica, Víctor Flores recuerda que en un comienzo “me enseñaron lo que le enseñaban a otros cabros de octavo en otros lados, en matemáticas era matemáticas, en castellano era castellano”⁶⁴⁵. Sin embargo, con el tiempo este enfoque generó molestia entre los estudiantes, quienes reclamaron por la falta de sentido de estos conocimientos en medio del momento histórico que estaban viviendo, como recuerda Víctor:

“Me acuerdo que en Ciencias Sociales nos estaban pasando la historia de España o esa cosa y yo refuté esa clase nosotros ni sabíamos donde quedaba y ni me interesaba, queríamos saber del pueblo chileno, la Matanza de Santa María como esas cosas y eso. Me acuerdo que si refuté y se generó una

⁶⁴⁴ Carlos Herrera, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, diciembre de 2012.

⁶⁴⁵ Víctor Flores, más de cincuenta años, Nueva La Habana, entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010.

discusión y eso después se propagó al campamento, qué es lo que se está enseñando y eso se dio y lo que resultó de eso fue que nosotros fuera de clases teníamos clases de otras cosas y de todas manera se arreglaron los contenidos de Ciencias Sociales que se estaban dando y se adecuaron. Producto de eso salió en la prensa en La Segunda primero y después en toda la prensa que en el Campamento se hacía marxismo”⁶⁴⁶

Esa historia con pretensión universal, lejana e irrelevante para los niños de la escuela, fue el cabo a partir del cual comenzó a tejerse una crítica más profunda al sistema educativo, encabezada por los propios estudiantes. La eclosión de este conflicto inició un proceso de discusión al interior del Campamento que tuvo efectos en dos niveles. Por un lado, estimuló la transformación de las prácticas pedagógicas y, al mismo tiempo, enfrentó a los pobladores con la institucionalidad educacional. En el primer sentido, esto se manifestó en la adaptación de los contenidos de Ciencias Sociales de los últimos años de la enseñanza básica, incluyendo contenidos de historia del pueblo mapuche e historia del movimiento obrero, en lo que tuvo gran influencia el profesor Miguel Raipán. Por iniciativa propia, este profesor estableció un vínculo más directo con los estudiantes, con quienes se reunía después de clase con el objetivo de conversar más libremente de temáticas que captaran el interés de los niños y jóvenes. Para los profesores, la existencia de estos límites conceptuales también suponía un problema, como señala Silvia, quien observaba con inquietud los “muros simbólicos” que el conocimiento escolar alzaba entre los niños y la escuela:

“la escuela levantaba también muros simbólicos, en el sentido de que los contenidos que se enseñaban en la escuela eran los contenidos propios del mundo escolar, no era que se tomara el Campamento, la experiencia de los pobladores, de la experiencia de lucha, de las formas en que ellos se organizaban , contenidos y se llevaran a la escuela o que la escuela fuera hacia afuera a hacer sus clases, salvo en los casos en que yo incursioné, eso no estaba en las representaciones de ninguno de los docentes que allí habían, esa posibilidad de hacer del campamento un espacio de aprendizaje o hacer de la escuela un espacio que tomara estos contenidos poblacional de la cultura poblacional, eso no estaba, había claramente un muro, claramente un muro donde la escuela persistía en querer ser desde su inicio en la historia de la

⁶⁴⁶ Víctor Flores, más de cincuenta años, Nueva La Habana, entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010. La cursiva es mía.

humanidad un lugar donde se preservaba un saber que no tenía nada que ver con la realidad”⁶⁴⁷

La explicitación de esta distancia entre la vida y la escuela, así como las discusiones desarrolladas luego del reclamo de los estudiantes, motivaron la conformación de un comité de profesores y pobladores que acudieron al Ministerio de Educación, probablemente a fines de 1971 o inicios de 1972, demandando mayor autonomía en la transformación del currículum escolar. Los documentalistas norteamericanos acompañaron a esta comitiva en una visita al Ministerio, registrando un interesante alegato de *Aníbal*, el comisionado del Campamento en los asuntos escolares, frente al ministro Mario Astorga:

“Nosotros dijimos, ¿en qué consiste la cosa?, en que nosotros no queremos paternalismo compañero, ni paternalismo por parte de ustedes pa’ nosotros, que nos venga a hacer lo que nosotros tenemos que hacer, ni paternalismo al revés, que nosotros le vamos a dar la pega más fácil porque ustedes vienen de afuera, no, trabajan con nosotros y trabajan codo a codo con nosotros, se integran a trabajar con nosotros. Podemos aplicar los mismos planes del Ministerio de Educación hasta que cambien, pero en otro lugar, sacar a los cabros de la sala de clases, sacarlos de ahí y llevarlos a los frentes de trabajo, decíamos por ejemplo, que sean los mismos compañeros los que les digan a los niños qué es importante, en qué trabajan sus padres. Dignificar la profesión del obrero, la pega que tiene el papá de cada uno y que ellos vayan viendo si se interesan por esa cuestión...”⁶⁴⁸

Tanto el testimonio de Víctor como esta declaración permiten observar las tensiones que subsistían en la relación de los pobladores con la institucionalidad educativa estatal. En primer lugar, se reconocía la intrascendencia de los contenidos escolares tradicionales, desvinculados de la realidad de los niños y, más aún, contrarios a su experiencia de vida. En ese sentido, resultaba mucho más valioso relacionar a los niños con el trabajo de sus padres, con el objetivo de dar un lugar relevante al quehacer del obrero, dignificarla, entendiendo con esto el traspaso del umbral de *lo enseñable* en la escuela al destacar que la labor más humilde también merecía ser enseñada, reflexionada, valorada. Además, así se fortalecía la identidad de clase de los niños que, como se ha señalado, formaba un componente central en la configuración de su experiencia en Nueva La Habana, lo que se confirmaba en la sugerencia de que fueran los mismos obreros quienes asumieran labores

⁶⁴⁷ Silvia del Solar, más de sesenta años, Nueva La Habana entrevista realizada por Cindy Corrales en 2010.

⁶⁴⁸ Tom Cohen y Richard Piarce, *Campamento...*

de docencia, pues eran los más indicados para comunicar el valor de su trabajo para la sociedad. En segundo lugar, se da cuenta de un conflicto político entre los pobladores y el Estado, evidenciado en el fenómeno del paternalismo, es decir, en el tratamiento jerarquizado, ‘condescendiente’ e interesado entre ambos actores políticos, que no era sino una expresión disimulada de las relaciones de fuerza existente entre ambos. Sin lugar a dudas, la respuesta del personero de gobierno sería negativa: un sistema educacional estatal se sustenta en la existencia de unidad de contenidos, los que apelan a la existencia de una unidad nacional y no a la generación de saberes locales ni parcializados. Frente a la apelación de los pobladores, Mario Astorga señalaba afligido que “cuando fui yo allá me dijeron ‘Señor, a mí no me interesa cuáles fueron los amores de Enrique VIII, a nosotros nos interesa más qué importancia tuvo el Che Guevara en la liberación del proletariado’. ¿Y yo tengo que concederle razón a esas cosas? Pues no. A mí me gustaría ser como ustedes, desgraciadamente no puedo hacerlo. No, no podría estar allí”⁶⁴⁹.

Si bien estas tensiones eran contundentes, no derivaron en la autonomización de la escuela de Nueva La Habana respecto a los márgenes que le imponía la pertenencia al Ministerio de Educación. No hay antecedentes que indiquen esta intención, más que la realización de pequeñas iniciativas pedagógicas por parte de los profesores, para lo cual hay varias explicaciones posibles. La limitada atención dedicada a los asuntos escolares, el quiebre producido por el paro de octubre de 1972, que significó que toda la acción de los pobladores se volcara a la defensa de la Unidad Popular, suspendiendo el avance en su proyecto local, así como la confianza en las realizaciones del gobierno en materia educacional, pueden explicar el relativo estancamiento de esta discusión. Al respecto, es fundamental recordar que la Unidad Popular tenía un proyecto de reforma educativa que incluía la modificación de contenidos, que, de manera simultánea a estas discusiones, circulaba por otros niveles de la institucionalidad y del escenario público. De este modo, la intención de los pobladores de Nueva La Habana de incluir la historia del movimiento obrero o de los movimientos de liberación de América Latina en la agenda educativa de su escuela, coincidía con la intención de algunos representantes de la Unidad Popular, aunque

⁶⁴⁹ Tom Cohen y Richard Pearce, *Campamento...*

éstos últimos debían enfrentar otro tipo de resistencias. Ello permite pensar que la negativa de Astorga, más que a una discrepancia ideológica con la Unidad Popular, respondía al hecho político de que un grupo limitado de personas exigiera autonomía en los contenidos, lo que socavaba los fundamentos de un sistema educacional nacional, no desde el punto de vista de la libertad de cada familia para escoger el tipo de establecimiento que desearan para sus hijos, argumento esgrimido secularmente por los grupos dominantes, sino desde la *temida* posición de las clases populares. En realidad, pese a la oposición del Ministerio, en Chile sí existían escuelas que definían sus propios contenidos, como muy bien defendían los propulsores de la libertad de enseñanza, aquel principio que articuló el debate educativo desde mediados del siglo XIX. Sin embargo, la posibilidad de que fuesen escuelas populares las que definieran contenidos desde su particularidad, cuestionando los saberes marcos del sistema educacional, tal como la historia universal, fue comprendido como un problema político.

Un debate similar había sido enfrentado por las Escuelas Racionalistas de la *Federación Obrera de Chile* (FOCH) en la década de 1920. En su investigación doctoral, Leonora Reyes reconstruyó la defensa sostenida por Luis Emilio Recabarren tras el cierre de la Escuela de Toldo, en Tocopilla, la que había sido construida gracias al aporte de obreros asociados a la FOCH y al Partido Comunista. La principal acusación de las autoridades educacionales locales era que en la escuela se practicaba una crítica sistemática al Estado, la milicia y el patriotismo, en vez de dedicarse a la enseñanza básica de la alfabetización. Lejos de desmentir esta acusación, Recabarren asumió una tenaz defensa de la labor de la escuela, asumiendo que era cierto “que se ha hablado contra el militarismo, contra el régimen capitalista”, frente a lo cual preguntaba a los otros diputados “¿es éste un delito?, ¿cuál es el artículo de nuestro Código que establece que es un delito apreciar con distinto criterio el concepto patria?”⁶⁵⁰. La propuesta internacionalista de la escuela, que según Recabarren no era sino el deseo de terminar con las odiosidades entre países “enseñando a nuestros niños el amor a todo el mundo, el amor a la paz de todos los pueblos”, fue considerada incompatible con los propósitos de la enseñanza pública por las

⁶⁵⁰ Leonora Reyes, “Movimientos de educadores... 129.

autoridades de la época, por lo cual ni siquiera la ‘libertad’ fue pretexto para mantenerla en funcionamiento. Esto incluso fue cuestionado por diputados conservadores, como Rafael Gumucio, quien reconoció en el cierre de la escuela una violación a la libertad de enseñanza⁶⁵¹. La comparación con este caso sirve para comprender que a lo largo del siglo XX, los conflictos por los saberes enseñados en la escuela tuvieron directa relación con los problemas en torno a la construcción de poder. Durante la Unidad Popular, el *ideario republicano de la escuela pública* fue cuestionado por medio de prácticas educativas desarrolladas desde los sectores populares, en este caso, desde el movimiento de pobladores, en la medida que la incorporación de la *mirada pobladora* en la escuela significó una crítica de aquellas nociones de cohesión tan reforzadas a nivel de los discursos y de las ideas, pero tan frágiles y conflictivas a nivel de la práctica.

Lo anterior no quiere decir que entre los pobladores haya existido una voluntad de superponer lo local a lo nacional totalmente. Se debe recordar que la Unidad Popular tuvo una orientación nacional-desarrollista donde la defensa de lo chileno frente a lo extranjero – ya fuese el imperialismo norteamericano o el comunismo internacional- fue esgrimida por diversos sectores políticos. De hecho, el principal proyecto educacional del gobierno apelaba a lo nacional en su mismo nombre, la Escuela Nacional Unificada, frente a la cual los pobladores manifestaron una comprometida adhesión, como se verá más adelante. Por el contrario, proponemos que la discusión en torno a los contenidos correspondía a una *crítica radical a algunos consensos discursivos en base a los cuales estaba construida la idea de la identidad nacional* en la que se había sustentado la política educacional durante la última década. Dichos consensos no necesariamente correspondían a una descripción de la realidad concreta, sino más bien a una serie de elementos que configuraban el discurso de integración nacional que hegemonizaba gran parte de la discusión educacional. En la actuación de los pobladores se pueden distinguir tres grandes críticas a estas ideas/consenso.

- En primer lugar, se puede observar una crítica al consenso de *la escuela como un espacio políticamente neutral*, hermanada con la crítica articulada a fines del

⁶⁵¹ Leonora Reyes, “Movimientos de educadores... 125-131.

gobierno de Frei Montalva. En este caso, se expresa en la demanda de incorporar otros actores políticos a la narración histórica presentada por la escuela, así como en la demanda de influir en los contenidos, estrategias metodológicas y funcionamiento cotidiano de la escuela. Lo anterior permitió que se reconociera que la enseñanza que recibían los niños del Campamento no fuera imparcial, sino que contenía un posicionamiento político frente a los saberes enseñados, por lo cual era fundamental que los pobladores formaran parte del proceso de enseñanza, como una manera de ejercer mediar e influir en la escuela;

- En cuanto a los saberes o contenidos, la crítica de los pobladores da cuenta de un cuestionamiento a idea de *la nación como un grupo social exento de conflictos*, frente a lo cual se destacó la existencia de conflictos entre clases sociales, también presentes a nivel de la cultura y la enseñanza. Entre los testimonios, el triángulo formado por la *cultura burguesa*, la *cultura escolar* y la *cultura poblacional*, permite comprender la enorme distancia entre ‘escuela’ y ‘vida’ palpada por los niños y sus padres, quienes veían cómo sus significados, valores y códigos eran constantemente denegados, sancionados y transformados en la escuela. Los profesores también se hicieron parte de este problema, al enfrentarse a la disyuntiva de construir una mediación pedagógica que permitiera ubicarse entre ambos campos de significación. No obstante estos esfuerzos, tal vez este sea uno de los ámbitos menos resueltos, pues la búsqueda de soluciones se enfrentó a la fuerte cultura escolar de la que formaban parte tanto los docentes, como los padres y los mismos estudiantes;
- Por último, se puede observar una *crítica a la noción de desarrollo histórico eurocéntrica*, es decir, a la visión de la historia dedicada al estudio del progreso europeo como foco del estudio de la realidad social. Por el contrario, los estudiantes de Nueva La Habana demandaron que la historia fuese enseñada desde América Latina, los sectores excluidos de la sociedad (incluyendo tanto al movimiento obrero como a los pueblos indígenas) y su entorno local. Los estudiantes que levantaron la crítica en torno a los contenidos enseñados por la escuela, demandaron

que éstos fuesen herramientas para la comprensión de su realidad social y para su proceso de constitución en sujetos históricos, negándose a un aprendizaje esencialista donde los saberes adquieren valor en sí mismos. Se debe reconocer que, si bien esta crítica surgió entre el alumnado, fue secundada por los profesores y padres, quienes presentaron esta crítica a las autoridades ministeriales, por lo que se puede observar cómo esta posición motivó la articulación colectiva de Nueva La Habana.

A partir de lo anterior, se puede comprender que la posibilidad de que una escuela de pobladores creara un programa educativo propio, fue considerada como una amenaza por las autoridades ministeriales, pues poseía un sentido eminentemente político, siendo expresión de una tensión que superaba ampliamente lo escolar y lo educativo, al estar referida a la distribución del poder al interior de la sociedad. Esto puede ser comprendido mejor si se considera que definir contenidos era definir una manera particular de nombrar y explicar la sociedad, incluyendo tanto los hechos de pasado, como los sujetos históricos del presente y la proyección futura de la sociedad. Enseñar dicha definición a los niños y la comunidad, era ofrecer una versión alternativa de la historia, *a contrapelo* de las versiones centradas en el estudio de períodos políticos, grandes instituciones y personalidades. El ejemplo más paradigmático al respecto, es la demanda por incluir la enseñanza teórico/práctica del trabajo de los obreros que vivían en Nueva La Habana, lo que suponía un cuestionamiento profundo a la fuente del saber, que dejaba de ser construido en la academia y referido únicamente a las elites políticas, al referirse a una actividad cotidiana de los propios padres de los niños. Considerando la información disponible, no es posible afirmar si la vinculación realizada entre trabajo y obreros por los pobladores, correspondió a la voluntad de priorizar el componente obrero de la población como parte del discurso obrerista preponderante entre la izquierda política, o bien, a un ejemplo dentro de otras labores. Al respecto, también es interesante considerar que entre los recursos pedagógicos utilizados, existe registros de reflexiones sobre el trabajo de los campesinos y la importancia de otras labores cotidianas, como la elaboración del pan, lo que sugiere que la noción de trabajo pudo haber sido más amplia, refiriéndose a toda actividad humana de

transformación del medio natural. Todo lo anterior, permite comprender que la demanda de los pobladores por incidir en los contenidos enseñados en su escuela impactó en una de los fundamentos culturales más enraizados en algunos estratos de la sociedad chilena: el temor a la ruptura de los consensos nacionales, a la visibilización de las diferencias de clase, al cuestionamiento del mito republicano.

Sin embargo, no es posible analizar una escuela aislándola de su contexto histórico. En el caso de Nueva La Habana, los cambios realizados en la escuela ocurrieron durante el gobierno de la Unidad Popular, en el marco del desarrollo del movimiento popular urbano, por lo que sus cambios fueron realizados en el marco de la acción mancomunada de pobladores, profesores, militantes políticos y personeros de gobierno. La relación entre los pobladores y el Gobierno no siempre fue positiva ni de colaboración, sino también de crítica y conflicto abierto; sin embargo, entre los pobladores existía una adhesión general a la Unidad Popular que se hizo más evidente a partir de octubre de 1972, fecha que marcó el inicio de la movilización de la alianza de centroderecha. En materia educacional, esto se puede visualizar en dos sentidos. En primer lugar, se debe considerar que del mismo modo que los pobladores recibieron colaboración del Ministerio de Educación, por ejemplo, con la implementación de los buses o la asignación de profesores, la propuesta de reforma educacional de éste recogía algunas propuestas educativas desarrolladas en el campo popular durante las últimas décadas. Los precursores de la Escuela Nacional Unificada (ENU) conocían diversas experiencias educacionales, como las Escuelas Consolidadas, aunque el aporte directo de las experiencias educativas de pobladores parece haber sido bastante limitado. Sin embargo, la participación comunitaria en la escuela fue uno de los ejes de la propuesta, tal como se había venido desarrollando continuamente en las escuelas de las poblaciones estudiadas, lo que permite situar a ambas iniciativas dentro de una misma corriente histórica, pese a corresponder a dos manifestaciones de distinta naturaleza. Una segunda manera de abordar esta relación es considerar la defensa que los pobladores hicieron del proyecto de la Escuela Nacional Unificada, presentado en enero de 1973. Este aspecto es un interesante nudo crítico pues se puede afirmar que el efecto de esta adhesión significó la suspensión del proceso crítico desarrollado al interior de la escuela y del

conflicto por los contenidos trenzado entre pobladores y el Ministerio de Educación. Gran parte de los testimonios afirmaron que a partir de 1972, los pobladores se volcaron a defender los logros alcanzados tanto al interior de la población como en la Unidad Popular, por lo que estas tensiones fueron interrumpidas. Como señala Manuel Paiva, el conflicto por la ENU fue clave, pues significó que la crítica fuera supeditada a la lealtad política con el proyecto popular. En sus palabras, lo anterior puede ser comparado con una la reacción de una persona frente a su familia: “es como cuando tú estás en tu casa, y tú peleas con algún integrante de la familia y discutes, a veces se golpean incluso, pero tú no aceptas que vengan a tocarte al integrante de la familia, porque al tiro uno sale en defensa de él”⁶⁵².

⁶⁵² Manuel Paiva, más de sesenta años, poblador de Nueva La Habana, noviembre de 2011.

3.3 HACIA UNA TERCERA TRANSFORMACIÓN POLÍTICA: TENSIONES CREATIVAS Y CRISIS HISTÓRICA

El análisis de la experiencia educativa de Nueva La Habana permite visualizar la manera en que la escuela comenzó a ser transformada durante la Unidad Popular, del mismo modo que el conocimiento de las propuestas políticas existentes al interior del gobierno indican que, al menos, existían discusiones que proponían alternativas para poner la educación al servicio del proyecto socialista. Sin embargo, ni al interior del gobierno ni en el resto del campo político, existió uniformidad ni certezas respecto al sentido de estas transformaciones. La presencia de la educación en la agenda política se mantuvo, esencialmente, como un conflicto difícil de dirimir. Sin embargo, el paro de octubre de 1972, que alteró completamente el funcionamiento del país, marcó una inflexión en el desarrollo del proyecto político de la Unidad Popular y afectó también al ámbito educacional⁶⁵³. Esto significó la ralentización del avance del programa de cambios, volcando grandes esfuerzos tanto institucionales como populares a mantener el funcionamiento básico del país, aunque ello no significó que la participación popular se limitara a la defensa institucional. Muy por el contrario, en este período se expresó con mayor claridad la capacidad organizativa de los sectores populares, al formarse mecanismos resolutivos que atendieron simultáneamente, los problemas del funcionamiento cotidiano de industrias y poblaciones. Fue durante este período cuando surgieron los Cordones Industriales, que para diversos investigadores corresponden a la expresión de un proceso organizativo en el que trabajadores y pobladores se constituyeron en un actor capaz de incursionar en la contienda política con altos grados de autonomía respecto al gobierno y la oposición política. En el caso de Nueva La Habana, el paro de

⁶⁵³ A inicios de octubre de 1972, una serie de gremios y agrupaciones de productores y comerciantes iniciaron un paro de actividades con el objetivo de demostrar su descontento frente a la política de nacionalización de empresas desarrollada por el Gobierno. Esta coordinación fue interpretada como un boicot político, por lo que se generó un movimiento de defensa de la Unidad Popular que incluyó la toma de diversas industrias y la movilización callejera de amplios sectores de la población. Muchas de las acciones realizadas por los trabajadores se contrapusieron a la actitud del gobierno, que tendió a buscar posiciones de consenso que concitaran el apoyo de la burguesía nacional no monopólica, como había quedado demostrado luego de la reunión de Lo Curro, realizada en junio de 1972. En muchos sentidos, la acción de trabajadores y pobladores contravino las indicaciones del Gobierno, lo que permite visualizar la complejidad de este breve período de tiempo. Ver Hugo Cancino, *Chile: La problemática del poder*, especialmente las páginas 249-250 y Claudio Llanos, “¿Un proyecto global anticapitalista? Apuntes para una mejor comprensión de la Unidad Popular y el gobierno de Allende”, *Analecta 1* (segundo semestre 2006): 19.

octubre es recordado como “el fin de la primavera del Campamento”⁶⁵⁴, al ser el momento a partir del cual la mayor parte de las tareas se concentraron en el abastecimiento de bienes básicos, la defensa de la Unidad Popular y la preparación ante un eventual golpe de Estado. En este escenario, el funcionamiento de la escuela se caracterizó por su irregularidad, debido a situaciones concretas como la falta de locomoción para que los profesores llegaran a su trabajo y a la reorientación de las preocupaciones políticas hacia la inminente crisis política. Para analizar este proceso, esta última sección abordará los hechos ocurridos desde octubre de 1972 a septiembre de 1973, bajo la hipótesis de que durante este período se expresó con mayor claridad las tensiones existentes entre la política gubernamental y aquella que había venido desarrollando desde el campo popular, lo que daba cuenta de las transformaciones que estaban operando en el campo político en relación a la educación.

3.3.1 LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO DEL PODER POPULAR

En medio de las movilizaciones desarrolladas a partir del paro de octubre, entró en circulación un documento conocido como el ‘Pliego del Pueblo’ –en cuya elaboración colaboraron directamente militantes del MIR–, que sintetizó las aspiraciones básicas de algunos sectores de trabajadores y circuló rápidamente en los Cordones Industriales, organizaciones de trabajadores que se habían constituido territorialmente en algunas zonas de la capital con una alta concentración la Unidad Popular, aunque se instaba al Gobierno a radicalizar su política y cumplir el Programa por el cual habían sido electos, sin dar lugar a los amedrentamientos de la oposición. Esto puede observarse en el punto doce, referido a la educación y denominado “Por una educación abierta, popular e igualitaria”, en el que se señalaba:

“Por eso los trabajadores levantamos la lucha por: 1. Una nueva educación, de carácter popular, igualitaria y ligada al trabajo productivo; 2. Un nuevo sistema educativo que establezca: -establecimiento de un sistema nacional único de educación dependiente del Estado y supresión de la enseñanza particular. La dirección democrática del sistema educativo, a través de los Consejos Nacional, provinciales, comunales y locales de educación. Estos consejos deben estar integrados por el gobierno, los trabajadores en general a través de sus organizaciones representativas. El Consejo Comunal debe establecer una

⁶⁵⁴ Víctor Flores, más de cincuenta años, poblador de Nueva La Habana, mayo de 2011.

dirección y control general sobre la educación de la comuna a través de un Comité de Educación. Abrir, democratizar la enseñanza asegurando en todos sus niveles el ingreso masivo de los hijos de obreros, campesinos y trabajadores en general. Abriendo al mismo tiempo, amplias posibilidades de estudio para todos los trabajadores. La gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza parvularia, básica y media para todos los niños de Chile. Crear guarderías y jardines infantiles en todas las poblaciones y barrios populares, en las fábricas y servicios públicos para que todos los niños tengan acceso a ella. Levantar un centro de enseñanza básica en cada barrio y población y en las zonas geográficas; 3. Ampliar las construcciones y matrículas en las universidades; 4. Un mayor presupuesto para la educación”⁶⁵⁵

Como puede observarse, en el Pliego no sólo se reconocían y apoyaban las principales propuestas del Gobierno en materia de educación, la política de formación de jardines infantiles para apoyar la incorporación laboral de la mujer y el cuidado de la infancia o la ampliación del sistema escolar, sino que también se utilizaban los conceptos e ideas formuladas en el discurso educacional del gobierno. Sin embargo, a diferencia del Gobierno, su definición de *nueva educación* daba centralidad a la participación de los trabajadores, quienes estaban dispuestos a “levantar una lucha” por consolidar más espacios de participación, los que quedaban representados en la estructura de Consejos Nacional, provinciales, comunales y locales que permitieran la democratización de las decisiones al interior del sistema educativo, tal como se había plasmado originalmente en el Decreto de Democratización. Algunos autores, como Franck Gaudichaud han sostenido que la propuesta de los Cordones Industriales buscaba catalizar el proceso de construcción del poder popular⁶⁵⁶, mientras que para otros, como Hugo Cancino, sus pretensiones fueron más limitadas, pues la gran parte de los trabajadores continuó manifestando su adhesión al gobierno de Allende, por lo que los Cordones, en realidad, “subsanan las carencias y limitaciones de la configuración orgánica de la CUT, la cual carecía de estructuras territoriales de coordinación, que respondieran a la disposición geográfica de los barrios industriales”⁶⁵⁷. Ambas posiciones contribuyen a comprender que para los adherentes de la Unidad Popular, no necesariamente existió una contradicción entre apoyar al gobierno y propender hacia la profundización de la participación; propuesta que, de hecho, había

⁶⁵⁵ “Pliego del Pueblo”, *El Rebelde*, N° 56, octubre 1972, 10.

⁶⁵⁶ Franck Gaudichaud, “Construyendo ‘poder popular’: El movimiento sindical, la CUT y las luchas obreras en el período de la Unidad Popular”: 97 en *Cuando hicimos historia...*

⁶⁵⁷ Hugo Cancino, *Chile: La problemática del poder...*303.

formado parte de las propuestas iniciales del conglomerado. En el caso de la educación, esto se observa en que el *Pliogo del Pueblo* reconocía que la democratización de la educación no sería fruto de la ampliación de la matrícula, sino de la distribución del poder al interior de las escuelas, lo que permitiría a los trabajadores tener capacidad resolutive en materia educacional. Por otra parte, se daba cuenta de una comprensión amplia del concepto ‘trabajador’ -entendido como aquella persona que depende de su trabajo para vivir y no de la propiedad de los medios de producción- y no de una visión obrerista, que marginara a otros actores sociales, como se observa en la inclusión de pobladores y campesinos. Si bien durante este período la mayor parte de la argumentación en torno a la participación se refería al *Área de Propiedad Social del Estado*, en la que los trabajadores buscaban tener mayor participación, esto no significó que fuera el único ámbito en el que se cuestionara la incidencia de las decisiones tomadas colectivamente.

Para comprender lo anterior, se puede analizar un documento de febrero de 1973, publicado en el periódico *Tarea Urgente*, órgano del *Cordón Popular de Cerrillos*, en el que se presentaba una comparación entre el concepto de participación ‘reformista’ y el ‘revolucionario’:

Los reformistas sostienen:

Que los trabajadores deben participar en el manejo de las empresas o de los fondos expropiados. Pero cuando se habla de participar, eso quiere decir que los trabajadores solo tienen ‘una parte’ de las decisiones y no el todo ¿Y quién decide en la otra parte? La mayor parte de las veces decide un funcionario de Gobierno llamado interventor que casi siempre tiene un manejo por arriba de las cosas es decir, administrativo y burocrático, sin consulta a los trabajadores.

Los revolucionarios plantean:

Que la participación no puede ser solo una parte del poder de decisión sino el todo. La participación no puede ser una parodia, sino control real de los trabajadores sobre las grandes y pequeñas decisiones. Control obrero y campesino sobre la producción y la distribución. Los técnicos, los profesionales y la burocracia administrativa todavía indispensable por un período, deben estar al servicio de los trabajadores y no tratar de sustituirlos en el manejo de la política y del poder.⁶⁵⁸

⁶⁵⁸ “¿Qué plantean los reformistas y qué plantean los revolucionarios?”, *Tarea Urgente*, febrero 1973, 2.

De esta manera, la participación dejaba de ser comprendida como ‘la presencia legitimadora de las clases populares’, sino como el componente central del poder, cuya expresión más clara era el control de los trabajadores, es decir, la capacidad de decidir, resolver y regular los distintos ámbitos de la vida social. Es por ello que se planteaba, por ejemplo, que fueran los trabajadores quienes definieran las empresas que entrarían al Área Social y no sólo los funcionarios del Gobierno, como parte de su diálogo con la oposición⁶⁵⁹. Las posibilidades ofrecidas por esta nueva forma de participación eran inmensas, desde el punto de vista de algunos militantes y activistas. Por ejemplo, la intelectual Marta Harnecker defendía el fortalecimiento de estas organizaciones al relativizar la formación de un poder alternativo al plantear que los Cordones podían ser un órgano colaborador del Gobierno en la gestación de un nuevo Estado:

“Es aquí donde los Comandos Comunales juegan un papel decisivo no como ‘órganos de poder ‘paralelo’ o ‘alternativo’ sino como órganos que complementan la acción del Gobierno. Si ellos logran reunir a todas las organizaciones de masa del sector, si logran integrar a través de ellas, sin sectarismo de ninguna especie, a la mayor parte de la población, para afrontar tareas concretas como la correcta distribución de alimentos y bienes de consumo esencial; la lucha contra el mercado negro y la especulación, la solución de los problemas de salud, educación, transporte del sector, etc. Si estudian, planifican y deciden junto a las autoridades de la comuna las soluciones a sus problemas, estarán logrando crear las condiciones necesarias para la gestación de un nuevo aparato de Estado al servicio del pueblo”⁶⁶⁰

Fue esta discusión la que explica, en gran parte, los límites de esta experiencia, pues diversos sectores políticos, encabezados por el PC y el MIR, se esforzaron por limitar el desarrollo autónomo de los Cordones y apostaron por su integración a la *Central Única de Trabajadores*, lo que sucesivamente derivó en la atomización y aislamiento de los Cordones⁶⁶¹. No obstante este balance, se debe reconocer que los Cordones Industriales también fueron un espacio para el desarrollo de formas de sociabilidad obrera, medios de comunicación, instancias de discusión política y circulación de material político, que también tuvieron un carácter pedagógico para los trabajadores. Sandra Castillo ha estudiado

⁶⁵⁹ Por ejemplo, en marzo de 1973, el Comando Comunal de Estación Central demandaba que “sean los propios trabajadores los que decidan democráticamente en asambleas y no los burócratas, cual camino seguir”, en “Plataforma de lucha del Comando Comunal Estación Central”, *Tarea Urgente*, 24 de marzo de 1973, 4.

⁶⁶⁰ Marta Harnecker, “Los comandos comunales y el problema del poder”, *Revista Chile Hoy*, 8-14 de diciembre 1972, 4.

⁶⁶¹ Franck Gaudichad, *Poder popular y cordones industriales* (Santiago: LOM Ediciones, 2004), 46-49.

la relación que se estableció entre sociabilidad obrera y territorialidad, pues al tratarse de organización asentadas en un territorio específico, se establecieron relaciones con el entorno que rompían la estructura tradicional del movimiento sindical, cuyos unidades de referencia política eran los partidos, antes que el territorio⁶⁶². Esto permitió que la solidaridad de clase, elemento que había sido fundamental en el desarrollo del movimiento obrero a inicios del siglo XX, reapareciera en torno a los lazos comunitarios cultivados en los Cordones y al interior de cada fábrica, imponiéndose al modelo de organización “racionalizado” que imperaba en el sindicalismo. El testimonio de Manuel Paiva, da cuenta de esta manera de relacionarse entre los operarios de IRT, industria que formó parte del Cordón Vicuña Mackenna. Desde su punto de vista, existían una continuidad entre las relaciones sociales existentes en los Cordones eran una continuación de las relaciones sociales vividas en Nueva La Habana:

“Hacía dos años y medio que laboraba ahí, y le había tomado un cariño especial a la fábrica y a la faena que cumplía como obrero. Era la primera vez que trabajaba en una industria de las llamadas grandes y desde un comienzo conocí la camaradería de mis compañeros, se trabajaba en un ambiente de colaboración interna, donde las demostraciones de solidaridad entre los pares eran constantes, uno como trabajador realizaba sus labores a satisfacción y con la seguridad de que nadie le apuñalaría la espalda con intención de perjudicarlo. En esa época no se daban cursos para enseñar el trabajo de quipo, no era necesario, porque esa forma de proceder era parte de la cultura popular”⁶⁶³

Es interesante la constatación de Manuel: pese a las diferencias políticas existentes, primaba un ambiente de camaradería y colaboración, que a su juicio formaba parte de una cultura popular capaz de sobreponerse a las diferencias políticas y a las dificultades propias del contexto. Por otro lado, las industrias y los Cordones también fueron espacios de circulación de publicaciones, como se expresó en que Quimantú instalara un punto de ventas en Textil Sumar, así como en la profusión de periódicos obreros, que funcionaban gracias a la colaboración de los propios trabajadores. Así, en su primer número, el periódico *Tarea Urgente* proponía la formación de “una red de corresponsales populares

⁶⁶² Sandra Castillo, “Cordones industriales: Nuevas formas de sociabilidad y organización política popular durante el gobierno de Salvador Allende (Chile, 1970-1973)” (Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad de Chile, 2007).

⁶⁶³ Manuel Paiva, *Rastros de...* 26. La cursiva es mía.

que sean el corazón y el cerebro de esta publicación”⁶⁶⁴. En suma, en la medida que avanzaban los meses, la acción de los Cordones fue cubriendo nuevos ámbitos de acción, como la salud, la locomoción o la defensa de barrios e industrias, constituyéndose en “herramientas embrionarias de expresión popular, y sobre todo, de gestión directa de los problemas sociales a nivel social”⁶⁶⁵, al mismo tiempo que se fueron desplegando nuevos valores y relaciones sociales. Como señala Castillo, éstas permitieron “a los sujetos populares desenvolverse y poner en práctica todo un espectro de valores que les eran propios, lazos basados en la solidaridad común y que aspiraban que se convirtieran en la base de un hombre nuevo y una nueva praxis social, en los valores de una nueva sociedad, más igualitaria y justa”⁶⁶⁶. Complementariamente, se puede observar el carácter pedagógico de este proceso al ver los Cordones Populares como el *fruto de un proceso educativo de larga duración*, debido a que en ellos se articularon la tradición sindical con la experiencia territorial de los pobladores, generando una imbricación de repertorios de acción que expresó aquella constatación hecha por Manuel Castells, ya mencionada, de que los pobladores eran, mayoritariamente, obreros industriales. Desde este punto de vista, los Cordones Industriales pueden ser vistos como la cristalización política de un vínculo íntimo que había permanecido invisibilizado, en cuanto la dinámica política no había configurado las condiciones de posibilidad para que los repertorios de acción del movimiento poblacional se desplegaran en el escenario industrial, como se expresaba en la consigna de que los Cordones eran “un triunfo más de la clase, donde los trabajadores y pobladores se unen para luchar por los intereses de la clase”⁶⁶⁷. En ese sentido, la mayor novedad de los Cordones era ser la expresión territorial un conflicto productivo y político, convirtiéndose en una síntesis de la larga acción territorializada, pero alejada del campo productivo desarrollada por los pobladores, sumada a la acción anclada en la esfera productiva, pero des-territorializada, de los sindicalistas.

Fue en medio de este contexto, en noviembre de 1972, que se inició la discusión del proyecto de reforma educacional de la Unidad Popular, la ENU, cuya implementación se

⁶⁶⁴ “Por qué salimos”, *Tarea Urgente*, 16 de febrero 1973, 2.

⁶⁶⁵ Franck Gaudichad, *Poder popular...*41.

⁶⁶⁶ Sandra Castillo, “Cordones industriales...”

⁶⁶⁷ “Los trabajadores y pobladores unidos en los cordones exigimos”, *Tarea Urgente*, 16 de febrero 1973, 2.

proyectaba para mediados de 1973. Pese al sostenido discurso gubernamental que le reconocía a la sociedad una función pedagógica, a los diversos esfuerzos locales por desarrollar experiencias que cumplieran estos objetivos y al desarrollo de formas de organización territoriales que cristalizaban una larga tradición organizativa y educativa de los sectores populares, la propuesta de reforma educacional del gobierno buscó sostenerse en los pilares de la gestión burocrática y no en la experiencia de participación popular. En la siguiente sección, se abordará el análisis de este proceso, que coincidió y catalizó la crisis política de la Unidad Popular en 1973.

3.3.2 LA ESCUELA NACIONAL UNIFICADA COMO SÍNTESIS DE UNA TENSIÓN HISTÓRICA

El 9 de enero de 1973, el periódico de oposición *La Prensa* publicó una noticia titulada “Informe Confidencial: La UP implementará a un Plan Marxista en Educación”⁶⁶⁸, advirtiendo que durante ese año el Gobierno desarrollaría una reforma inspirada en el sistema educacional cubano, entre cuyas innovaciones se encontraba el desarrollo de trabajo productivo por parte de los estudiantes. En medio de un clima político hostil, la revelación de este proyecto no sólo causó gran revuelo en la prensa, sino que también enrareció el clima al interior del Ministerio de Educación. Si bien el proyecto de Escuela Nacional Unificada no era una réplica del modelo cubano, su orientación política era explícita, al plantearse como “un sistema nacional para la educación permanente en una sociedad de transición al socialismo”⁶⁶⁹ que intentó dar respuesta a las contradicciones que articulaban el sistema educacional chileno, al mismo tiempo que una síntesis de “una valiosa tradición de investigación y cambio del magisterio chileno y de los especialistas en educación, que junto con estudiar y luchar con las transformaciones sociales, han ensayado, con diversa suerte, toda una gama de innovaciones concretas”⁶⁷⁰. Esta inspiración histórica y práctica, se explica por el origen político, profesional y sindical de sus artífices, entre quienes destacaron los profesores socialistas Iván Núñez y Lautaro Videla. Si bien ninguno de ellos fue Ministro de Educación, diversos investigadores han reconocido su influencia directa en la formulación del proyecto, lo que además generó algunos conflictos al interior de dicha cartera. De esta manera, la ENU debe comprenderse como una propuesta que no generó consenso ni al interior del gobierno, ni en la sociedad general, al formar parte de un posicionamiento político específico.

Todas las investigaciones sobre la ENU señalan que al interior del Ministerio de Educación se reprodujeron las tensiones entre las líneas políticas gradualista y rupturista que coexistían al interior de la Unidad Popular, la primera representada por comunistas y radicales, la segunda encabezada principalmente por socialistas. Como ha señalado el

⁶⁶⁸ “Informe confidencial: La UP implementará a un plan marxista en Educación”, *La Prensa*, 9 de enero de 1973.

⁶⁶⁹ “Un sistema nacional para la educación permanente en una sociedad de transición al socialismo”, *Revista de Educación*, N° 43-46, 1973, 8.

⁶⁷⁰ Un sistema nacional... 9.

historiador canadiense Joseph Farrell, en el ámbito educacional ésta disputa se concentró entre radicales y socialistas, dado que los comunistas se habían marginado de un debate que encontraban poco relevante. Esto se había evidenciado en noviembre de 1972 al conformarse la primera comisión encargada de transformar las conclusiones del *Congreso Nacional de Educación* en una reforma educacional, la que inicialmente estuvo conformada por cuatro militantes radicales, cuatro socialistas, tres comunistas y un mapucista, pero que posteriormente se redujo a dos socialistas, dos radicales y un mapucista⁶⁷¹. Mientras los comunistas habrían demostrado total desinterés en participar de este debate, el único miembro del MAPU, el abogado Andrés Domínguez, habría renunciado a sus intenciones iniciales de influir en el proyecto desde la visión de su partido, optando más bien por moderar el tono del proyecto a través del análisis y la redacción⁶⁷². Con anterioridad, junto a otros militantes del MAPU que se desempeñaban, como él, en el CPEIP, habían sostenido la necesidad de transformar el sistema educacional a través de proyectos específicos, que vincularan a la comunidad con la escuela y así “movilizar a las clases populares para enfrentar los problemas estructurales que hacen imposible una solución escolar a los actuales problemas educacionales”⁶⁷³. Esta mirada, que buscaba promover la movilización popular y la primacía de la participación local, no logró instalarse en el debate educativo frente a la relativa hegemonía que habían alcanzado los socialistas. Desde otro punto de vista, el sociólogo chileno Cristian Cox a señalado que, pese al retiro de los comunistas, la tensión entre PC y PS fue un elemento transversal al proceso político de la Unidad Popular y, en específico de la ENU, pues mientras para los primeros los cambios educativos debían ser paulatinos y referirse a la expansión, equidad y modernización, los socialistas apostaban por la transformación de la sociedad en lo inmediato, por lo que la educación debía ser transformada radicalmente, ya que “sólo un cambio radical en la educación institucionalizada en el presente haría realidad en el futuro la transición al socialismo”⁶⁷⁴. Sin embargo, no sólo era un tema de ritmos: comunistas y radicales destacaban la importancia del campo de la producción en la educación, por eso la valoración del

⁶⁷¹ Joseph Farrell, *The National Unified School in Allende's Chile. The role of education in the destruction of a revolution* (Vancouver: University of British Columbia Press, 1986), 157.

⁶⁷² “La experiencia de los Talleres de Educadores (1970-1973): Entrevista a Rodrigo Vera”, *Docencia* mayo 2010, 79-84.

⁶⁷³ Andrés Domínguez, “Un aporte educacional para la nueva economía”, *Nueva Economía* 2 (enero-abril 1973): 20.

⁶⁷⁴ Cristián Cox, *Continuity, conflict...* 385. Traducción libre.

conocimiento especializado o profesional, mientras que los socialistas estaban enfocados en las relaciones de poder de la escuela y no tanto en qué conocimientos se transmitían, por eso apostaban por abrir la escuela a la producción, la comunidad y la política.

Fue precisamente esta apertura la que causó mayor resistencia en el escenario político en general, en la medida que atentaba contra el principio de la ‘neutralidad de la educación’, surgiendo una serie de temores y reacciones. Por otra parte, esta interpretación debe ser contrastada con las prácticas desarrolladas por los militantes en cuestión, pues, si bien los socialistas mantenían un discurso de apertura de la escuela a la comunidad, cuestionando los límites de la institución educativa, a nivel de las prácticas habían optado por desarrollar un proceso conducido férreamente por el Ministerio de Educación, en el que la participación sólo debía iniciarse luego de ser trazada institucionalmente, nunca antes. De este modo, la tensión al interior del Ministerio se articuló en torno a orientaciones ideológicas y no en relación al desarrollo efectivo de las transformaciones educacionales. En ese sentido, la débil voz de los militantes del MAPU parece haber sido el único contrapunto en que se interpuso en las disputas más amplias sostenidas por los principales partidos. Esto explica la escasa presencia de organizaciones sociales, comunitarias o locales en la discusión de los asuntos educativos. Las experiencias desarrolladas en el campo popular, ya fueran encabezadas por pobladores, campesinos o profesores, quedaron fuera del debate, debido a la existencia de un largo abismo entre la discusión ministerial y el quehacer educativo desarrollado en esos momentos. No existen antecedentes que permitan comprender de qué manera los sectores populares irrumpieron en el debate educacional, aunque es posible suponer que tal como lo había hecho los pobladores de Nueva La Habana, existieran otras manifestaciones que apelaran a la radicalización de los cambios educacionales. En noviembre de 1972, luego de la crisis de octubre, había sido nombrado ministro Jorge Tapia, quien llegó al Ministerio con la instrucción de entibiar el debate, por lo que su principal tarea política fue, en sus propias palabras, “pelear con los extremistas”⁶⁷⁵. ¿A qué se refería el ministro Tapia cuando hablaba de extremistas? Sin duda, para un militante radical, catedrático de derecho en la Universidad de Chile, la

⁶⁷⁵ Entrevista a Jorge Tapia en Joseph Farrell, *The National Unified*...144.

‘posición rupturista’ representaba una suerte de “extremismo”⁶⁷⁶, debido a la polarización que estaba alcanzando el debate, aunque no se debe descartar que los ecos de experiencias educativas desarrolladas desde el campo poblacional hayan logrado instalarse en la agenda ministerial. De esta manera, el anuncio de la Escuela Nacional Unificada llegaba en un momento políticamente complejo. La noticia de *La Prensa* había abierto una ‘caja de pandora’ que la oposición al gobierno sumó, hábilmente, al movimiento de descontento que se expandía entre los sectores sociales opositores, al evidenciar los conflictos intestinos que existían en la Unidad Popular.

a) Un sistema educacional para una sociedad socialista humanista

A fines enero de 1973, el ministro Jorge Tapia informó por cadena de radio y televisión las metas educativas del año “de las grandes transformaciones de la educación chilena”⁶⁷⁷. De acuerdo a su anuncio, la Escuela Nacional Unificada consistiría en la creación de un currículum nacional que también sería aplicado en los colegios particulares, lo que permitiría la existencia de un sistema nacional; por otra parte, explicó la importancia de que la educación fuese comprendida como un proceso permanente, que además estuviera orientado hacia la producción, proposiciones que se inscribían dentro de la vía chilena al socialismo que era también “la vía chilena hacia la revolución cultural”⁶⁷⁸. Pocos días más tarde se dio a conocer oficialmente el “Informe sobre Escuela Nacional Unificada” elaborado por la Superintendencia de Educación, que señalaba en su introducción ser un documento para abrir “un debate que permitirá precisar y enriquecer, con el valioso aporte

⁶⁷⁶ Resulta importante señalar que esta declaración proviene de una entrevista realizada por Farrell a Tapia el 10 de diciembre de 1981, en plena Dictadura, cuando el término “extremista” tenía una connotación vinculada a actividades subversivas y bajo la cual se agrupaba, de manera despectiva, a la totalidad de los grupos de izquierda. Quizás el uso de este calificativo en 1981, con un sentido retrospectivo, demuestre la distancia que el Ministro radical tuvo con la posición rupturista o con los grupos extraparlamentarios.

⁶⁷⁷ “Discurso del Ministro de Educación, Jorge Tapia Valdés, formulado el 30 de enero de 1973, sobre la política educacional del gobierno de la Unidad Popular” en Ministerio de Educación, *Por una educación nacional, democrática, pluralista y popular: Metas para 1973* (Santiago: El Ministerio, 1973), 6.

⁶⁷⁸ Ministerio de Educación, *Por una educación...* 6.

de la comunidad, las formas concretas de llevar a cabo el propósito de estatuir la Escuela Unificada”⁶⁷⁹.

Básicamente, el proyecto presentaba una propuesta educativa orientada hacia “la construcción de una sociedad socialista humanista”⁶⁸⁰, que haría realidad “la atención educacional a los individuos desde el nacimiento hasta la ancianidad”⁶⁸¹, estructurado en base a un sistema de educación regular desde el nivel parvulario al secundario y un área de educación extra-escolar en alianza con Ministerios, Municipalidades, servicios públicos y organizaciones sociales y culturales, que a su vez, estarían estrechamente vinculados a las Universidades, a las que ahora accederían estudiantes tanto de la educación regular como del campo del trabajo⁶⁸². Entre las características mencionadas en el Informe, destacaba su carácter nacional, unificado, pluralista y productivo⁶⁸³. Este último aspecto era quizás uno de los aspectos más innovadores y controversiales, cuando señalaba que “valorizará el trabajo socialmente útil incorporándolo teórica y prácticamente a la formación del educando y porque contribuirá a desterrar la mentalidad consumidora individualista y a desarrollar otra, productiva y solidaria”⁶⁸⁴, dentro del objetivo general de formar “un pueblo capacitado para superar el subdesarrollo y dotado de una energía creativa necesaria para dar nacimiento a una cultura auténtica y propia”⁶⁸⁵. Este énfasis en el trabajo productivo, provenía de una revalorización del trabajo manual en relación al trabajo intelectual, que buscaba atacar las diferencias de clase, creando “condiciones reales de igualdad en el contexto de una democracia socialista”⁶⁸⁶.

La nueva estructura estaba compuesta de dos ciclos, uno parvulario y otro politécnico, ampliando la obligatoriedad de ocho a doce años. El primer ciclo atendería a niños de cero a seis años en salas cunas y jardines infantiles, planteándose como un apoyo a

⁶⁷⁹ Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela Nacional Unificada* (Santiago: 1973), 1. Agradezco inmensamente a don Iván Núñez por compartir este valioso documento, que corresponde a uno de los pocos documentos que pudieron ser rescatados del Ministerio de Educación, evitando su destrucción.

⁶⁸⁰ Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...* 1.

⁶⁸¹ Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...* 1.

⁶⁸² Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...* 1.

⁶⁸³ Otras de las características mencionadas eran: diversificada, democrática, pluralista, productiva, científica y tecnológica, humanista y planificada. Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...* 5

⁶⁸⁴ Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...* 5.

⁶⁸⁵ Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...* 5.

⁶⁸⁶ Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...* 5.

“la creciente participación de la mujer en las tareas de la producción”⁶⁸⁷. A partir de los seis años, los niños pasarían al ciclo de educación general y politécnica, que buscaba educar a las nuevas generaciones en la “íntima vinculación entre la escuela y la vida, la enseñanza y la producción, la teoría y la práctica”⁶⁸⁸. Este tránsito de la educación general a la especialización laboral se haría paulatinamente a partir de un sistema de ciclos que todos los alumnos tendrían de manera simultánea⁶⁸⁹. La formación de especialización incluía la posibilidad de realizar trabajos voluntarios comunitarios y al egresar, los alumnos recibirían un título de sub-técnico o técnico de nivel medio, un certificado que acreditara su rendimiento, su participación en trabajos voluntarios y un informe de personalidad⁶⁹⁰. En cuanto a la implementación del proyecto, se señalaba que sería un proceso paulatino, que comenzaría la incorporación paulatina de algunos niveles a partir de junio de 1973, al mismo tiempo que se comenzarían a discutir los programas de estudio y se realizarían “ensayos generalizados de la incorporación al trabajo productivo y a la vida de la comunidad”⁶⁹¹. En este proceso, se declaraba que la comunidad nacional jugaría un importante rol en la confección del currículum definitivo, teniendo como objetivo “acoger los mejores aportes y sugerencias de la comunidad nacional para asegurar el buen éxito del proceso de constitución de la ENU y su perfeccionamiento”⁶⁹², junto a un proceso de evaluación llevado a cabo en Consejos Plenarios y Congresos, que debían haber sido puestos en funcionamiento tras el Decreto de Democratización, pero que, en realidad, aún no estaban operando⁶⁹³. El informe terminaba indicando la necesidad de dictar cinco decretos para modificar el sistema unificado, aprobar los nuevos planes de estudio y declarar ‘zonas experimentales’ para ensayar la propuesta⁶⁹⁴. Esta primera propuesta, que sufriría algunas modificaciones, resumía un proyecto basado en investigaciones empíricas y en las definiciones del Congreso Nacional de Educación, pero también incluía algunas

⁶⁸⁷ Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...8.*

⁶⁸⁸ Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...6.*

⁶⁸⁹ Habría un primer ciclo de cuatro años de formación general seguido por cuatro años de tránsito entre la enseñanza globalizada y la formación a través de disciplinas, para finalizar con un ciclo secundario politécnico, con un plan común, otro electivo y uno de especialización, Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...11.*

⁶⁹⁰ Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...11.*

⁶⁹¹ Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...15.*

⁶⁹² Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...15.*

⁶⁹³ Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...19.*

⁶⁹⁴ Superintendencia de Educación. *Informe sobre Escuela...20.*

orientaciones políticas propias de la UP que, si bien estaban matizadas por mecanismos de participación, no formaban parte de lo que muchos miembros de la oposición comprendían por ‘pluralismo’. El hecho paradigmático de que el Informe se iniciara reconociendo como horizonte el socialismo, según el parecer de muchos, reducía el pluralismo a una mera afirmación. Precisamente, fue a partir de esta tensión entre socialismo y pluralismo, que un tema que hasta entonces había tenido un carácter secundario –la educación– adquirió enorme centralidad política durante el primer semestre de 1973.

Al comparar las principales propuestas desarrolladas por el movimiento de pobladores, al menos desde 1957, con las formulaciones de la Escuela Nacional Unificada, pueden observarse similitud en diversos aspectos, pese a que ésta última no reconocía las experiencias desarrolladas por los pobladores, probablemente, porque no habían sido capaces de percibir las y conocerlas. En primer lugar, destaca que ambas propuestas reconocen las necesidades materiales de las familias en relación a la escolarización de sus hijos, destacando la preponderancia otorgada a la educación parvularia como una manera de favorecer el trabajo de las mujeres. Del mismo modo, existía una inquietud común por dar centralidad al trabajo, como una manera de romper la distinción entre saberes intelectuales y saberes concretos, que en ambos casos se relaciona con la existencia de una sociedad de clases. En el caso de la ENU, esto puede ser observado en la propuesta de aproximar a los estudiantes a diversas realidades productivas, en la posibilidad de que cumplidos los doce años obligatorios se contara con una salida laboral y en la configuración de un sistema de formación permanente para los trabajadores. Lo anterior había sido reconocido en la propuesta de Nueva La Habana, particularmente en lo referido a la cercanía del proceso educativo con las labores productivas de los padres de los niños, aunque sin mencionar la necesidad de que los adultos continuaran sus estudios. Por último, el aspecto donde se puede reconocer más fácilmente la cercanía de ambas propuestas, es la imbricación entre escuela y vida, ejercida por medio de la participación comunitaria en los asuntos educativos, lo que procuraría una adecuada contextualización y apropiación al proceso educativo de los niños. Mientras en el caso de la ENU este vínculo provenía de una larga tradición magisterial, remontable a las propuestas de la Escuela Nueva, muy en boga

en Chile durante los años veinte, en el caso de los pobladores derivaba de su propia lectura del ejercicio de educar, observable en las múltiples dificultades que la educación tradicional ofrecía a sus hijos cuando ingresaban a la escuela. Tal como señalaba la profesora Silvia del Solar, en un testimonio presentado en el subcapítulo anterior, existían *muros simbólicos* entre la vida de los pobladores y la escuela convencional, que dejaban fuera del aula todo lo relativo a las existencias de los niños. Dicha exclusión no sólo tenía efectos simbólicos, referidos a los significados, sino que había provocado una exclusión persistente, material y corporal de los niños y niñas pobladores de las escuelas⁶⁹⁵. De esta manera, desde el punto de vista de los pobladores, puede observarse que la demanda por una escuela hermanada a la vida cotidiana, no era un elemento secundario, sino una condición de posibilidad para la escolaridad de sus niños.

No obstante estas similitudes, también existieron diferencias entre ambas propuestas, más bien referidas a las prácticas por medio de las cuales fueron formuladas, es decir, a las vías de acción trazadas para su realización. En este sentido, se puede observar que ambas propuestas corresponden a proyecciones de diversa naturaleza, toda vez que las propuestas de los pobladores se originaron gracias a un proceso participativo de índole práctico-reflexiva, mientras que la ENU fue el fruto de una reflexión teórico-política que, si bien reconocía la existencia de experiencias previas y tenía una vocación práctica, era más bien una propuesta político-ideológica. Por otra parte, mientras las propuestas de los pobladores se referían estrictamente a lo local, la ENU tenía una referencia de totalidad más amplia, al plantearse la transformación del sistema educacional nacional y su ampliación hacia sujetos hasta entonces excluidos de éste, como los lactantes, preescolares y trabajadores. Eso explica que, pese a la limitada sistematización de las propuestas de los pobladores, estas fueron llevadas a la práctica simultáneamente a su formulación y, de hecho, el rastreo de su ejercicio es la única manera por la cual hemos podido acceder a ellas. Por el contrario, la ENU nunca fue llevada a la práctica, pues solamente se trató de un proyecto. Sin embargo, no parece aventurado establecer una lectura imbricada de éstas propuestas, en la medida que ambas formaron parte de la construcción histórica de la

⁶⁹⁵ Respecto a la exclusión de los niños populares de la escuela, ver María Angélica Illanes, *Ausente, señorita...*

escuela popular, así como del desarrollo del movimiento popular en el siglo XX. En este sentido, la propuesta de reforma integral al sistema educacional contenida en la ENU, sólo es comparable al intento de reforma del movimiento de educadores de 1928. Casi medio siglo más tarde, la principal debilidad de la propuesta de la Unidad Popular resultó ser su falta de arraigo práctico, en la medida que se consideró inviable transformar el sistema educacional sin antes modificar su institucionalidad. Si bien ésta última era un soporte fundamental, la práctica de los pobladores permite comprender que éstos actuaron con mayor amplitud, en la medida que se adelantaron a las modificaciones legales y actuaron desde la frontera del sistema educacional, tensionando constantemente sus límites. Desde esta perspectiva, las coincidencias temáticas entre la ENU y los pobladores no son triviales ni casuales, pues dan cuenta de la existencia de un horizonte programático común entre diversos actores sociales, aunque no haya sido articulado. La escasa conexión entre la formulación de las políticas sociales y las experiencias desarrolladas a nivel popular, parece ser la principal causa de esta falta de diálogo que, desde nuestro punto de vista, correspondió tanto a una incapacidad de articulación, como a una desestimación de la experiencia práctica frente a las ‘verdades ideológicas’ en base a las cuales se trazaba la política de Estado. Lo anterior no quiere decir que existiera una distancia respecto de los propósitos políticos de ambas propuestas; muy por el contrario, los pobladores defendieron afanosamente la ENU cuando se transformó en un problema político para la Unidad Popular.

b) El fin de la neutralidad: Las movilizaciones en torno a la ENU

La derrota de la oposición en los comicios municipales de marzo de 1973 motivó la articulación de una polémica respecto a la propuesta de la ENU, en la que abundaron rumores, discusiones y movilizaciones de partidarios de diversos sectores⁶⁹⁶. En este

⁶⁹⁶ En marzo de 1973, los comicios parlamentarios enfrentaban a la Unidad Popular con la Confederación de la Democracia (CODE), alianza electoral conformada por la Democracia Cristiana, el Partido Nacional y otros partidos más pequeños, cuya creación había dado cuenta del desplazamiento del centro político, representado por la DC, hacia la derecha, con el objetivo de enfrentar unidos al Gobierno. En las elecciones de marzo, la CODE se había planteado el objetivo de lograr 2/3 de los miembros del Parlamento y de ese modo inhabilitar las reformas impulsadas por la Unidad Popular. Sin embargo, los resultados favorecieron al Gobierno. Pese a no alcanzar una mayoría absoluta, el 43.7% de los votos representaba el porcentaje más alto de votación obtenida desde su conformación en 1969, superando el millón y

proceso, la prensa fue el principal medio por el cual se logró construir un conflicto político, en el que se incluyó a los actores sociales que hasta entonces habían mantenido una actitud observante, la Iglesia Católica y, en cierto grado, las Fuerzas Armadas, al mismo tiempo que se utilizaron repertorios de acción que formaban parte del patrimonio político de la izquierda. Como se verá, si bien el Gobierno contó con el apoyo de sus partidarios en la defensa del proyecto, los intentos tardíos de generar un debate popular que diera sustento práctico a la ENU fueron infecundos, pues en su mismo origen hubo una opción política por transitar los carriles de la gestión institucional y utilizar el capital político burocrático de los personeros de gobierno, en vez de promover un proceso participativo y popular.

La batalla mediática comenzó en marzo de 1973, una semana después de las elecciones parlamentarias, iniciando un ciclo de al menos dos meses durante el cual se llegó a publicar hasta doce noticias diarias sobre la ENU. Hasta entonces, las noticias referidas a la educación solían referirse a la escasez de uniformes y útiles escolares, o bien, a disputas gremiales al interior del SUTE o la CUT protagonizadas por profesores de los distintos partidos políticos, aunque ningún hecho educacional había tenido una cobertura tan extensa y sistemática como tuvo la ENU. De esta manera, se pasaba desde un enfoque centrado en los aspectos cotidianos de las familias, con noticias que describían a los “innumerables padres ansiosos recorrieron tiendas y librerías para equipar a los niños que se disponen a ir al colegio”⁶⁹⁷, hacia una mirada dedicada a develar el vínculo entre educación y política. Desde el oficialismo, las referencias a la ENU habían sido anteriores, pero sin la centralidad que le estaba otorgando la oposición. Como muestra, se puede considerar que si en un día el periódico comunista *El Siglo* señalaba en una pequeña nota la realización de una jornada de discusión⁶⁹⁸, *El Mercurio* publicaba una editorial y un informe de página completa, que constituyó el principal bastión de esta arremetida.

medio de papeletas. Por su parte, la votación de la CODE en conjunto, correspondía a más del 50% del electorado, sin embargo, no habían sido conseguidos sus objetivos políticos y había disminuido su número de parlamentarios. Al mismo tiempo, al interior de la Unidad Popular, las diferencias siguieron remarcándose en medios de llamados a la unidad, que no fueron suficientes para evitar algunos hechos bastante significativos, como la división del MAPU ese mismo mes. Ver Jorge Arrate y Eduardo Rojas, *Memoria de la izquierda chilena. Tomo II (1970 -2000)* (Santiago: Ediciones B, 2003), 109.

⁶⁹⁷ “Año escolar con desabastecimiento”, *El Mercurio*, 11 de marzo de 1973.

⁶⁹⁸ “180 profesores analizaron importante cambio en el sistema educacional”, *El Siglo*, 16 de marzo de 1973.

Las principales críticas a la ENU se referían a la declarada orientación socialista de fue interpretada como una negación del pluralismo y un desconocimiento de los acuerdos adquiridos a través de las Garantías Constitucionales. A esto se sumaba una lectura de la educación parvularia que cuestionaba la participación de las mujeres en el trabajo y su supuesto ‘abandono’ de las labores del hogar, muestra de la inyección de valores foráneos que llegaban a cuestionar la base moral de la sociedad chilena, planteando que la existencia de jardines infantiles y guarderías era una manera de desarticular la familia: “es innecesario abundar en la peligrosidad que ello reviste por la prematura concientización marxista de que infantes y niños serían objeto”⁶⁹⁹. Se acusaba que esta medida, junto a la institucionalización de los trabajos voluntarios, estaban inspiradas en los modelos educativos del bloque soviético, y que eran parte de una estrategia de concientización de las nuevas generaciones, como puede observarse en las palabras de *El Mercurio*:

“¿Puede moralmente el Gobierno, después del triunfo de la mayoría democrática el 4 de marzo, implantar una política educacional, es decir, influir en los niños y en los adultos de Chile, fundándose en una ideología totalitaria marxista?... La idea, promovida por la UP, vendría a convertir el Ministerio de Educación en una especie de Ministerio de Propaganda, a lo Goebbels, y a suscitar nuevas y profundas resistencias contra el actual régimen de parte de las familias y de los maestros que no desean esta audaz tentativa de concientización marxista-leninista. Debe esperarse que no ocurra con la ENU lo que ocurre contra manifestaciones del llamado Poder Popular, como las JAP, y los Comandos Comunales, es decir, que se implantan de hecho y pese a las protestas de inconstitucionalidad e ilegalidad que se levantan frente a este amenazante Poder Paralelo que los marxistas oponen a los Poderes del Estado”⁷⁰⁰

En este fragmento se distinguen los tres principales argumentos argüidos por la oposición. La primera línea argumental apuntaba a *la ENU como un proyecto inconstitucional*, pues contravenía el pluralismo y la libertad de enseñanza como derecho fundamental de las familias a escoger el tipo de educación de sus hijos, además de infringir el Estatuto de Garantías Constitucionales. En segundo lugar, se presentaba a *la ENU como una transgresión a valores culturales fundamentales de las familias chilenas*. Los jardines infantiles, la relación educación-trabajo productivo y los trabajos voluntarios fueron

⁶⁹⁹ “Aumenta la concientización escolar”, *El Mercurio*, 14 de marzo de 1973.

⁷⁰⁰ “Aumenta la concientización...”

presentados como amenazas a este modelo cultural conservador que se apoyaba en la imagen de una familia nuclear compuesta por un padre que cumplía el rol de proveedor y de cabecera de la familia, una madre dedicada a las labores del hogar y a niños que no tenían necesidad de trabajar para aportar recursos a su hogar. Una tercera línea argumental, acusaba a la ENU de ser una *infiltración marxista desde el extranjero*, lo que hacía cuestionar su carácter nacional y era expuesta como parte de una estrategia del comunismo internacional por ingresar a Chile desde los niños y jóvenes, para comenzar a construir un sistema totalitario. En ese sentido, las referencias a experiencias extranjeras aparecían como advertencias de los nefastos efectos que podría tener la ENU para los niños chilenos, sobre todo al identificar al marxismo como una antítesis de la democracia, sin hacer eco de los intentos de la Unidad Popular de compatibilizar ambos conceptos bajo la noción de socialismo democrático o vía chilena al socialismo. Todo lo anterior parecían antecedentes suficientes para acusar al Gobierno de permitir el desarrollo de un *poder dual*, como se había demostrado desde fines de 1972 con la conformación de los Cordones Industriales y las JAP, organizaciones territoriales que aparecían como amenazas directas a la democracia y no como su aplicación radical. Estos tres grandes argumentos derivaban en un llamado público a la movilización social, como la última alternativa para detener el proceso en curso: “frente a la pretensión de la Unidad Popular de controlar férreamente la educación en Chile, conforme a directivas que no lo ocultan, debe originarse una expedita y masiva movilización de todos los sectores democráticos que configuran la comunidad escolar del país”⁷⁰¹.

En general, estas ideas fueron reiteradas por todos quienes formaban parte de la oposición, ya fuera representantes políticos, organizaciones de profesores, estudiantes secundarios, apoderados y colegios profesionales. Pocos días después de la arremetida de *El Mercurio*, Javier Leturia, miembro del Movimiento Gremial y presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica hizo llamado a constituir un *Comando Nacional de Defensa de la Libertad Educativa*⁷⁰². Este llamado fue respaldado por militantes secundarios del Partido Nacional, como el joven Andrés Allamand, quien, por su

⁷⁰¹ “Aumenta la concientización...”

⁷⁰² “FEUC llama a la defensa de la libertad educativa”, *El Mercurio*, 16 de marzo de 1973.

parte, había llamado a conformar “un movimiento nacional de resistencia estudiantil, que se levante como un obstáculo insalvable frente al proyecto que nos preocupa. Debe ser un movimiento de una resistencia capaz –de una vez por todas- de ejercer de manera real y efectiva en poder de la oposición, y de transformar, en caso de que sea necesario, las palabras, los discursos y las declaraciones en actitudes resueltas y hechos concretos”⁷⁰³, apelando de esta manera a los repertorios de acción que históricamente habían pertenecido a la izquierda. Pocos días después, el 17 de marzo, fue publicada una circular de la *Asociación Nacional de Trabajadores de la Educación* (ANATE), agrupación de profesores demócratacristianos que rechazaba la ENU, principalmente, por desconocer uno de los informes emanados de la Comisión N° 4 del Congreso Nacional de Educación, acusando además de improvisación y ambigüedad a la propuesta del gobierno⁷⁰⁴. De esta manera, comenzaba a difundirse la oposición de la DC al proyecto, pese a que algunos de sus dirigentes, como Miguel Salazar, presidente de la *Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago* (FESES), reconocían que esta reforma podía ser entendida como una continuidad de la impulsada por Eduardo Frei Montalva⁷⁰⁵, argumento que en lo sucesivo fue aceptado por miembros de la UP, como una manera de demostrar que pese a que se intentaba instaurar una transformación estructural, no era totalmente ajena al sistema vigente. De esta manera, hacia mediados de marzo, se había desestimado la posibilidad de que la DC actuara como un centro moderador, dado que la oposición a la ENU operó como un fenómeno centrípeto, donde primaron más las diferencias con el proyecto, por pequeñas que fueran, que los puntos de consenso. Esta actitud se aclaró días más tarde, cuando los parlamentarios Patricio Aylwin, Renán Fuentealba y Belisario Velasco, realizaron una fuerte arremetida contra el documento, resumida en la premisa “Escuela Nacional democrática y al servicio de todos los chilenos, sí. Escuela Nacional Concientizadora, al servicio del partidismo oficialista, no”⁷⁰⁶.

⁷⁰³ “Juventud Nacional y la Reforma de la Educación”, *El Mercurio*, 20 de marzo de 1973.

⁷⁰⁴ “Profesorado DC rechaza la Escuela Nacional Unificada”, 17/3/1973 y “Puntualizan profesores del PDC de Coquimbo: Proyecto de la ENU transgrede Acuerdos del Congreso de 1971”, *El Mercurio*, 26 de marzo de 1973; “Trabajadores del SUTE de Los Ángeles: La educación no puede estar al servicio de una ideología política”, *El Mercurio*, 29 de marzo de 1973.

⁷⁰⁵ “Es incompleto y con deficiencias, dice presidente de FESES sobre proyecto”, *El Mercurio*, 21 de marzo de 1973.

⁷⁰⁶ “PDC rechaza la Escuela Unificada”, *El Mercurio*, 6 de abril de 1973.

Paradójicamente, la vía burocrática escogida para desarrollar el proyecto ENU estaba siendo sobrepasada mediante la movilización social: a la fuerte oposición política, se sumó la insólita movilización de apoderados⁷⁰⁷ y una oleada de tomas en diversos liceos del país⁷⁰⁸. En este contexto, algunos miembros del Ministerio comenzaron a viajar por el país explicando el proyecto e intentando contener la creciente oposición desplegada en los medios de comunicación y en el seno de las escuelas. Por ejemplo, de visita en Antofagasta, Waldo Suárez declaraba la necesidad de “despartidizar” el debate, “contrariando lo que algunos sectores piensan, debemos señalar que el problema educacional no puede encasillarse en el marco de la lucha partidista. Es un error querer definir un problema de carácter nacional con el criterio que imponga la militancia de un partido determinado”⁷⁰⁹. Pese a estos esfuerzos, el 29 de marzo el *Comité Permanente del Episcopado* solicitó públicamente al Ministerio aplazar el inicio de la ENU, realizando esfuerzos por mantener una posición neutral frente al conflicto que se estaba generando al destacar tanto aspectos positivos como la incorporación de todos los chilenos al proceso educativo, la integración estudio-trabajo y la educación continua, pero también expresando preocupación: “por muy pluralista que se proclama el Informe, no vemos destacados en parte alguna los valores humanos cristianos que forman parte del patrimonio espiritual de Chile, y a los que adhiere un altísimo porcentaje de los estudiantes y los padres de familia chilenos”⁷¹⁰. En su balance señalaban que una reforma radical debía considerar, en primer lugar, a los ‘padres de familia’ y resguardar, sobre todo, la libertad de educación. En otras declaraciones, el cardenal Raúl Silva Henríquez fue enfático en señalar la Iglesia sólo manifestaba preocupación y no se encuadraba con ningún partido político, desautorizando “toda interpretación política” que pudiera hacerse del documento de la Iglesia⁷¹¹. Pese a estas declaraciones, esta toma de posición fue comprendida como el paso de la Iglesia a la

⁷⁰⁷ “Proponen plebiscito para proyecto de la Escuela Unificada”, *El Mercurio*, 20 de marzo de 1973 y “Aumenta resistencia en Valparaíso”, *El Mercurio*, 26 de marzo de 1973; “Federación de Padres de Familia de Valdivia: Proyecto de la ENU es Inconstitucional”, *El Mercurio*, 29/3/1973; Padres de Colegios Fiscales rechazan proyecto de la ENU, *El Mercurio*, 30 de marzo de 1973.

⁷⁰⁸ “Instituto Nacional rechaza la ENU”, *El Mercurio*, 17 de marzo de 1973; Rechazo del Liceo N° de Niñas”, *El Mercurio*, 21 de marzo de 1973; “Rechazo a la ENU en Magallanes”, *El Mercurio*, 29 de marzo de 1973; “Dicen sobre ENU en Angol: “Iniciativa sectaria”, *El Mercurio*, 29 de marzo de 1973.

⁷⁰⁹ “Profesores en Antofagasta: Rechazan el Proyecto de Escuela Unificada”, *El Mercurio*, 21 de marzo de 1973.

⁷¹⁰ “La Iglesia Católica pide aplazar aplicación de la ENU”, *El Mercurio*, 29 de marzo de 1973

⁷¹¹ “Editorial: Marxismo y concientización”, *El Mercurio*, 30 de marzo de 1973

oposición⁷¹² y produjo que el Gobierno tomara una estrategia más abierta y conciliadora, al aceptar la solicitud de la Conferencia Episcopal y declarar que los plazos iniciales no serían considerados.

Pese a ello, los últimos días de marzo vieron aparecer una serie de manifestaciones callejeras de estudiantes secundarios y apoderados en Santiago y Valparaíso, así como otra serie de conflictos en escuelas y liceos a lo largo del país. En el puerto, la *Federación de Estudiantes Secundarios de Valparaíso* (FESVAL), dirigió una carta al Presidente solicitando “una respuesta clara que nos permita confiar en que este proyecto no será hecho realidad porque a todas luces es de carácter inconstitucional e ilegal”, agregando, en un tono amenazante que “no es nuestro ánimo que esta situación llegue a extremos tales, en que se altere la normalidad del proceso educacional, más para que esto, que creemos será también su deseo, pueda verse coronado por el éxito, es imprescindible que Ud., en su calidad de Presidente de la República, dé amplias garantías a todos los sectores de la educación, que ésta seguirá siendo de conformidad con la Constitución Política del Estado, pluralista y democrática, y, por sobre todo, formadora de hombres de bien, y no de hombres robots”⁷¹³. De esta manera, se daba inicio a una serie de manifestaciones estudiantiles en las que parecían repetirse algunas acciones de octubre de 1972, cuando los sectores de oposición se apoderaron de repertorios de acción colectiva que históricamente habían sido utilizados por la izquierda, como las marchas, tomas y el uso de barricadas. Posteriormente, estudiantes de oposición encabezados por el joven Miguel Salazar (DC) formaron un *Comando Nacional contra la ENU*, que exigió al Ministro Tapia su tramitación como ley y no como decreto, la consulta a las organizaciones de base y la creación de un debate nacional en torno a su contenido⁷¹⁴, en una reunión que fue calificada como insatisfactoria con los estudiantes, que en los días sucesivos comenzaron una serie de tomas de

⁷¹² En los siguientes días, otros miembros de la Iglesia continuaron dando declaraciones a nombre personal: ENU amordaza la libre expresión de las ideas, *El Mercurio*, 5 de abril de 1973; Obispo de Aisén: No puede aceptarse la ENU por su orientación política, *El Mercurio*, 10 de abril de 1973.

⁷¹³ “En Valparaíso: Coordinador no recibió a estudiantes”, *El Mercurio*, 29 de marzo de 1973 y “En Valparaíso: Coordinador no recibió a estudiantes”, *El Mercurio*, 29 de marzo de 1973.

⁷¹⁴ “Formaron Comando Nacional: Secundarios rechazan la ENU”, *El Mercurio*, 9 de marzo de 1973. Entre los colegios adheridos a las movilizaciones mencionados por *El Mercurio* se encontraban: Colegio Mormón de Santiago, Colegio Craighouse, Monjas Argentinas, Colegio Isabel La Católica, además de la FEUC Valparaíso y la Unidad Vecinal N°1 “San Borja”, en “Unidad Vecinal repudia la ENU”, *El Mercurio*, 8 de abril de 1973 y “Rechaza Escuela Unificada”, *El Mercurio*, 11 de abril de 1973.

establecimientos. Por su parte, el Partido Nacional, comenzó con una campaña publicitaria contra la ENU, para lo cual se puso en circulación en diversos medios de prensa afiches que hacía referencia a la supuesta ‘concientización’, bajo el eslogan “No permitas que los comunistas te tontifiquen”, representando la inyección de marxismo en la cabeza de un escolar.

En este complejo escenario, en que la Unidad Popular tuvo que enfrentar la oposición de parlamentarios, la movilización estudiantil y la difusión de enconada propaganda, el 12 de abril el ministro Tapia comunicó la decisión de aplazar indefinidamente la aplicación de la ENU y cancelar el plan inicial de comenzar en junio la creación del primer año medio integrado. Ese mismo día, se había reunido con un grupo de la alta plana del Ejército, incluyendo a varios generales para comunicar oficialmente a las Fuerzas Armadas las características del proyecto⁷¹⁵. Según trascendió en la prensa y como confirma el testimonio de Iván Núñez, los oficiales manifestaron su molestia frente a la ENU con un verdadero “ruido de sables”, agravando profundamente el conflicto. *El Mercurio* hizo eco de estos rumores, señalando que “se tuvo conocimiento que el proyecto de la ENU habría sido rechazado de plano por los representantes de las FFAA en su gran mayoría y que la reunión sostenida ayer se realizó a sugerencia del propio Presidente de la República, quien analizó la situación con los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas en reunión sostenida en su despacho recientemente”⁷¹⁶. Esta afirmación fue utilizada por la prensa como un arma de presión, al demostrar que incluso los uniformados que habían servido de mediadores en el conflicto de octubre, manifestaban su oposición al proyecto. Con esto, el Gobierno quedaba en aprietos, pues no se podía repetir la estrategia utilizada en octubre de 1972, a saber, acudir a actores neutrales que ayudaran a manejar la situación, pues tanto la Iglesia como las FFAA habían manifestado, oficial o discretamente, su oposición a la medida.

Consecuentemente, durante el resto del mes las manifestaciones callejeras fueron una manera de medir fuerzas entre la Unidad Popular y la oposición. Los hechos se

⁷¹⁵ “Carta de Tapia al Cardenal Silva: El Gobierno postergó aplicación de la ENU”, *El Mercurio*, 13 de abril de 1973.

⁷¹⁶ “Proyecto ENU conocieron las FFAA”, *El Mercurio*, 12 de abril de 1973.

agravaron a fines de abril, cuando una marcha de estudiantes de oposición que se dirigía al Ministerio de Educación se enfrentó con otra columna de estudiantes de la Unidad Popular que salían del Teatro Caupolicán, originándose un enfrentamiento que terminó con varios heridos, barricadas y bombas molotov⁷¹⁷. Posteriormente, el dirigente juvenil del Partido Nacional, Andrés Allamand narraría estos hechos en su insólita novela autobiográfica “No virar izquierda”, donde relató las hazañas de un adolescente que luchaba contra la ENU entre barricadas y sus primeros amores⁷¹⁸. Debido al despliegue de violencia, prontamente se comparó la situación con la crisis de octubre, aunque esta vez los hechos encabezados por jóvenes y niños habrían alcanzado, de acuerdo al historiador Jorge Rojas Flores, “un nivel de relevancia política como nunca había tenido”⁷¹⁹. De esta manera, jornadas como la descrita por *El Siglo* se repitieron en diversas ciudades del país: “asonadas vandálicas en el centro, en Ñuñoa y Providencia. Asalto y destrucciones en Puro Chile, Quimantú, Banco de Crédito, Metro de Santiago, sedes juveniles del PC y PS. Apedrearon La Moneda y quisieron incendiar la Universidad de Chile. Primero los escolares y luego los hampones”⁷²⁰. La reacción del Gobierno frente a este recrudecimiento fue, tal como se ha señalado, la suspensión indefinida de la puesta en marcha del proyecto, así como el desarrollo de un proceso de discusión mejor planificado, con un lenguaje más sencillo y dirigido en modo de consulta al país, asumiendo implícitamente las críticas a la escasa participación en el proceso.

Esta tardía respuesta, que tuvo más forma de reacción que de ofensiva, ¿tuvo los efectos esperados? En esos momentos, el objetivo de la política gubernamental era desmovilizar a los estudiantes, tanto a los de oposiciones como a sus partidarios, debido al clima de inestabilidad que se había instalado en las principales ciudades del país. Algunas de las demandas de los estudiantes que se oponían a la ENU, apelaban fuertemente al sentido original del Programa de Gobierno de la Unidad Popular, al inquirir respecto a la

⁷¹⁷ “La ultraizquierda aportó con tomas de OO.PP.: Reacción sacó a los estudiantes a provocar accidentes”, *El Siglo*, 26 de abril de 1973.

⁷¹⁸ Andrés Allamand, *No virar izquierda* (Santiago: Editora Edimpres, 1974).

⁷¹⁹ Jorge Rojas Flores, “Los estudiantes secundarios en la Unidad Popular”, *Historia* 42, vol. II, (julio-diciembre 2009), 472.

⁷²⁰ “Vandalismo y antripatria: pijes y hampones otra vez. Vuelven los criminales de Octubre”, *El Siglo*, 27 de abril de 1973.

participación popular como uno de los mecanismos regulatorios de la *nueva sociedad*, al tiempo que se acusaba al gobierno de haber prescindido totalmente de ésta. Si bien estas críticas hacían caso omiso de la obstrucción que había sufrido el Decreto de Democratización de 1972, apuntaban a una de las falencias que los mismos partidarios de la Unidad Popular habían reconocido en otros ámbitos, aunque en este caso cerraran filas con el Gobierno. La pregunta por la participación popular se expresaba en las inquietudes que un grupo de estudiantes demócratacristianos había hecho al Ministro de Educación, reproducida con inquina por *El Siglo*:

“... Si la ENU va a ser aplicada por Decreto o por ley; que se desarrollará una discusión nacional al respecto y que se tomará en cuenta la posición de las bases, entre otras cabezas de pescado. La insolencia de este grupo, llegó a su clímax cuando plantearon un ‘plazo de diez días para obtener las respuestas’, mientras que un jovencito de nombre Osvaldo Artaza con un aire de suficiencia increpó al Ministro diciéndole que “de Ud. depende si va a haber transformación en Chile o no. Queremos que la ENU esté implantada con una garantía de pluralismo democrático”. Es decir, esta Comisión Nacional se situaba –no podía ser de otra manera- dentro de la línea que están aplicando “El Mercurio” y sus seguidores. Pretendiendo crear una atmósfera de disconformidad en torno a un proyecto de reforma educacional, cuyo estudio se hizo con el concurso de expertos y que vendría a solucionar la crisis que actualmente existe”⁷²¹

¿Por qué *El Siglo* calificaba como un absurdo –“cabeza de pescado” – una consulta a las bases? En medio de este proceso, no parece haber habido una reflexión acerca de los procedimientos que habían sido llevados a cabo. Por eso resultaba una perogrullada que estudiantes demócratacristianos plantearan a la UP la necesidad de consultar al pueblo, en circunstancias que éstos se sentían los legítimos representantes de la opinión popular. Sin embargo, faltaba realizar una autocrítica en torno a los métodos, actitudes y lenguajes utilizados en el proceso de socialización de la ENU. Paradojalmente, algunas de estas autocríticas provendrían de los comunistas, quienes habían desestimado involucrarse en la confección del proyecto en sus inicios. Tras una reunión de su Comisión Política los días 14 y 15 de abril, el Partido Comunista había reconocido un error en los mecanismos de difusión de la ENU, planteando nuevas líneas de acción, entre las cuales destacaba la

⁷²¹ “Enseñanza Media: ‘La ENU debe ser discutida y enriquecida en todos los niveles’”, *El Siglo*, 8 de abril de 1973. El destacado es mío.

necesidad de elaborar un lenguaje didáctico para compartir la medida entre la ciudadanía. El portavoz de esta crítica interna, Luis Guastavino, señalaba la necesidad de que los partidarios de la Unidad Popular estudiaran la propuesta y se ocuparan de difundirla en sus respectivos territorios y lugares de trabajo⁷²². De esta manera, quedaba en evidencia la falta de organicidad con que la ENU había sido enfrentada al interior de la Unidad Popular, al mismo tiempo que constituía un primer ejercicio de autocrítica que recepcionaba, de alguna manera, la movilización social que ocupaba las calles de la ciudad y las aulas de escuelas y liceos. Sin embargo, en la propuesta del Partido Comunista, la participación popular aparecía apenas como una presencia legitimadora, un recurso al cual acudir en momentos críticos, pero no como la savia que debía dar vida a un proceso de transformación radical. Dentro de la lógica política profesional, la ENU fue considerada un traspie, no tanto por la imposibilidad de llevarla a cabo, sino por la inesperada relevancia alcanzada por un tema secundario en la agenda programática de los partidos. El grado de sorpresa se debió, en una importante medida, al juego mediático que logró articular hábilmente una crítica mucho más amplia y agresiva, una vez que los asuntos electorales dejaron de ser el foco de atención de los opositores al gobierno. En ese sentido, la sucesión de las elecciones de marzo y el conflicto por la ENU no debe ser considerado un hecho casual. Sin embargo, en el fondo del conflicto reposaba una profunda inquietud social, cultural y política, por las proyecciones que adquiriría el proyecto de la Unidad Popular. Si la ENU tuvo detractores, no fue únicamente por la instigación de la prensa ni por las maniobras de los partidos, sino porque el propósito de la educación fue considerado un tema significativo por quienes participaron de este debate, toda vez que en éste no sólo se jugaba la vida escolar, sino un proyecto de sociedad. En palabras de un columnista de *El Siglo* el proyecto impulsado por el Gobierno se trataba “del porvenir, la niñez y la juventud”⁷²³.

Frente a la movilización callejera, los partidarios de la Unidad Popular defendieron leal y decididamente a la ENU, no tanto sus contenidos específicos, mayormente desconocidos para la generalidad de la población, sino más bien como una manera de

⁷²² “Luis Guastavino en informe a Asamblea de Trabajadores de la Educación del PC: Todo el pueblo debe integrarse al debate sobre problemas de la educación chilena”, *El Siglo*, 15 de abril de 1973.

⁷²³ “Niños víctimas del odio”, *El Siglo*, 23 de abril de 1973, 4.

apoyar la voluntad de profundizar las transformaciones educacionales demostrada por el Gobierno, así como para defender la legitimidad del quehacer gubernamental en estas materias⁷²⁴. Por ello, las acciones en torno a la ENU fueron asumidas como parte de la defensa del triunfo de la Unidad Popular, es decir, de la soberanía popular que existía a la base del proceso electoral. De esta manera, tanto estudiantes, profesores, trabajadores y pobladores, se volcaron a las calles y liceos para defender el proyecto, asumiendo la contención de la movilización opositora, que alcanzó altos grados de violencia callejera.

Víctor Flores, estudiante de la escuela de Nueva La Habana, recuerda que a partir de estos hechos los profesores impulsaron la creación de un Centro de Estudiantes, del cual fue escogido presidente⁷²⁵. Desde este rol, debió participar en reuniones de discusión de la ENU, en medio del conflicto de marzo y abril de 1973, pese a que reconoce que había mucha desinformación. Por otra parte, al interior del Campamento, la ENU fue un tema contradictorio, pues si bien era un proyecto construido por el Ministerio de Educación sin un proceso participativo popular, existía la voluntad de defender el proyecto de un gobierno escogido por el pueblo. Todo lo anterior provocó que la participación de Víctor en los debates fuera más bien limitada, pues, como el señala, “no entendía, nunca entendí bien lo que discutían, porque el nivel de los discursos, yo todavía no estaba para ese nivel de cosas, pero sí participaba y lo que yo lograba era que veía quién hacía los discursos y votaba por eso”⁷²⁶. La misma actitud se evidenció en el *Consejo Campesino de Maipú*, miembro del Cordón Comunal Cerrillos-Maipú, que en una declaración pública exigió la construcción de escuelas fiscales “necesarias para la Comuna, especialmente en aquellos medios reformados dentro de los cuales se han reservado terrenos para escuelas tales como: El Alcázar, La Farfana, Santa Elena y Casas Viejas”, al mismo tiempo que exigían “hacer efectiva la democratización de la enseñanza y apoya el proyecto ENU⁷²⁷. Ambos ejemplos permiten observar que, entre los sectores populares, existió una actitud favorable hacia el proyecto del Gobierno, aunque no es posible evaluar si se trataba de una adhesión hacia sus

⁷²⁴ “FESES entregó pleno respaldo a Escuela Nacional Unificada”, *El Siglo*, 24 de marzo de 1973, Enseñanza Media: “La ENU debe ser discutida y enriquecida en todos los niveles”, *El Siglo*, 8 de abril de 1973,

⁷²⁵ Víctor Flores, más de cincuenta años, poblador de Nueva La Habana, abril de 2012.

⁷²⁶ Víctor Flores, más de cincuenta años, poblador de Nueva La Habana, abril de 2012.

⁷²⁷ Consejo Comunal Campesino de Maipú. “Plataforma de lucha de los campesinos de Maipú”, *Tarea Urgente*, 15 de junio de 1973, 3.

propuestas, o bien una manera de oponerse a la acción de la Democracia Cristiana y el Partido Nacional. Por un lado, existía una coincidencia programática entre las propuestas de la ENU y las experiencias desarrolladas a nivel popular, aunque desconocemos si los pobladores tuvieron conciencia de estos vínculos o si ello motivó el fortalecimiento de la adhesión a la Unidad Popular. Desde otra mirada, se debe considerar que la defensa de la ENU fue una acción política más allá de lo educativo, sino referida en gran medida a contener la desestabilización del gobierno. Tal vez este estatus incierto sea el mejor indicador para evaluar la debilidad de una alianza histórica débilmente establecida, en la medida que la movilización popular fue un recurso de segundo orden frente a una estrategia general con prácticas menos participativas que su discurso.

Los hechos demuestran que el Gobierno tuvo conciencia de estos límites. Muestra de ello fueron los tardíos esfuerzos por fortalecer el apoyo popular a la ENU, mediante la creación de folletos con una estética más atractiva y menos engorrosa que el documento original, al mismo tiempo que la Editorial Quimantú ponía en circulación un libro titulado “Crisis Educativa”, que explicaba con textos, imágenes y gráficos los fundamentos, características y discusiones en torno al proyecto⁷²⁸. Pese a estos esfuerzos, la participación popular a favor de la ENU no logró impedir el proceso que ya había sido iniciado por la oposición. En junio de 1973, en medio de la huelga de los mineros de El Teniente, el proyecto quedaba archivado indefinidamente.

3.3.3 TENSIONES CREATIVAS EN LA TRANSFORMACIÓN EDUCACIONAL

El conflicto educacional desarrollado entre 1970 y 1973 debe ser comprendido tanto desde la mirada de la contienda política en el contexto de la Unidad Popular, como un fruto de un proceso histórico de larga duración de la relación establecida entre los sectores populares y el Estado. Éste comprendió tanto la ampliación de los derechos sociales, como el desarrollo de experiencias locales que formaban parte de la

⁷²⁸ Entre los miembros del equipo redactor de esta publicación, se encontraba Andrés Domínguez, el miembro del MAPU que había formado parte del primer equipo redactor del proyecto, pero cuya visión, según su propio punto de vista, había sido marginal en el proceso. También participaron los profesores Héctor Muñoz y Francisco Villa. En *La crisis educacional* (Santiago: Quimantú: 1973), 126.

tradición organizativa popular recogida por el movimiento de pobladores. Como se ha señalado anteriormente, desde fines de la década de los sesenta, la presión popular sobre el aparato educacional había permitido el desarrollo de un consenso reformista que devino en la ampliación de la cobertura escolar y la paulatina transformación del discurso educativo desde una postura condenatoria de los sectores populares, hacia otra preocupada de la protección social de los escolares. Sin embargo, el desarrollo concreto de la política educacional de la Unidad Popular no logró resolver la tensión entre la transformación radical del sistema educativo y la democratización de las decisiones educativas, es decir, entre la consolidación del poder estatal y el desarrollo de la participación popular, pues había conciencia de que un proyecto de transformación socialista encontraría oposición entre amplios sectores de la población, por lo que se consideró que no era cauteloso dotar de mayores prerrogativas a los potenciales opositores. Tal como había señalado Allende, “hacer cambios [era] herir intereses”⁷²⁹, por lo que se preveía que la creación de un modelo educacional orientado a anular las diferencias de clase iba a despertar animadversión entre los sectores dominantes, los que en su acción histórica podían arrastrar consigo a sectores de las clases populares y con ello, volver a hacerse del poder político. Se trataba, en definitiva, de una disputa por la hegemonía, en la que el Estado era comprendido como una herramienta, cuya posesión no podía ser arriesgada mediante la radicalización de la participación.

¿Cómo enfrentar el dilema político de la participación en un proceso de transformaciones radicales? Esta fue una tensión transversal a diversas experiencias socialistas del siglo XX, que los grandes referentes ideológicos del marxismo habían sido incapaces de resolver. En este sentido, era paradigmática la crítica de Rosa Luxemburgo a la revolución rusa por la limitación de la democracia participativa, al señalar enfáticamente que “el único camino que conduce al renacimiento es *la escuela misma de la vida pública, de la más ilimitada y amplia democracia, de la opinión*

⁷²⁹ Salvador Allende, *Discurso en el acto de inauguración del año escolar 1971...*

pública”⁷³⁰, destacando el carácter pedagógico de la participación en un modelo político radical. La vehemencia de esta crítica se debía a que, una vez conquistado el poder del Estado, la participación había sido limitada y no fomentada, lo que a juicio de Luxemburgo consistía en un gravísimo error político de los bolcheviques. En el caso chileno, es posible que la falta de experiencia de gobierno limitara el horizonte de aquellos políticos que, sin duda, estaban más preocupados de consolidar el control del Estado que en distribuir el poder entre la multitud. En ese sentido, la tradición militante personalista existente al interior de los partidos políticos de izquierda, se trasladó a las cabeceras de los ministerios y las diversas dependencias del Estado, mientras que las experiencias de participación democrática permanecieron vinculadas a organizaciones territoriales propias del campo popular, en campamentos, poblaciones e industrias. Con todo lo anterior, se puede observar que al interior de la Unidad Popular, la tensión entre gobernabilidad y participación se expresó en la decisión de conferir a los representantes políticos la capacidad resolutive de los sectores populares, es decir, se permitió que los miembros del Gobierno hablaran, discutieran y decidieran *en nombre del pueblo*, en vez de apostar por un proceso de participación en el que los sectores populares pudieran construir posiciones hegemónicas y ser ejecutores directos de la política gubernamental. Para el sociólogo boliviano Álvaro García Linera, las tensiones que emergen al interior de los sectores populares en procesos de transformación política, “no son simplemente secundarias sino *creativas* porque tienen la potencialidad de ayudar a motorizar el curso de la propia revolución”, por lo que no necesariamente implican una crisis que atente contra el proceso político, sino que son “el motor de la historia de las sociedades”⁷³¹. En el transcurso del gobierno de la Unidad Popular se desarrollaron tensiones que fueron vistas como un síntoma de la crisis de gobernabilidad, sin embargo, también es posible encontrar experiencias que dan cuenta de su carácter *creativo*, mediante la búsqueda de alternativas que viabilizaran la participación popular como un procedimiento propio de la democracia socialista que se deseaba construir.

⁷³⁰ Rosa Luxemburgo, *La revolución rusa. Un examen crítico* (La Plata: Terramar, 2009), 52.

⁷³¹ Álvaro García Linera, *Las tensiones creativas de la revolución. La quinta fase del proceso de cambio* (La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional/Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional, 2011), 24-25.

Las experiencias educativas del movimiento de pobladores pueden ser comprendidas en esta clave *creativa* pues fueron una solución local, desarrollada de manera mancomunada y relativamente novedosa para el problema de la escolarización de los sectores populares urbanos. La iniciativa de los pobladores fue capaz de adelantarse a la iniciativa estatal, estableciendo un diálogo reivindicatorio conflictivo no-peticionista frente al Estado. Esto fue posible gracias, tanto a las tensiones estructurales que impedían la incorporación de sus hijos e hijas al sistema educacional, como de las capacidades organizativas desarrolladas al interior del movimiento popular. La escuela levantada por manos pobladoras en ese *nuevo mundo de tierra y madera* que eran los campamentos y poblaciones del Santiago ‘suburbano’, puede ser interpretada como la concreción material de la búsqueda creativa de vías de acción que permitieran concretar la transformación social. El trabajo de los educadores, las formas de enseñar y de evaluar, los conflictos por la disciplina y el propósito conferido a la educación, también formaron parte de esa búsqueda creativa. Más adelante, el desarrollo de espacios formativos al interior de los Cordones Industriales también pueden ser clasificados en esta categoría, como fue desarrollado anteriormente.

Al interior del Gobierno también es posible distinguir la configuración de una *vía participativa* que buscó dar una solución creativa a las tensiones políticas existentes durante la Unidad Popular. Iniciativas como la *Operación Saltamontes* o los *Talleres de Educadores*, estaban orientadas a fomentar la participación en barrios y escuelas, privilegiando la distribución de las responsabilidades antes que la transmisión jerárquica de resoluciones políticas, aunque manteniendo un carácter experimental, o incluso marginal en relación a las políticas prioritarias del Gobierno⁷³². De esta

⁷³² Los *Grupos Motivadores de Comunicaciones en Terreno*, más conocidos como “Saltamontes”, fueron parte de un programa de la Consejería Nacional de Desarrollo Social en el que grupos de monitores jóvenes “se dirigían a las poblaciones del país a enseñar a los trabajadores a conquistar sus propios instrumentos culturales y sociales, para hacer frente a los poderosos medios de influencia masiva burguesa”, César Alborno, “La cultura...152. También en Daniel Fauré, “Auge y caída...116-120. Por su parte, los *Talleres de Educadores* del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) fueron una salida práctica a la obstrucción legislativa que estaba sufriendo el Decreto de Democratización presentado en marzo de 1972, que buscaba generar espacios de participación y democratización de las decisiones en las escuelas, mientras se resolvía el carácter legal de los cambios propiciados por el Ministerio. los Talleres de Educadores proponían un cambio respecto a la manera en que funcionaban las escuelas, promoviendo que el *perfeccionamiento* dejara de ser visto como un proceso individual y pasara a ser un ejercicio colectivo, emanado de las propias prácticas y reflexiones entre pares. Afirmar que el conocimiento

manera, ambas se inscriben en un proceso de *territorialización de la política* que había venido aconteciendo desde mediados de siglo. La dinámica territorial permitió la interacción entre diversos actores sociales, rompiendo la fragmentación entre trabajadores, pobladores, jóvenes y adultos, al mismo tiempo que se establecieron redes de apoyo con organizaciones como Juntas de Vecinos, Clubes Deportivos u agrupaciones religiosas. De este modo, ambas iniciativas también comparten un fuerte vocación hacia las formas de *sociabilidad popular*, lo que explica en gran parte el éxito y la carga emotiva que tienen en los testimonios de los participantes, pues se reconoció el valor de la manera de relacionarse de los sectores populares, haciendo de la solidaridad, el compañerismo y la creatividad frente a la precariedad, verdaderos andamios para la construcción de organización popular. Por último, cabe destacar la *flexibilidad* como uno de los elementos que dieron sustentabilidad a estas experiencias y que además, las alejaron de las prácticas paternalistas y clientelares con que comúnmente eran ejecutadas las políticas sociales. Esto se expresó en la posibilidad de que fueran los mismos participantes quienes definieran los temas y actividades que realizarían, lo que suponía que conocieran, propusieran, discutieran y argumentaran cuáles eran los temas más relevantes, siendo capaces de orientar estas iniciativas hacia un mismo propósito. Si bien estas experiencias ofrecen un importante contrapunto para el análisis histórico, se debe comprender que se trató de casos limitados, escasamente documentados y con un impacto cuantitativo reducido⁷³³.

Ninguna de estas experiencias, ni las de los pobladores ni las del gobierno, pueden ser cabalmente comprendidas si no se considera el tiempo como un factor de su desarrollo. El breve período de tiempo en que la Unidad Popular permaneció en el poder, y muy especialmente, la crisis política que vivió desde fines de 1972, impidió

provenía de la experiencia pedagógica de cada docente, era romper con algunos de los paradigmas más fuertemente difundidos en el sistema educacional, en el que los saberes docentes eran considerados menos legítimos que los saberes técnicos.

⁷³³ Debido al carácter marginal que tuvieron en relación a la política estatal, sus huellas permanecen en el ámbito de la memoria de los participantes, por lo que la realización de investigaciones locales que exploren el proceso de vinculación de estas iniciativas con la comunidad local, resultan fundamentales para evaluar más concienzudamente su desarrollo.

que estas iniciativas tuvieran un desarrollo más desenvuelto, lograran consolidarse y proyectarse hacia otras localidades y a través del tiempo.

3.3.4 LA CRISIS HISTÓRICA Y EL GOLPE DE ESTADO

La interrupción del debate educativo en junio de 1973 fue, en cierto sentido, un adelanto del proceso que ocurriría a partir de septiembre de ese año, lo que significó la suspensión del proceso de transformación política en torno a la educación. Tanto la huelga de los trabajadores del carbón de El Teniente como *el tanquetazo*⁷³⁴ concentraron la atención de la prensa, los políticos y la ciudadanía, aminorando la relevancia de la educación de la agenda política. A nivel local, durante este período se multiplicaron los espacios de coordinación entre Cordones Industriales y Comandos Comunales, mientras que el funcionamiento de la mayoría de las escuelas era frecuentemente alterado por las movilizaciones realizadas en distintas ciudades del país. Este período es especialmente *grisáceo* en las memorias de los participantes, para quienes es imposible recordar esta etapa sin referirse al desenlace de los acontecimientos. En la mayor parte de los casos, los meses que transcurrieron entre el Paro de Octubre de 1973 y el Golpe de septiembre de 1973 son un mismo período condensado, confuso y trágico, siendo dificultoso incluso recordar hechos, acciones o discusiones específicas.

El Golpe opera como una cuña dolorosa en la memoria social, un quiebre profundo en la narración de este proceso histórico. Las dificultades experimentadas por la Unidad Popular para dar curso a la Escuela Nacional Unificada, la limitada participación popular en su etapa propositiva y la suspensión del desarrollo de las experiencias educativas locales, fueron otra de las expresiones de la crisis histórica que se configuró hacia septiembre de 1973. Un hecho paradigmático fue la suspensión de los Talleres de Educadores en agosto de ese año, debido a las acusaciones de adoctrinamiento que, nuevamente, fueron difundidas por la prensa, lo que llevó a las

⁷³⁴ El 29 de junio de 1973 el Regimiento Blindado N°2 se sublevó contra el Gobierno, siendo sofocada por los militares al mando de Carlos Prats.

autoridades ministeriales a tomar una rápida decisión para que la educación no volviera a contribuir a la crisis política⁷³⁵. En Nueva La Habana, el caso en el que se ha focalizado el análisis de esta etapa, la escuela continuó funcionando con dificultades, pues el clima político que se vivía en el Campamento era de un inminente enfrentamiento. La mayor parte de los entrevistados recuerdan que la mayor parte de las energías de los pobladores se volcaron a las movilizaciones, a los problemas de abastecimiento y a la discusión sobre posibles vías de acción ante un Golpe militar, por lo que la escuela continuó teniendo un funcionamiento regular, pero no protagónico en la vida del Campamento.

El 11 de septiembre, tras la llamada realizada por Salvador Allende desde La Moneda, los profesores acudieron a sus puestos de trabajo, la escuela de Nueva La Habana, donde se mantuvieron hasta el día siguiente, sin tener mucha claridad respecto a qué debían hacer ni del curso que tomarían los acontecimientos, pero asumiendo la responsabilidad de que “si era nuestra comunidad, nuestra escuela... íbamos a defender nuestra escuela”⁷³⁶. Carlos Herrera recuerda que volvió al colegio, “allí estaban algunos profesores, otros no llegaron, y nosotros asistimos a las reuniones, a las asambleas, incluso estuvimos en una casa incendiada viendo si había alguna posibilidad de actuar en esos tiempos”⁷³⁷. Finalmente, los docentes decidieron pasar la noche en la escuela, siendo acompañados por “algunos cabros” del Campamento. Al día siguiente, volvieron a sus hogares, intentando escabullirse de la oleada represiva que se volcó contra el Campamento⁷³⁸.

A partir de entonces, comienza un nuevo período en la vida política del Campamento y del país, en que los allanamientos, detenciones y muertes marcaron la vida de los pobladores. En Nueva La Habana ocurrió una verdadera dispersión de familias y personas, pues mientras algunos huyeron por temor a la represalias, otros entraron en clandestinidad o intentaron desvincularse de los actividades que los comprometían

⁷³⁵ Rodrigo Vera, funcionario del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, más de sesenta años, diciembre de 2011.

⁷³⁶ Luis Parraguez, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, noviembre de 2011.

⁷³⁷ Carlos Herrera, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, diciembre de 2011.

⁷³⁸ Boris Cofré, “Historia de los pobladores...”, 223-230.

políticamente. Si bien la escuela siguió funcionando, muchos estudiantes y profesores nunca volvieron, mientras quienes permanecieron. Paula cursaba el primer año de enseñanza básica y, si bien apenas bordeaba los seis años, recuerda con claridad que el Golpe llegó a su vida y a la de sus compañeros como una triada de silencio, miedo y censura. Desde su mirada de niña, recuerda que este proceso fue rápidamente captado por sus compañeros, quienes debieron asimilar rápidamente la necesidad de permanecer en silencio, no contar lo que se vivía en sus casas ni referirse a la violencia política que comenzó a expandirse a su alrededor. Esto se evidenciaba en que “las clases ya eran diferentes, si se notaba las diferencias de las clases, no eran como antes... por lo que yo recuerdo, ponte tú, en las salas, por qué, por eso te digo, porque habían muchos niños que sabían muchas cosas”⁷³⁹. En su explicación puede observarse que, si bien ella reconoce que los recuerdos de sus seis años son difusos, existe una realidad de la que está plenamente segura y que reafirma en su relato, pese a la conciencia de la imprecisión. En su testimonio puede comprenderse que, para una niña como Paula, lo relevante fue que algo cambió definitivamente desde entonces, representado especialmente en el silencio de los niños, el síntoma más evidente del trauma social vivido por ella y sus compañeros, para quienes no hubo preparación previa:

“No hubo esa preparación psicológica que yo te digo, hay mucha gente que quedó como mal de toda esta cuestión... Ponte tú, había un caballero que vivía al frente de nosotros por uno de los pasajes. Ese caballero murió en la posta, llegaron los milicos, preguntaron por él y lo mataron en la propia calle y el amigo, el amiguito, este chiquillo se vino con su madre con nosotros para acá, que es el Alan, era un hermano para nosotros, era nuestro hermano y el Alan siempre se recuerda de esa cuestión y no lo sacai de ahí, no le hablis de política, no le digai nada, yo le digo ‘vo soy anarquista porque vo no creí en nada, ni en ti’, nosotros lo aceptamos porque nosotros no vivimos ese proceso y por eso te digo, en el Colegio no se vivió ese proceso no se habló de ese proceso, a ti te pasaban materia, te pasaban de todo, pero no te hablaban de eso...”⁷⁴⁰

Hermanos en el dolor y la precariedad, compañeros en el silencio y el miedo, la relación fraguada entre Paula y Alan permite comprender la profundidad de los cambios y, al mismo tiempo, el legado de esta experiencia. Paula reconoce que no sabe si lo recuerda o

⁷³⁹ Paula Lepe, más de 40 años, pobladora Nueva La Habana, noviembre de 2011.

⁷⁴⁰ Paula Lepe, más de 40 años, pobladora Nueva La Habana, noviembre de 2011.

si lo imagina, pero en sus remembranzas hay soldados al interior de la escuela. Y es que, recuerdo o ilusión, esa presencia representa una nueva etapa en la vida de los niños y los pobladores, tanto dentro como fuera de las escuelas. Si bien a nivel público el proyecto de transformación política de la Unidad Popular, de Nueva La Habana y de la escuela fueron abruptamente suspendidos y reprimidos, las relaciones sociales construidas durante este proceso histórico quedaron instaladas, ya fuera en las prácticas o en la memoria, o como la palabra no dicha pero pensada, reflexionada y proyectada tras ese persistente silencio.

Norbert Lechner estudió como hacia fines de 1973, los militares que se hicieron cargo del Ministerio de Educación se dedicaron a darle una orientación nacionalista, individualista y antimarxista a los contenidos y a la estructura del sistema educacional, para lo cual se contó con el apoyo del Comando de Institutos Militares, unidad que dispuso de prerrogativas para

“controlar las actividades educativas y anexas que se efectúen en todos los niveles del sistema escolar”, así como para exigir a “las autoridades escolar que informaran “todo lo relativo a denuncias probadas respecto de profesores, auxiliares o personal administrativo bajo su dirección directa y culpables de haber realizado en sus cursos o actividades: comentarios políticos, difusión de rumores mal intencionados sobre las actividades de gobierno (...), difusión de bromas o de historias raras relativas a la gestión de la Junta o de sus miembros; distorsión de los conceptos o de los valores patrióticos; distorsión de las ideas contenidas en los textos de estudio, dándoles interpretaciones parciales, no realización de horarios de clases o de los programas de materias; propuesta o realización de reuniones en el recinto del establecimiento o fuera de él sin la autorización correspondiente de la autoridad militar (...) no obediencia de las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación o de la autoridad militar en forma rápida o eficaz especialmente de aquellas relacionadas con la exaltación de los valores patrióticos; propagación de ideas destinadas a forzar al Director o Presidente de organismos tales como los Centros de Alumnos, los Centros de Profesores o cualquier otra autoridad designada por el Ministerio a introducir el sistema de votaciones para elegir a sus integrantes en vista de objetivos partidistas ya extirpados; todo otro hecho que demuestre una clara tendencia a interrumpir, volver difícil, frenar, distorsionar, desplazar o minar la disciplina o alterar el desarrollo normal de la actividad educativa”⁷⁴¹

Esta larga lista de atributos permiten comprender que, dentro del diagnóstico y la estrategia de los militares, la escuela fue concebida como un espacio potencialmente

⁷⁴¹ Norbert Lechner, *La vida cotidiana en Chile: La experiencia escolar* (Santiago: Flacso, 1982), 2-3. El texto no presenta referencias exactas sobre el documento citado.

peligroso, ya fuera como foco de difusión de crítica política, como un espacio donde ejercer prácticas democráticas o centro de reunión social, ámbitos en los cuales los profesores eran caracterizados como los principales agentes disruptivos. Fue por ello que, conjuntamente, se inició un proceso de despidos y redistribución de docentes en las escuelas públicas. Prácticamente la totalidad de los profesores de la Escuela N° 393 de Blanqueado fueron destinados a otros establecimientos⁷⁴², varios docentes de Nueva la Habana no volvieron a trabajar, por temor a las represalias, mientras otros partieron al exilio. Esa misma imagen de la *escuela como espacio de participación social* percibida por los nuevos gobernantes debía ser destruida, para lo cual se recurrió al control, el fortalecimiento de la autoridad, las simbologías nacionalistas, la censura y el silencio. De este modo, el período que va desde 1973 a 1979 pueden ser considerados como un tránsito hacia un nuevo período histórico, marcado por la desarticulación de las organizaciones populares, la persecución de los militantes y la destrucción de diversas evidencias, lugares y nombres que daban cuenta del reciente intento de construcción socialista. Los últimos años de la década verían desarrollarse nuevos procesos educativos signados por la disminución de la responsabilidad estatal, expresada en la municipalización de la educación pública y la disminución de la matrícula tanto en educación básica como media, así como por la relegación de los sectores populares del campo educacional⁷⁴³. Era la impronta del neoliberalismo que instauraba una nueva época política, relegando al *subsuelo político* a las corrientes de construcción educacional popular de larga duración.

⁷⁴² María Teresa Otaiza, más de sesenta años, ex profesora de la Escuela Jaime Gómez García; José Penela, más de sesenta años, ex profesor de la Escuela Jaime Gómez García.

⁷⁴³ Este proceso fue tempranamente analizado en Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, *Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar* (Santiago: PIIIE, 1984).

CONCLUSIONES

Esta investigación intentó construir una interpretación de la relación establecida entre los sectores populares y la educación desde la historia social, abordando las demandas y propuestas educativas de los pobladores como un proceso histórico, para lo cual fue necesario ampliar los márgenes temporales y abordar la perspectiva de los propios sujetos y desde un punto de vista relacional, al imbricar el desarrollo del movimiento social de pobladores con las transformaciones propias del ámbito estatal. Gracias al estudio de tres experiencias educativas encabezadas por pobladores se comprendió que estos casos formaron parte de un proceso más amplio de *construcción histórica de la escuela popular*, toda vez que las propuestas educativas de los pobladores no estuvieron aisladas de la institucionalidad estatal, sino que se imbricaron con esta como parte del proceso político vivido entre 1957 y 1973. A continuación, se presentará una síntesis de las principales transformaciones observadas a través del período estudiado, así como de las continuidades observables en las tres experiencias, reconocidas como una contribución de los pobladores al proceso de construcción de la escuela popular a mediados del siglo XX, para finalizar con un breve análisis de las proyecciones de estas experiencias en la actualidad.

1. Transformaciones: Los sectores populares y la educación

La conclusión más general a la que se llegó por medio de la investigación es que la educación formó parte de la acción del movimiento de pobladores de Santiago a mediados del siglo XX, como se pudo comprobar mediante el análisis de sus demandas, propuestas y acciones educativas. En este proceso, los pobladores encontraron el apoyo de diversos actores sociales, aunque éste siempre fue un elemento secundario en relación a la voluntad construida comunitariamente. Tanto los partidos políticos de centro e izquierda, como el Estado debieron modificar los paradigmas a partir de los cuales entendían el problema educacional de los sectores populares, como una manera de reaccionar frente al despliegue organizacional y a la voluntad política de los pobladores, que al menos desde fines de la década de los cincuenta habían demostrado estar dispuestos a dar una solución a las necesidades educativas de su prole. Las tres experiencias analizadas permiten comprender

que la presencia de la educación en el horizonte de expectativas de los pobladores provino, tanto de las necesidades objetivas de dar cuidado y enseñanza a la descendencia de las familias pobladores, como de la búsqueda de formas de enseñanza alternativas a las tradicionales, que permitieran la permanencia escolar y, en algunos casos, la transformación de las relaciones sociales. Sin embargo, el desarrollo de las iniciativas indica que no es posible realizar una caracterización general de este proceso, toda vez que el sentido otorgado a la educación varió entre las tres experiencias en relación a dos grandes factores que permiten explicar la diversidad observada en el campo poblacional: el proyecto social abrazado por los pobladores y la relación que establecieron con el Estado.

La escuela, en tanto institución *reproductora* y *productora* de saberes, identidades y normas, se encuentra directamente relacionada con los proyectos políticos que la sustentan. En la historia contemporánea, ha sido posible observar cómo la difusión de la escuela ha estado asociado a dos fenómenos: la consolidación del modo de producción capitalista y la formación de Estados-nacionales. Esto explica que, a lo largo de la historia, el sistema educacional chileno haya perseguido determinados fines, generando una constante disputa política tanto en su entorno inmediato, como en el escenario político general. La acción de los pobladores por y en la escuela puede ser entendida, en cuanto tal, como un despliegue político, en la medida que lograron instalar algunos requerimientos, propósitos y modos de trabajar en su interior. Por ejemplo, la incorporación de pobladores a las tareas docentes observada en La Victoria y Nueva La Habana, está relacionada con un cuestionamiento de la autoridad pedagógica de los docentes, que no necesariamente buscó reemplazar los conocimientos de éstos, sino complementarlos desde la realidad y los saberes locales, lo que puede ser comprendido como una transformación en las relaciones de poder en la escuela. Sin embargo, se debe comprender que este tipo de acciones fueron orientadas por la presencia de determinados proyectos políticos referidos a la transformación total de la sociedad, no sólo de la educación. En este sentido, se debe destacar la existencia de una cantidad considerable de militantes comunistas y socialistas en La Victoria, así como de pobladores simpatizantes y militantes del Movimiento de Izquierda Revolucionaria en Nueva La Habana, donde también hubo profesores miristas y socialistas. Sin embargo, esto

no significa que los partidos políticos definieran la actitud política de sus militantes, ni influyeran en el funcionamiento de las escuelas. Por el contrario, la historia de estas escuelas permite comprender que los referentes políticos concibieron la educación como un aspecto secundario o complementario de su ideario político, por lo que su presencia podría ser catalogada como una colaboración posterior a las iniciativas levantadas por los pobladores. Esto sitúa la militancia de los pobladores, como una característica que si bien pudo permitir una comprensión más cabal de las problemáticas que éstos vivían cotidianamente, no tuvo una ‘bajada’ directa a la manera en que éstos organizaron sus entornos cotidianos ni ejercieron cambios en su presente. Sin embargo, esto no quiere decir que las experiencias escolares estuvieran desvinculadas del proyecto político respectivo, sino más bien, que *fueron aplicaciones creativas desarrolladas con un grado importante de autonomía respecto a los partidos*, por parte de quienes se sentían llamados a aportar a la transformación de la sociedad. Hechos como que en Nueva La Habana la decisión de crear la escuela provino de la Asamblea de pobladores y no de la Jefatura, o la marcada presencia de pobladoras en la cotidianeidad de la escuela, son indisolubles del proyecto de autogobierno propuesto por el MIR. El caso de Blanqueado es distinto, pues la escuela fue la materialización de la alianza política existentes entre los dirigentes vecinales demócratacristianos y el gobierno. Por otra parte, las características de esta escuela, permiten visualizarla como parte de la expansión del sistema educacional estatal, para lo cual solicitaron –y recibieron– ayuda de los pobladores, y no como una solución creativa engendrada localmente. Con todo lo anterior, un análisis comparativo permite concluir que, a mayor distribución del poder, más significativas fueron las transformaciones realizadas al interior de la escuela. Esto ocurrió como una situación *de facto* como en La Victoria, donde las mujeres adquirieron altos grados de protagonismo durante la toma de terrenos, o como fruto de un modelo político local marcadamente participativo en el que las decisiones eran ejercidas colectivamente, como en Nueva La Habana. Como se pudo observar, esto afectó directamente la conformación de los actores educativos, las propuestas pedagógicas, la disciplina e incluso el propósito de la educación.

Un segundo factor que explica la diversidad de las experiencias es la relación establecida entre los pobladores y el Estado. Como se pudo observar, esta relación sufrió una serie de transformaciones que operaron como un *reacomodo de posiciones posterior a las acciones de los pobladores*. Hemos sostenido que cada uno de los períodos estudiados finalizó con una transformación del escenario político-institucional, correspondiente a una respuesta a las crisis gestadas en el campo popular. Si inicialmente el Estado había atendido con escasa diligencia las necesidades educacionales de los sectores populares, esta actitud comenzó a cambiar a partir de 1957, año en que los pobres urbanos irrumpieron en el escenario político, cuando además comenzó a configurarse un movimiento de opinión que demandó escuelas públicas para los barrios marginales. El primer viraje comenzó a materializarse en 1960 y fue una respuesta, tanto al escenario interno, como a procesos de índole internacional que ocurrían en América Latina. La conformación de la Comisión de Planeamiento Educacional en 1961, el Plan Periférico de Construcciones Educacionales de 1964 y el Plan Nacional de Construcciones Escolares de 1965 sellaron esta transformación, que hemos definido como el paso de la indiferencia a la preocupación, con una consecuente modificación en el discurso político que buscó concitar el apoyo y trabajo de los pobladores. El intento de configurar a la escuela como un espacio de conciliación social fue menos fructífero, pues antes de que finalizara la década se generaron fisuras, tanto al interior como al exterior del sistema educacional, desde las que se cuestionó la idea de la escuela como un espacio políticamente neutral y, por ende, conciliador. Esta segunda transformación política recibió el influjo de procesos más amplios, como el desarrollo del pensamiento social cristiano y la pedagogía crítica latinoamericana, que ofrecieron referentes a partir de los cuales pensar los procesos educacionales populares con mayor amplitud, llegando a cuestionar incluso a la escuela como institución encargada de la transmisión del conocimiento. A nivel estatal, esto se tradujo en la creación de políticas educacionales no escolarizadas, como la Consejería Nacional de Promoción Popular o el trabajo de alfabetización campesina desarrollado por la Corporación de Reforma Agraria. Además, tuvo un impacto en el discurso educacional de la izquierda, que incluyó a la educación en el programa de gobierno de la Unidad Popular, enfocando su crítica en la necesidad de modificar el carácter de clase del sistema educacional y promover un proceso

educativo por medio del quehacer cultural. Este viraje, más radical que los anteriores, en la medida que cuestionó no sólo el sentido de la escuela sino también a la escuela misma, generó una serie de *tensiones creativas* que tanto personeros de gobierno como pobladores intentaron resolver por distintas vías. Los cuestionamientos desarrollados al interior del Estado provinieron del contacto de sus personeros con experiencias viables a nivel popular, aunque su impacto fuese más limitado en materia de políticas públicas. Por su parte, las propuestas desarrolladas desde el campo poblacional fueron acciones que interpretaron con autonomía los fundamentos del proyecto de la construcción de poder popular, sin una observancia directa de los partidos políticos ni del Gobierno. Como hemos propuesto, se trató de una transformación inconclusa, tanto por el abrupto fin de la Unidad Popular, como por su carácter cultural de lenta temporalidad.

La síntesis de las transformaciones sufridas por el Estado y la clase política en relación a la educación de los sectores populares permite comprender los *cambios en la estructura de oportunidades político-educacionales* a las que se enfrentaron los pobladores, los que están directamente relacionados con su propia acción. Los pobladores de La Victoria desarrollaron su accionar en un momento en que la educación de los sectores populares no era un aspecto prioritario por el Estado cuando se iniciaba un ciclo de movilización política poblacional, lo que explica que hayan resuelto el problema de manera autónoma y, una vez que se resolvió su situación habitacional, hayan solicitado la regularización de su escuela. La transformación ocurrida entre 1960 y 1965 permitió que, tal como en Blanqueado, miles de pobladores accedieran a una escuela pública construida por el Estado a partir de ese año, colaborando animosamente en esta tarea. Sin embargo, los límites impuestos a su participación (mano de obra sí, toma de decisiones no) demuestran que el discurso cohesionador del Estado estaba fundamentado en posiciones políticas que requerían, evidentemente, mantener fuera del espectro de la escuela a otras posiciones que pudieran disputar su hegemonía. En este caso, los pobladores fueron un agente antígeno en la escuela tradicional, por lo que cual su participación se limitó a determinadas actividades, se escogieron representantes y se consolidó el saber técnico de los asuntos educativos, frente al saber cotidiano, intuitivo y experiencial de los pobladores. Justamente por esta

contradictoria relación de integración y relegación, la relación colaborativa establecida entre pobladores y Estado entre 1965 y 1970 resulta especialmente compleja. Por un lado, existe una voluntad gubernamental de integrar a los sectores marginados de la sociedad a su proyecto de desarrollo nacional, aunque por medio de una relación marcada por la asimetría, donde las decisiones y prerrogativas estatales subordinaban la acción de los pobladores. Esto fue apreciable tanto en el funcionamiento de la escuela, como en la forma de operar de las Juntas de Vecinos y al interior de la Consejería Nacional de Promoción Popular, por lo que es posible concluir que se trató de una orientación política que fue más allá del caso estudiado. Esto explica que, pese a la existencia de un formidable plan de construcciones educacionales, que formaron parte de una serie de realizaciones civiles en la periferia urbana, el gobierno de la Democracia Cristiana fuese incapaz de asegurar su continuidad. 1970 inauguró un nuevo período en que el sistema educacional comenzó a ser cuestionado desde sus raíces. El doble llamado de Salvador Allende de realizar una revolución educacional y hacer de la sociedad una escuela, expresó algunas de las aspiraciones o expectativas del movimiento popular, pero no estuvo acompañado de una política educacional coherente. Los hechos demostraron que no era suficiente con construir escuelas *para* ni *con* los pobladores, sino que la participación sólo estaría completa en la medida que éstos se apropiaran de la escuela en su sentido más profundo, es decir, en sus propósitos, objetivos y funcionamiento. En este caso, el desarrollo de una praxis educativas que asumiera las preguntas de para qué, quienes, qué y cómo se educaría, fueron sujetos y colectividades que se responsabilizaron frente a esta tarea, sin esperar la iniciativa ni las credenciales estatales. Esto no significó que se descartara la posibilidad de obtener recursos materiales y humanos de parte del Ministerio de Educación o del Estado; por el contrario, los pobladores recurrieron a las autoridades para exigir los recursos a los que tenían legítimo derecho --buses aula, materiales, docentes--, pero sin que esto significara que la comunidad local se mantuviera fuera del límite de la escuela, como había ocurrido en Blanqueado. Concretamente, podríamos pensar en el fuerte contraste existente entre la imagen de los apoderados de la escuela N° 393 construyendo el muro que separó la escuela del barrio, frente a las pobladoras de Nueva La Habana ingresando a los buses-aulas cada mañana antes de clases para encerrar, ordenar o ayudar a los profesores.

Sin duda, la comparación histórica de estas experiencias es un ejercicio historiográfico hecho con posterioridad, un análisis más próximo a un *hilvanado* de fragmentos, que a la lectura de una historia lineal. La transformación de la acción educacional de los pobladores no ocurrió como una suma de causalidades directas, conocimiento de causas ni cálculo político, toda vez que el análisis realizado en este estudio abordó experiencias desvinculadas orgánicamente y desfasadas temporalmente. Por el contrario, la relación entre cada una de las historias presentadas debe ser comprendida desde la experiencia de los sujetos, la simultaneidad de las iniciativas y desde la mediana y larga duración históricas, toda vez que hemos estudiado un proceso que no respondió a formas de organicidad político-institucionales, sino que abordó el desarrollo de un proceso desde la experiencia de las personas, asumiendo la indisolubilidad de las dimensiones social, cultural y política de sus vidas. En tanto proceso sociocultural, esta pulsión educativa de los sectores populares, que hemos analizado por medio del movimiento de pobladores de mediados del siglo XIX, no puede ser sumida en los períodos de la política institucional. A continuación, se analizarán las proyecciones de estas experiencias en el tiempo, por medio del análisis del aporte de las experiencias educativas del movimiento de pobladores a la construcción histórica de la escuela popular.

2. Continuidades: Aportes del movimiento de pobladores a la construcción histórica de la escuela popular

Si bien las experiencias de construcción de escuela de La Victoria, Blanqueado y Nueva La Habana tuvieron características particulares y fueron desarrolladas en distintos momentos dentro del período 1957–1973, es posible establecer la existencia de una serie de elementos comunes que pueden ser vistos como una contribución de los pobladores a proceso de construcción histórica de la escuela popular. Su análisis permite comprender cuales fueron las transformaciones generadas por la presencia activa de los pobladores en las escuelas para sus hijos e hijas, en un ejercicio que pretende ser un aporte a la desinvisibilización de la presencia de los sectores populares en la escuela pública y, al mismo tiempo, de su voluntad de participar, incidir y protagonizar en los procesos educativos de la sociedad. Se debe señalar que este análisis cobra especial sentido en

relación a los propósitos de esta investigación, toda vez que la “memoria política oficial” ha propiciado el olvido sistemático de todas aquellas experiencias de construcción de poder que cuestionan la validez de la institucionalidad estatal o que presentan alternativas viables para el ejercicio de la soberanía popular, toda vez que podrían transformarse en un caudal que se traslade desde la memoria hasta la política⁷⁴⁴. Como pudimos observar a lo largo de la investigación, especialmente, durante la realización de las entrevistas, el olvido respecto a estas experiencias no sólo es evidente en la documentación oficial, sino también en la memoria de los mismos sujetos, entre quienes fue frecuente transitar desde el olvido o la devaluación de sus propias experiencias históricas (“eso es lo único que le podría contar”), hacia la entrañable constatación de los logros colectivos. Los aportes de las experiencias educativas de pobladores serán presentados por medio de tres grandes influjos o dimensiones: la formación de una comunidad educadora, la territorialización del proceso educativo y la autogestión de la memoria como un proceso pedagógico.

a) La comunidad educadora

Todo partió con la decisión de construir con sus propias manos las escuelas que faltaban para sus hijos. En la base de la construcción de escuelas encabeza por pobladores se puede reconocer una motivación concreta por destinar un espacio y un tiempo específico al cuidado y la educación de niños y niñas pobladoras. La comparación de los tres casos estudiados, este proceso se desarrolló con mayor claridad en dos, La Victoria y Nueva La Habana, localidades que comparten la característica de haberse originado en un contexto de precariedad material extrema, depender del esfuerzo de los mismos pobladores para mejorar sus condiciones de vida y posicionarse conflictivamente frente al Estado. En esta experiencia de conflicto, en la que reafirmaron su identidad popular, parecen haberse gestado las condiciones sociales para que se iniciara un proceso de cuestionamiento profundo que incluyó diversos aspectos de la vida cotidiana. Del mismo modo, ambas comunidades comparten el hecho de que la construcción de sus escuelas fue una decisión

⁷⁴⁴ Al respecto, ver el texto de Gabriel Salazar “Introducción crítica a la memoria política oficial”, en *Construcción de Estado en Chile (1760-1860): Democracia de ‘los pueblos’, militarismo ciudadano y golpismo oligárquico* (Santiago: Editorial Sudamericana, 2006), 13-40.

emanada de la deliberación colectiva de sus pobladores. En el caso de La Victoria, no existen antecedentes respecto al origen de la discusión, pero si se pudo comprobar que en la construcción material del establecimiento, fue fundamental el trabajo de los pobladores y, en especial, de las pobladoras. En Nueva La Habana, los testimonios permitieron comprender que la decisión provino de una Asamblea y posteriormente, su desarrollo fue fruto de los recursos entregados por el Estado y de la acción de los pobladores y los profesores. Lo común de ambos casos es que se trató de una decisión soberana, no solo en su enunciación, sino también en su ejecución, lo que las diferencia del caso de la población Blanqueado, en el que la comunidad local entregó su capacidad resolutoria a sus dirigentes y éstos, al Estado. En este sentido, cabe preguntarse por qué los pobladores optaron por la escuela y no por otro espacio social al momento de pensar en la educación de sus hijos.

Las experiencias analizadas demuestran que entre los pobladores y, más particularmente, entre las pobladoras, existía una voluntad de ofrecer un espacio educativo institucionalizado a sus hijos, que les ofreciera una formación equivalente, aunque no idéntica, a la ofrecida por las escuelas tradicionales. En este sentido, podemos ver que más que una adhesión irrestricta hacia la escuela, existía una valoración de la educación pública, en la que el financiamiento del Estado no sólo era necesario, sino también legítimo. La experiencia histórica contribuyó a que, hacia el final del período, los pobladores tuvieran mayor conciencia de la necesidad de participar activamente en el funcionamiento de la escuela para optimizar su capacidad de incidir en la educación de sus hijos, y no ser desplazados frente al discurso técnico de los educadores y funcionarios ministeriales. Esto supuso el paso hacia el conflicto, toda vez que se visualizó que la escuela no era un espacio neutral, sino un espacio político que estaba siendo constantemente disputado a tendencias históricas de larga duración sistematizadas en la hegemonía de un sector específico de la sociedad. La construcción de escuelas propias estuvo acompañada de dos procesos internos. En primer lugar, se reconoció a la protección escolar como una condición de posibilidad para la educación de los niños. Esta necesidad, que tardó años en ser reconocida por las autoridades educacionales, fue asumida inmediatamente por los pobladores, mediante la entrega de leche y pan a todos los niños que asistieran a la escuela. Este esfuerzo material

fue enfrentado de manera colectiva, mediante la organización de las pobladoras que, cada mañana, asumieron la tarea de nutrir a quienes podían ser sus hijos o los de sus vecinas, lo que permite ver cómo la participación colectiva fue un verdadero recurso desplegado por las comunidades locales frente a algunas tareas, basado en formas de actuar, hacer y organizarse aprendidas en el pasado, orientadas a la realización de fines concretos y en relación a valores que dotaban de sentido a las acciones en sí mismas. De esta manera, se puede ver como, prontamente, los pobladores se transformaron en una comunidad educativa, con voluntad de tomar decisiones respecto al funcionamiento de las escuelas.

¿Cuál fue el aporte de estas *comunidades educativas de pobladores* en las escuelas?, ¿de qué manera aportaron al quehacer educacional una vez que los edificios estuvieron levantados y los niños comenzaron a asistir con regularidad a la escuela reconocida por el Estado? Una primera contribución fue la *diversificación de la participación en los asuntos educativos*. En La Victoria, los niños participaron tempranamente en la solución de los problemas comunes, tanto en tareas sencillas como la fabricación de adobes, como en otras más complejas, como la alfabetización, mientras en Nueva La Habana, se pudo observar cómo los niños incluso fueron integrados a tareas políticas. Del mismo modo, la participación se amplió hasta personas y organizaciones que existían más allá del espacio local, al establecer redes de colaboración, ya fuera desde un punto de vista ciudadano o militante. Por ejemplo, la llegada del primer profesor –presunto militante comunista– a La Victoria; las redes de influencias manejadas por Luis Becerra o las redes locales que permitieron que los pobladores conocieran el caso del profesor Jaime Gómez García en Blanqueado o la llegada de profesores políticamente afines al MIR a Nueva La Habana, dan cuenta de lo importante que fueron los compromisos políticos frente a la necesidad de tejer redes de colaboración. Sin embargo, no se puede afirmar taxativamente que hayan existido estrategias predefinidas ni planes de acción, que podrían llevar a suponer que la presencia de militantes formara parte de un despliegue orgánico de los partidos, salvo en el caso de la Democracia Cristiana, al parecer, trazó un programa de intervención en Barrancas. En el caso de la educación, al tratarse de un ámbito de segundo orden para cada uno de los partidos estudiados, el quehacer realizado conjuntamente entre pobladores -algunos de los

cuales eran militantes-, y los militantes externos, consistió en la búsqueda de soluciones creativas frente a los desafíos del funcionamiento de las escuelas. Esto permite comprender las diferencias entre Blanqueado y las otras dos experiencias, en la medida que aquella fue expresión de la propuesta demócratacristiana de consolidación de la autoridad, la conciliación social y la tutela del Estado, mientras que las otras dos demostraron una actitud de cuestionamiento del poder estatal, con distintos grados de profundidad, que devino en una capacidad aprendida de resolver creativamente las tensiones del quehacer social, en especial, en Nueva La Habana⁷⁴⁵.

Desde otro punto de vista, la participación puede ser comprendida como una forma de acumulación de trabajo colectivo que no necesariamente fue apropiado de manera individual por sus ejecutores, sino que fue puesto en común para la resolución de los problemas locales. En La Victoria esto se aprecia en la realización de trabajos voluntarios para la construcción de la escuela, que desde un primer momento fue comprendida como un bien comunitario, siendo utilizado permanentemente por diversas agrupaciones, tales como los centros de madres o las Iglesias existentes al interior de la población. En este caso, el trabajo de los pobladores y las pobladoras fue el recurso que permitió iniciar un proceso de acumulación local, posteriormente acompañado por la adquisición de otros bienes cuando la escuela comenzó a funcionar. En el caso de Blanqueado, también puede observarse este sentido, pues los vecinos participaron en la construcción del establecimiento, aunque en este caso el Estado administró los recursos producidos por los pobladores al construir la Escuela N° 393. Es posible que la conciencia de los intentos de *fagocitación del trabajo de los pobladores* durante los años sesenta haya permitido que los pobladores de Nueva La Habana fueron sumamente cautos respecto a la relación que establecían con el Estado en materia de recursos, por lo que se generó un proceso inverso: los pobladores buscaron maneras de administrar con autonomía los recursos producidos por la comunidad y, al

⁷⁴⁵ Como señalara Carlos Herrera ““allí se proyectaba, o se pretendía desarrollar mucho la idea de un *proyecto compartido*. Un proyecto muy participativo, donde tenían opinión y derecho a opinar, a decidir e incluso a votar los docentes, toda la comunidad docente y también los padres y los estudiantes. Entonces, nosotros avanzábamos a que fuera un proyecto muy participativo y que la escuela era producto no de un director, no era producto de un grupo reducido de docentes, si no que más bien de toda la comunidad. Todos se sentían escuela, todos sentían un poco que era su escuela, que esa escuela que existía ahí con sus cosas favorables y otras no tan favorables era parte de su trabajo también, de su aporte” Carlos Herrera, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, diciembre de 2012.

mismo tiempo, obtener recursos administrados por el Estado, pero considerados propios. Fue el caso de los terrenos del Fundo Los Castaños, de los buses aulas en los que funcionó la escuela o de la llegada de los profesores. De este modo, puede observarse que los grados de autonomía de la participación en tanto recurso dependieron de la actitud que los pobladores mantuvieron frente al Estado. En los casos o momentos en que fue existió una actitud conflictiva de abierta disputa frente a los derechos sociales implícitos en las reivindicaciones locales, los pobladores mantuvieron grados relativamente altos de autonomía no sólo en la producción, sino también en la administración de los recursos, como en el primer período de La Victoria y en Nueva La Habana. Por el contrario, cuando se trató de una actitud colaborativa con el Estado, que no estaba orientada por el reconocimiento o la exigencia de un derecho, sino por la solicitud de una dádiva, la institucionalidad tendió a absorber e integrar los frutos de la participación de los pobladores y a acotar su capacidad deliberativa.

Por último, también fue posible apreciar maneras particulares de actuar y organizarse que constituyeron un *modo de participación* particular de los pobladores, destacando la realización de asambleas, la conformación de grupos especializados y la elección de representantes. La realización de asambleas abiertas es la forma de participación más persistente, aunque su estatus difiere en los tres casos estudiados, pues, salvo en Nueva La Habana, no se trató de una forma de participación institucionalizada, sino más bien en una práctica espontánea para la resolución de conflictos, lo que explica el carácter difuso que adquiere en la memoria social. De hecho, en La Victoria, el origen de la decisión de construir una escuela redonda permanece como una incógnita, mientras que en Blanqueado el dirigente Becerra recuerda que la decisión de construir una escuela fue tomada durante una asamblea. En ambos casos, si bien la asamblea abierta no formó parte estable del ‘organigrama’ de las poblaciones, fue el procedimiento escogido cuando se debían tomar decisiones relevantes y también consistió en una fuente de legitimidad. En Nueva La Habana la *Asamblea de Pobladores* tuvo un estatus distinto, pues era la base del sistema de gobierno local, siendo la instancia de participación primordial de los pobladores. Resulta interesante analizar el proceso de institucionalización de las asambleas pues, a diferencia

del intento realizado por el gobierno de Frei Montalva con la creación de las Juntas de Vecinos, en este caso, se privilegió la toma directa de decisiones, en vez de la delegación de la responsabilidad en los dirigentes. En ese sentido, en Nueva La Habana incluso llegó a revocar del cargo a un dirigente pues su comportamiento fue considerado inadecuado por los pobladores⁷⁴⁶. Por su parte, los *grupos especializados*, llamados comités o frentes, pueden ser comprendidos tanto como una forma de especialización de la participación social, como una manera de posicionar los intereses de cada una de las personas frente a los quehaceres colectivos. Fue el caso de María Lucía Pacheco en La Victoria quien, tanto por sus saberes como por sus inclinaciones personales, trabajó en el primer equipo de educadores de la escuela o de Alicia Cáceres, quien materializó una inquietud que había cultivado toda su vida, el trabajo con niños, con la creación de un Jardín Infantil en La Victoria, pese a la displicencia con que este ámbito fue abordado por los dirigentes de la Población. Al igual que las asambleas, este ámbito mostró un mayor grado de formalización en Nueva La Habana, por medio de la conformación de Frentes de Trabajo, una de las propuestas que fue observada con fascinación por los participantes externos y que, a nivel interno tuvo muy buenos frutos en ámbitos como la salud, aunque más modestos en educación. Al parecer, esto ocurrió porque la temprana presencia del Estado propició que se configurara un subgrupo de especialistas de educación al interior del Campamento, los profesores, que si bien establecieron relaciones bastante horizontales con los pobladores, mantuvieron un estatus profesional que en la práctica marcó una distancia. Pese a lo anterior, esta tendencia puede ser observada como un ámbito propicio desde la óptica educativa, pues permitió que distintos pobladores se desarrollaran en áreas donde tenían habilidades, conocimientos o inquietudes, constituyéndose en un proceso educativo en sí mismo. Al respecto, cabe recordar el trabajo realizado en el Parvulario de Nueva La Habana, donde el grupo inicial de pobladoras que se hizo cargo de los niños, posteriormente recibió educación formal en el Departamento Universitario Obrero y Campesino de la Universidad Católica obteniendo el título de Técnico Parvulario.

⁷⁴⁶ Manuel Paiva, más de sesenta años, poblador de Nueva La Habana, noviembre de 2011 y Víctor Flores, más de cincuenta años, poblador de Nueva La Habana, abril de 2012.

Por último, respecto a la acción de la comunidad educativa, es posible observar una *tendencia a reconocer el carácter político de la vida cotidiana*, en la que diversos ámbitos que comúnmente eran comprendidos como problemas de la vida privada, se transformaron en polos que concentraron el quehacer de los pobladores⁷⁴⁷. Partiendo por la vivienda, la capacidad asociativa de los pobladores se desplegó hacia otros ámbitos, como la educación, la salud, la violencia de género o la limpieza de los espacios públicos. Por ejemplo, mientras en *La Voz de La Victoria* se recomendaba a las madres que el ambiente de crianza al interior de los hogares estuviera centrado en el respeto y cariño con los niños, en Blanqueado hay testimonios que recuerdan que el maltrato físico sufrido por dos hermanos fue abordado en la Junta de Vecinos, mientras que en Nueva La Habana, tal como expresa el testimonio de Manuel Paiva, la calidad del material con el que se construirían las viviendas y la política de recolección de residuos domiciliarios fueron motivo de discusión y movilización.

En materia educativa, tanto en La Victoria como en Nueva La Habana, el relato político de sus propias historias fue incorporado a los saberes estudiados en la escuela, lo que puede considerarse una reelaboración colectiva de los sucesos propios de la vida cotidiana. Frente a este fenómeno, el portugués Boaventura de Souza Santos ha señalado que esta tendencia es uno de los rasgos que definen a los *nuevos movimientos sociales*, en la medida que el desarrollo del capitalismo industrial ha hecho que los límites entre tiempo de vida y tiempo de trabajo productivo se difuminen, transformando los modos de vida y provocando que las relaciones de producción dejen de ser el único vínculo social en el que se expresa la dominación, lo que ha derivado en la creciente politización de instituciones usualmente consideradas propias de la vida privada, como la familia o la escuela⁷⁴⁸. De esta manera, lo político deja de referirse únicamente a la construcción de un futuro distinto, pasando a incluir “la transformación de lo cotidiano de las víctimas de la opresión, aquí y

⁷⁴⁷ He preferido utilizar este concepto y no el de ‘politización’, pues considero que el carácter político de la vida cotidiana no es un atributo existente o inexistente, sino que es un rasgo constituyente de la realidad social. En ese sentido, la vida cotidiana no sólo es política cuando se vuelcan sobre ellas proyectos de transformación específicos, sino que es un campo donde permanentemente se redefinen las relaciones de poder, y por ende, lo político.

⁷⁴⁸ Boaventura de Souza, “Nuevos movimientos sociales”, *Observatorio Social Latinoamericano* 5 (septiembre 2001): 177-188.

ahora, y no en un futuro lejano”⁷⁴⁹. Si bien durante el período estudiado no es posible hablar de la existencia de un modo de producción ‘capitalista avanzado’, se pudo reconocer la relación entre transformación de lo cotidiano y tiempo presente, tal vez como uno de los frutos de la radicalidad de la precariedad, que imponía la necesidad de actuar con premura, pero también como expresión de la profundidad de los cuestionamientos políticos. Esto puede ser mejor comprendido al considerar las propuestas del sociólogo boliviano Luis Tapia, quien ha señalado que los movimientos sociales se constituyen como tales cuando son capaces de ampliar los lugares en los que se realiza la política, es decir, cuando logran “transitar y politizar” los espacios sociales por donde deambulan los sectores marginados, “con sus críticas, demandas, discursos, prácticas, proyectos”⁷⁵⁰. Esta capacidad que Tapia conceptualiza como ‘un desplazamiento de la política’, también corresponde a la “politización de lugares sociales o conjuntos de estructuras y relaciones sociales que habían sido neutralizadas o despolitizadas y, por lo tanto, legitimadas en su forma de organización de algunas desigualdades”⁷⁵¹. Los casos estudiados pueden ser observados, justamente, como ejemplos de ampliación de la política hacia espacios naturalizados, como la escuela, que comenzó a ser reconocida como un *lugar social* parcial, político y cuya legitimidad podía ser cuestionada.

b) La territorialización de la educación

Una segunda contribución realizada por los pobladores es la que hemos denominado *territorialización educativa*, en la medida que el espacio local se transformó en un campo de acción política modificando las unidades de referencia política más tradicionales: la fábrica, el partido, el Municipio o el Parlamento. Esta traslación fue una de las principales propuestas del movimiento de pobladores durante el período 1957-1973 y, en diversos sentidos, significó un conflicto para los partidos políticos y para el Gobierno. De acuerdo a Henri Lefebvre, el espacio puede ser *objeto de dominación*, si el poder que se ejerce sobre él es fruto de las prácticas sociales o de la técnica, u *objeto de apropiación*, cuando se

⁷⁴⁹ Boaventura de Souza, “Nuevos movimientos sociales... 178.

⁷⁵⁰ Luis Tapia, “Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política”, en *Política salvaje... 72*.

⁷⁵¹ Luis Tapia, “Movimientos sociales... 73.

transforma para servir a necesidades y posibilidades de un grupo social⁷⁵². En este caso, pudimos observar como la construcción de la escuela fue una forma de apropiación del espacio local, en la medida que la participación dejó de ser una noción abstracta para materializarse en un territorio específico, en relación al cual los sujetos generan lazos sociales, culturales y afectivos⁷⁵³. Todo este proceso de apropiación colectiva del espacio tuvo un marcado carácter pedagógico, lo que se aprecia en las constantes referencias sobre el espacio contenidas en la memoria social: a partir de la sequedad hirsuta de la tierra, de los yuyos ásperos y de las cabezas caldeadas por el sol del verano, fuimos capaces de construir nuestros hogares, nuestras chacras, nuestra escuela, nuestra Población.

En el caso de Nueva La Habana, el territorio fue utilizado directamente como un recurso educativo⁷⁵⁴, lo que demuestra el paso de un uso originado en la disponibilidad a una utilización reflexiva, marcada por el análisis y la planificación, lo que constituye uno de los aportes creativos más significativos estudiados. Recientemente, esta relación ha sido enfatizada en las experiencias educativas desarrolladas al interior de movimientos sociales de América Latina. La argentina Norma Michi ha estudiado cómo la tierra, en tanto noción territorial concreta, se transformó en el centro del quehacer pedagógico del *Movimiento Sin Tierra* (MST) en Brasil, en la medida que “la escuela está dentro del asentamiento y pertenece al colectivo, es un espacio de la comunidad, puede usarse, se reivindica que el Estado se haga cargo de su parte en el mantenimiento, a la vez que se atienden las necesidades cotidianas y las que permiten su proyección”, por lo que “el espacio escolar es parte de la vida de los chicos y sus familias”⁷⁵⁵, favoreciendo el fortalecimiento del movimiento mismo. Del mismo modo, Roseli Saleti Caldart ha destacado cómo ciertas tareas productivas, como la producción de alimentos en un antiguo latifundio, ha sido asumida como una tarea pedagógica por los miembros del MST, “en la medida que dan cuenta de su tarea histórica: además de la producción de alimentos [...] también debe

⁷⁵² Henri Lefebvre, *El derecho a la ciudad* (Barcelona: Península, 1979) y *La producción del espacio*, www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/52729/60536 (Consultada en diciembre de 2012)

⁷⁵³ Jorge Blanco, “Espacio y territorio: Elementos teóricos conceptuales implicados en el análisis geográfico” en *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas: Un temario para su enseñanza* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2009).

⁷⁵⁴ Luis Parraguez, más de 60 años, profesor de Nueva La Habana, noviembre de 2011. También en los primeros minutos de Tom Cohen y Richard Pearce, *Campamento...*

⁷⁵⁵ Norma Michi, *Movimientos campesinos y educación: El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero* (Buenos Aires: El Colectivo, 2010), 200.

ayudar a producir seres humanos capaces de hacerse cargo de su propio destino social e histórico”⁷⁵⁶. Esta comparación permite comprender que en el caso de La Victoria y Nueva La Habana, se asistió a un proceso creativo que se adelantó por cerca de cuatro décadas a algunos de los debates pedagógicos más actuales, lo que indica tanto la intensidad y densidad del tiempo histórico vivido entre 1957 y 1973, como la impronta de larga duración que este tipo de experiencia han sembrado en las luchas del presente, aunque no se reconozcan como antecedentes directos, sino más bien, como un fundamento cultural de las luchas y maneras de construir sociedad desde los sectores populares.

No obstante lo anterior, se debe considerar que el proceso de ampliación de los lugares de la política no es contradictorio con la territorialización de las experiencias, toda vez que la noción de lugar no se comprende sólo desde el punto de vista de la materialidad del espacio, sino desde la capacidad ejercida por los movimientos sociales de apropiarse de los distintos espacios por donde transitan. Precisamente, para Carlos Porto Gonçalves es esa capacidad de trasladarse o moverse del lugar que habían heredado en la estructura social en la que nacieron y crecieron las personas lo que marca la politicidad de los movimientos sociales⁷⁵⁷. Es decir, que más allá del lugar objetivo o la ubicación absoluta de un lugar, lo relevante son las relaciones sociales que se establecen *en* y *con* éste. Esta idea fue abordada por Hannah Arendt al analizar la relación entre poder y espacio, a partir de lo cual propuso que el referente espacial desaparece “no sólo con la dispersión de los hombres, sino también con la desaparición o interrupción de sus propias actividades”⁷⁵⁸, por lo tanto, existiría territorialización en la medida que existan hombres y mujeres que *territorialicen*. Por el contrario, para Arendt “el único factor material indispensable para la generación de poder es el vivir unido del pueblo”⁷⁵⁹, desplegado en uno u otro espacio. Esto permite

⁷⁵⁶ Roselí Salete Caldart, *A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo* (Porto Alegre: Manuscrito inédito, 2000), 16, <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te3.PDF> (Consultada en diciembre de 2012).

⁷⁵⁷ Carlos Porto Gonçalves, *Geo-grafías. Movimientos...* passim.

⁷⁵⁸ Hannah Arendt, *La condición humana* (Buenos Aires: Paidós, 2009), 222. Sin embargo, cabe destacar que el concepto de espacio de la autora está asociado a su dimensión material, mientras que los enfoques críticos de la geografía, desarrollados con fuerza a partir de los años sesenta, han enfatizado el carácter cultural de éste. En ese sentido, la afirmación de Arendt no es contradictoria con las anteriores, en la medida que da cuenta del sentido eminentemente social y modificable de cualquier referencia espacial. Sobre estas *nuevas* nociones geográficas ver Ulrich Oslender, “Espacio, lugar y movimientos sociales: Hacia una espacialidad de la resistencia”, *Scripta Nova* 115, vol. VI, (junio de 2002), <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm> (Consultada en agosto de 2012).

⁷⁵⁹ Hannah Arendt, *La condición humana...* 224.

comprender por qué en Blanqueado no se evidenciaron experiencias de territorialización pedagógica, pues la mayor presencia del Estado y de la Democracia Cristiana significó una disminución de la ‘capacidad de hacerse cargo de su propio destino social’, dado que operó un sistema de delegación de las responsabilidades a las autoridades, las instituciones y el Estado. En la medida que los hombres y mujeres dejaron de ejercer decisiones directamente sobre su espacio y dejaron de reunirse en virtud de la delegación que habían realizado, su capacidad de apropiarse de un espacio y transformarlo fue significativamente menor que en los otros casos. Por último, es necesario comprender que el proceso de territorialización de la política no fue un hecho exclusivo de los casos estudiados, sino que formó parte de las prácticas desarrolladas durante el desarrollo del poder popular. Se puede considerar que se inició con la consolidación de las tomas de terreno como una acción política colectiva, continuó con las diversas formas de gobierno local y construcción mancomunada de los servicios básicos ensayadas durante el período, derivando con gran potencia en la experiencia de los Cordones Industriales y Comando Comunales desde fines de 1972 hasta 1973. De esta manera, la territorialización no sólo fue una respuesta local al proceso político, en la medida que la profundización de la participación política derivó en la transformación política de las relaciones de poder desde lo cotidiano hacia lo social.

c) La memoria histórica como forma de auto-educación

Posiblemente, el ámbito donde se puede observar con mayor claridad la persistencia histórica de estas experiencias sea en la memoria social de las comunidades que les dieron vida. Como se señaló anteriormente, la principal fuente de información que permitió reconstruir el pulso del proceso histórico al interior de las comunidades estudiadas fue la memoria de sus participantes, la que se articuló en torno a una serie de temáticas y, al mismo tiempo, se ha transformado en una práctica social al interior de las comunidades. De este modo, las distintas dimensiones de la experiencia histórica de los pobladores han derivado en la construcción de una memoria social como forma de conocimiento sobre el pasado que se despliega hacia el presente. El ejercicio de articulación de memorias sociales realizado durante esta investigación buscó integrar elementos propios de la *vida cotidiana*

con los *momentos de lucha*, para lo cual se identificaron elementos comunes en la manera de construir una narración sobre el pasado. Esto se relaciona con las experiencias educativas tanto en su origen, al ser la ‘excusa’ a partir de la cual se recuerda, como porque creemos que el cultivo de la memoria social es parte del proyecto educativo de los pobladores y pobladoras de mediados de siglo XX.

Un primer elemento que emerge de los testimonios de los pobladores es la *memoria de la colaboración*, que puede ser comprendida como una reelaboración histórica de las prácticas de participación, trabajo colaborativo y solidaridad. Es decir, que junto al nivel de la experiencia práctica, existe una reflexión posterior que reconoce que la colaboración fue una de las prácticas que unificaron a las comunidades locales, de las que los pobladores se sienten parte incluso sin haber participado directamente. Mientras en La Victoria este proceso es reconocido como parte de una identidad local que se extiende desde el origen de la población hasta la actualidad. Esto puede observarse en numerosos testimonios que vinculan el pasado colaborativo con la formación de una identidad local que traspasa las generaciones. Durante las entrevistas se logró *incorporar la construcción de la escuela a esta articulación*, como uno de los frutos más destacados de la constante colaboración entre los vecinos. Por ejemplo, frente a esa cuestión y, particularmente, frente al estudio de la historia de la escuela, doña Alicia Costa destacó la importancia de

“Rescatar, rescatar, porque toda la gente colaboró con amor para tener esa escuelita y nos sentíamos orgullosos que en una toma de terreno saliera al tiro la escuelita, entonces nos sentíamos orgullosos y cooperábamos, en lo que se podía cooperar, cooperábamos, no nos dejábamos. Es muy hermoso el recuerdo para nosotros, nunca se nos borra, ni el Zanjón, ni la toma, ni nada, porque todos recordamos con amor, por qué no, además que nosotros éramos jovencitos los dos, con mi esposo, pero entonces y las ganas de tener un pedacito de tierra, de tener su casa, era para nuestros hijos, para nuestros hijos, y bueno todo lo hicimos con un amor muy grande, sin egoísmo con nadie, con cariño hacia nuestra gente, hubieron algunos problemas, bueno siempre los ha ...”⁷⁶⁰

En el caso de Blanqueado, resultó mucho más difícil percibir esta mirada de la colaboración como una práctica productora de cariño y confianza, pues, como se ha señalado anteriormente, en este caso las memorias se articularon a partir de los esfuerzos

⁷⁶⁰ Alicia Costa, más de setenta años, pobladora de La Victoria, diciembre de 2011.

particulares de cada familia o pobladores. No obstante, la mirada de Luis Becerra, quien se constituyó como una de las ‘voces autorizadas’ para narrar la historia de la Población, reconoce la importancia de la cooperación, valorando positivamente la posibilidad de estudiar históricamente este proceso, al señalar “yo creo que no sólo la historia de la escuela, yo creo que uno debe conocer de todo lo que se mueve para poder enriquecer y fortalecer esa historia y complementarse lo que es historia y lo que es presente, la historia es lo fundamental, es la base sólida, es la raíz, si no tomamos la historia sobre la mesa vamos a tener flores plásticas, si tomamos la historia vamos a tener flores naturales”⁷⁶¹. Por último, en el caso de Nueva La Habana, la colaboración, acción colectiva o solidaridad fue uno de los pilares que permitió el funcionamiento del Campamento, convirtiéndose en un principio que orientó una serie de prácticas. En el caso de la educación, hubo reconocidos intentos por desarrollar procesos colaborativos, por ejemplo, mediante la participación de las madres en el funcionamiento cotidiano de la escuela, o de los profesores en la solución de los problemas comunitarios.

Lo anterior favoreció la constitución de una *memoria de la dignidad*, es decir, un marco interpretativo en que el reconocimiento y cultivo de la valía de cada ser humano es capaz de dar sentido a las dificultades que caracterizaron la vida en esa época, tales como la precariedad material, el incumplimiento de los derechos sociales o los conflictos con el Estado. En ese sentido, las categorías de marginalidad o pobreza resultan insuficientes para expresar la manera en que los pobladores se relacionaron con su realidad social, pues, para sí mismos, las condiciones de vida de ‘los más humildes’ no eran comprendidas como una situación que imposibilitara la vida digna, sino como una condición de posibilidad de transformaciones profundas, de una fraternidad radical, corporal, humana⁷⁶². Se debe

⁷⁶¹ Luis Becerra, más de ochenta años, poblador de Blanqueado, abril de 2012.

⁷⁶² Esto fue explicado clara y bellamente por “Nico” mientras conversábamos sobre el proceso cultural desarrollado en las poblaciones durante la Unidad Popular, el que fue definido como “maravilloso, a mí me marcó mucho, fue el único momento en la historia de este país, en que los más humildes eran los depositarios de una sociedad nueva. No esta *huevía* de ahora en que los más humildes son los más vulnerables, los que están en riesgo social, que hay que darles programas... No, no, no, el germen de la nueva sociedad eran los más humildes. Estaban los explotados, los trabajadores, nosotros nos sentíamos orgullosos, la condición de clase era una condición de orgullo. Son otras categorías. *En ese tiempo los más pobres éramos el futuro de la sociedad*. Estábamos luchando por el futuro de Chile. Las viejas que trabajan conmigo en el JAP eran viejas sin dientes, pero éramos el poder. Éramos los que ordenábamos la vida social. Ahora te dicen ‘programas sociales’, los más vulnerables, que es esa *huevía*, es la ideología de la domesticación... ser trabajador era un orgullo. De hecho, yo quise dejar de estudiar y me fui a presentar a una fábrica porque yo quería ser obrero, yo quería ser parte de la

reconocer el sentido de clase que contiene la *memoria de la dignidad*, pues pone en el centro del quehacer político a los seres humanos, específicamente, a los explotados en un amplio sentido. En este contexto, la dignidad no fue un atributo abstracto ni una meta que podía ser lograda mediante la superación del subdesarrollo, sino un posicionamiento de reconocimiento radical de la dignidad inherente a cada ser humano, imposibilitada por la existencia de diversas formas de dominación. Es significativo que esta expresión haya sido utilizada por una gran cantidad de entrevistados, quienes coincidieron en destacar la dignidad de los pobladores y, particularmente, al conversar sobre la educación, la dignidad de los niños. De este modo, se puede comprender mejor una cuestión que, en los tres casos estudiados, no pudo resolverse totalmente: ¿dónde se originó la voluntad de construir escuelas para asegurar la educación de los hijos? La respuesta a esta pregunta fue construida en base al sentido común o la empatía, pero puede ser mejor perfilada si se considera que la ‘vida digna’ por la que lucharon los pobladores suponía la ampliación de la experiencia social, la diversificación de las actividades cotidianas y una clara intención por construir nuevos cauces para el tiempo por venir. La construcción de escuelas puede ser inscrita dentro de esta mirada, en la memoria que buscó dar cumplimiento a un derecho a la educación, al cuidado de los niños y a la vida comunitaria.

A la luz del proceso histórico estudiado, es posible afirmar que el valor de la dignidad en la construcción de un horizonte político y social no es un elemento accesorio, sino que demuestra la posibilidad de construir una manera de hacer política centrada en los seres humanos, antes que en los compromisos ideológicos, los programas de transformación política o los modelos de producción económica. Aquel incipiente “germen de otro mundo”, tuvo un desarrollo irregular e intermitente, contradictorio y heterogéneo, al estar en constante relación con otras formas de hacer política, lo que no le resta valor ni capacidad proyectiva⁷⁶³. En el proceso de formación de este pensamiento, parecen haber

clase obrera. Me echaron cagando, un viejo me dijo: ‘Mira cabro, si tú entras a trabajar vas a haber un padre de familia que no va a poder entrar’. Y volví al liceo...” “*Nico*”, más de cincuenta años, poblador de Malaquías Concha, enero de 2010.

⁷⁶³ Frente al rótulo de “utopista” con que eran comprendida la acción de los trabajadores industriales del tránsito del siglo XVIII al XIX, E.P. Thompson señalaba su desacuerdo con las posiciones que “interpretan la historia a la luz de las preocupaciones posteriores, y no como de hecho ocurrió. Sólo se recuerda a los victoriosos (en el sentido de aquellos cuyas aspiraciones anticipaban la evolución subsiguiente). Las vías muertas, las causas perdidas y los propios perdedores

tenido gran influencia dos grandes procesos de carácter latinoamericano: la Revolución cubana y la Teología de la Liberación, lo que sitúa esta perspectiva en una escala regional. Gran parte del impulso de estos procesos fue el llamado a buscar formas de acción propias de lecturas locales de la realidad política, apoyadas en la voluntad popular de transformación y no únicamente en el cambio paulatino del sistema económico o en el protagonismo confiado a la vanguardia obrera, permitiendo el desarrollo de fuerzas creativas de gran potencialidad. De este modo, no parece casual que diversos movimientos sociales desarrollados en los últimos veinte años en América Latina hayan asumido la noción de *dignidad* como uno de los nodos centrales de su quehacer político. Al respecto, es paradigmático el caso de los zapatistas en México, cuya lucha por la “dignidad rebelde” se basó en la articulación de una serie de necesidades básicas, entre las cuales la educación ha tenido un rol central⁷⁶⁴.

Por último, el análisis de las memorias que conformaron esta investigación permitió identificar un proceso de *autogestión de la memoria* en las tres experiencias analizadas. Hemos otorgado este nombre a los procesos de reconstrucción, socialización y resignificación de la memoria histórica emprendidos por iniciativa propia en cada una de las poblaciones analizadas. Esta tarea cumple la función de incorporar a las nuevas generaciones con el pasado histórico de cada comunidad, pero a la vez, de reforzar el sentido de comunidad mediante la elaboración de una memoria con soportes, énfasis y sentidos propios. En este sentido, proponemos que el proceso de recordar *el proceso de construcción de las escuelas es una forma de autogestionar pedagógicamente la memoria histórica local*.

se olvidan”. Edward Palmer Thompson, “Prólogo a La formación de la clase obrera en Inglaterra”, 16 en *Obra esencial* Dorothy Thompson edit. (Barcelona: Crítica, 2002).

⁷⁶⁴ El antropólogo Bruno Baronnet ha estudiado el desarrollo de una propuesta educacional autónoma del Estado en las comunidades zapatistas del sur de México, inmersas en una matriz cultural indígena, basada en el desarrollo de “estrategias de resistencia abierta a la hegemonía de la política educativa centralizada y sus implicaciones sociales en la lucha por la democratización de la gestión administrativa y pedagógica” Baronnet propone la existencia de distintas “etapas” propias de la cuestión educativa, iniciadas con el “alzamiento educativo”, seguido de la “rebelión educativa”, para finalizar en la “dignidad educativa”, propia de una situación de autonomía político-social, sin la cual no es posible construir las condiciones para una “educacional social y culturalmente pertinente”. Bruno Baronnet, “Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México” (Tesis de Doctorado en Ciencia Social, El Colegio de México e Institut des Hautes Etudes de l’Amérique Latine, Université Sorbonne Nouvelle - Paris III, 2009), 52-53, 297 y 332-361

En el caso de La Victoria, si bien la escuela no forma parte de la memoria de las luchas políticas –vinculada más bien a la acción de dirigentes políticos, militantes y redes de colaboración externa–, sí es un elemento destacado en la trama de las acciones de los pobladores en la construcción de la Población. Esto fue visibilizado por los distintos testistas que visitaron La Victoria a fines de los años cincuenta y, posteriormente, ha sido recogido en diversos talleres de memoria histórica. Simultáneamente, la celebración de los aniversarios cada 30 de octubre es un evento social que articula la organización del tiempo de vida colectiva en la Población, constituyendo un espacio de reelaboración festiva de la historia que los vecinos han construido juntos. Se debe reconocer que la escuela no tiene un lugar central en este proceso, que la haga destacar sobre otros acontecimientos relevantes, como la resistencia durante la Dictadura. Más bien, su lugar en este entramado permanece como una incógnita, en la medida que el tiempo ha permitido que los vecinos aprecien de otra manera la relevancia de esta construcción y, especialmente, su destrucción. Al respecto, la conversación que mantuvimos con un grupo de vecinos resulta muy clarificadora. Al ser inquiridos sobre su opinión respecto a la demolición de la escuela señalaron:

“María: Hubiera sido lindo haberla dejado como una reliquia una cosa así. Se hizo con las manos de los pobladores y que participó tanta juventud ahí, tanto niño... muchos se recordarán de haber ido a esa escuela, yo pienso. Rafael: Ella tiene razón en relación a al recuerdo ¿cierto? Pero resulta que, en ese tiempo, en la toma, el objetivo era que cada persona tuviera su casa, un techo para vivir, un techo digno como hablan ahora, entonces se necesitaban más espacios, para la vivienda porque aquí se había proyectado hacer eh... plaza, piscina, canchas de fútbol, cancha de básquetbol, y no se logró ese objetivo... María: No se logró Rafael: No se logró, porque realmente... María: No hubo espacio tampoco... Rafael: Era más necesario... María: Porque había más pobladores... Rafael: Era la idea la vivienda...”

En los argumentos de Rafael y María Lucía puede apreciarse la tensión entre dos racionalidades, una atenta a los requerimientos materiales y otro a la preservación de la memoria que, si bien no son coincidentes, son reconocidas mutuamente por ambos vecinos. Esta tensión da cuenta de la complejidad del sentido que ha sido otorgado a la escuela, como realización colectiva que fue considerada tanto una herramienta como un objetivo, lo que explica el carácter ambiguo que conserva en la memoria. En este sentido, no solo se

debe considerar la manera en que se recuerda la escuela, sino también *el modo en que se ha olvidado*. La sorpresa de muchos de los vecinos frente a la pregunta por la escuela, permite comprender el carácter secundario de este tipo de esfuerzos en la memoria histórica, frente a otros de índole política, pese a que, paradójicamente, la memoria es el soporte donde se han conservado a través del tiempo. Por su parte, en Blanqueado, en la antigua escuela N° 393 de Barrancas, hoy llamada Jaime Gómez García, el cultivo de la memoria histórica está asociado especialmente al liderazgo carismático ejercido por el profesor. De esta manera, los gestos de llamar a la escuela con su nombre y otorgar un premio en su honor cada año, han sido complementados con la elaboración de un mural en las afueras de la escuela, como una manera de recordar públicamente la importancia de este profesor. En los últimos años, frente a la iniciativa municipal de cambiar el nombre de la escuela, la comunidad educativa encabezó un movimiento de opinión para impedirlo. Sin embargo, a diferencia de sus antecesores, en esta comunidad no se aprecian espacios comunitarios de celebración de la gesta colectiva, en la medida que la memoria de la colaboración, como se señaló anteriormente, reposa más en los esfuerzos personales o familiares, que en quehaceres de tipo comunitario.

El caso de Nueva La Habana es particular, porque el proceso social de recordar ha sido resignificado recientemente, luego de estar relegado por un largo tiempo debido a la enorme represión política sufrida por esta Población. De esta manera, las nuevas generaciones de la población ahora llamada Nuevo Amanecer, han retornado de diversas maneras a su pasado histórico, pese a no haberlo vivido directamente. Tal como en La Victoria, el espacio de celebración del aniversario del traslado a Nueva La Habana, el 1 de noviembre, se ha transformado en una celebración significativa en la que se llevan a cabo conversatorios, exposiciones, presentación de videos, fotografías y textos históricos, junto a música, pasacalles y actividades recreativas de carácter festivo. En este proceso, la historia de la escuela ha tenido un peculiar proceso de resignificación. Un ejemplo significativo es el de los estudiantes del actual Liceo Nuevo Amanecer, establecimiento educacional heredero de la escuela formada en 1971, en el cual aún se mantienen trabajando algunos de los docentes. En junio de 2012, protagonizaron una toma de más de dos semanas de

duración en protesta por el anuncio de privatización entregado por la municipalidad de La Florida. Entre los argumentos levantados para evitar este proceso, se incluyó la historia de la escuela, reconociendo que “el Liceo Nuevo Amanecer tuvo su origen en la escuela del Campamento Nueva Habana a comienzos de la década de los setenta. Ha formado, sin lucrar, a generaciones enteras de pobladores”, culpando a la mala gestión de la dirección, “enmarcada en la crisis educacional del sector público generada por el modelo neoliberal, ha producido una crisis de calidad y matrícula”⁷⁶⁵. Tal como señalaron algunos estudiantes, su rechazo se basaba en que “el lugar donde está el colegio tiene mucha historia y se perdería toda una historia detrás. Este colegio fue hecho por los pobladores después de los buses aula, tratando de implementar educación popular”⁷⁶⁶. De esta manera, se aprecia cómo el proceso de reconstrucción histórica emprendido por los mismos pobladores, ha derivado en la transformación de la manera de comprender las diversas realizaciones realizadas antes de Golpe militar que, más allá de la precisión de los hechos, le otorgan un valor al pasado en diálogo con el presente, con sus necesidades y luchas actuales.

En el mismo sentido, pueden situarse las numerosas investigaciones que se han realizado sobre este caso en los últimos diez años, lo que da cuenta de los propósitos de la producción de conocimiento histórico, a partir del hecho de que no todas las investigaciones provienen de la disciplina histórica, sino también desde la arquitectura, la pedagogía, la filosofía, la geografía, la arquitectura y la educación popular. Un primer propósito identificado es la producción de conocimiento histórico que permita superar las visiones no sistematizadas sobre el pasado, como en el caso de Boris Cofré, quien ha planteado la necesidad de superar los “discursos mistificadores sobre las experiencias de los pobladores de Nueva La Habana, positivas y negativas, que las han presentado como un ejemplo de poder popular o subversión del orden institucional, sin embargo éstos no se han sostenido en investigaciones sistemáticas, por lo que se insertan más en la reivindicación y/o deslegitimación política que en la investigación histórica”⁷⁶⁷. Sin embargo, la búsqueda

⁷⁶⁵ “Liceo Nuevo Amanecer en toma contra la privatización de un colegio construido por los pobladores”, <http://www.futbolrebelde.org/blog/?p=2095>, (Consultada en diciembre de 2012).

⁷⁶⁶ “Toma de Liceo Nuevo Amanecer”, *Periódico El Pueblo*, <http://www.periodicoelpueblo.cl/2012/06/toma-del-liceo-nuevo-amanecer.html>, (Consultada en diciembre de 2012).

⁷⁶⁷ Boris Cofré, “Historia de los pobladores... 9.

de la verdad histórica, en cuanto tal, ha sido criticada explícitamente por uno de los autores/pobladores de Nueva La Habana, Félix Fuentes Toro, quien durante su investigación pudo constatar que muchas de sus entrevistadas señalaban que sería positivo realizar investigaciones sobre la historia de la Población, lo que le permitió comprender que éstas desconocían las investigaciones ya realizadas:

“Esta opción se generó desde las mismas pobladoras, quienes al momento de realizarles las entrevistas – una vez terminadas las mismas- mencionaron lo siguiente: “Sería bonito que nosotras mismas y todos escribieran sobre lo que pasó en Nueva Habana”, “estaría bueno que escribiéramos porque así se contaría la verdad de lo que pasó”. Rescatando lo mencionado en la última cita que decía que así se contaría la verdad de lo que paso en este lugar. Esto puede deberse a que, en su mayoría, las pobladoras entrevistadas no tenían conocimiento sobre ningún escrito realizado sobre el tema de Nueva Habana, ya que al momento de preguntarles si sabían sobre los textos que se han escrito sobre esta experiencia ellas respondieron lo siguiente: “¿y han escrito sobre el campamento? Yo no tenía idea”. De esta misma forma era la respuesta de las otras mujeres entrevistadas”⁷⁶⁸

De esta manera, Félix Fuentes establece una crítica sobre el sentido y los alcances de las investigaciones desvinculadas del campo social, que se aproximan a los sujetos en búsqueda de información, sin realizar un proceso de devolución y sin otro propósito visible para los miembros de la comunidad. Por el contrario, las últimas investigaciones desarrolladas explicitan su intención de contribuir a los procesos sociales, tal como expresa Diego Pinto al señalar que “hoy en día realizar este tipo de investigaciones en los distintos niveles de los grados académicos y en este caso específico del pregrado, es aportar a los procesos sociales que se están viviendo a nivel global, como así también, un aporte al debate epistemológico necesario en la constante discusión disciplinar, para así desarrollar un conocimiento más pulcro a la hora de entregarlo a la sociedad”⁷⁶⁹. En el mismo sentido y reconociendo expresamente una intencionalidad política, la tesis de Pedagogía en Filosofía de Cindy Corrales destaca la importancia educativa de su estudio “pues la educación y específicamente la escuela, debe ser entendida como un terreno en disputa donde luchan los objetivos de mantención del orden social con los de transformación de éste, por lo tanto, ésta debe ser considerada como una herramienta para alcanzar los

⁷⁶⁸Félix Fuentes, “Reconstruyendo la historia... 22.

⁷⁶⁹Diego Pinto, “Estado y pobladores... 6.

objetivos revolucionarios apuntando a la concientización y politización de quienes se formen en ella, pues de esta manera se podrá generar la construcción de un sujeto transformador que levantará la construcción de poder popular en busca del crecimiento ideológico del pueblo”⁷⁷⁰. Con una orientación similar, aunque sin asumir las mismas categorías que Corrales, la investigación del Colectivo Diatriba reconoce que “tras esta apuesta, subyace un posicionamiento teórico-político, comprometido en rescatar el enorme patrimonio cultural y pedagógico articulado al calor de las luchas de las clases subalternas latinoamericanas, por la transformación de las relaciones sociales de dominación y explotación”⁷⁷¹. Estos ejemplos permiten comprender que, para muchos investigadores, el aporte práctico del estudio de estas experiencias trasciende los límites territoriales de cada población, al contribuir a un proceso de revisión histórica y de autoformación generada desde los propios movimientos sociales, cuyos miembros reconocen la necesidad de desarrollar un trabajo tanto introspectivo como retrospectivo para proyectar su accionar con mayor certeza. Esta vocación práctica no debe ser considerada, a priori, como una búsqueda no sistemática en torno al pasado, sino que en algunos casos se trata de investigaciones que han sabido equilibrar el rigor metodológico con el quehacer práctico. Por ejemplo, por medio del desarrollo de un mapeo colaborativo con pobladores de Nuevo Amanecer, Diego Pinto logró realizar una reconstrucción histórica del territorio formado por Nueva La Habana para analizar su transformación en las últimas décadas. De esta manera, su investigación se constituyó en un verdadero espacio de participación social al interior de la Población. Por todo lo anterior, consideramos que esta dimensión debe ser relevante a la hora de investigar este campo, lo que permitirá el desarrollo de investigaciones más complejas, capaces de abarcar diversos ámbitos de la vida social y de dialogar respetuosa y horizontalmente con su sujeto de estudio.

3. Proyecciones: La lectura desde el presente.

Un último nivel de proyección de estas experiencias es el establecido con los conflictos del tiempo presente. Esto cobra especial sentido, si se considera que, al menos

⁷⁷⁰ Cindy Corrales, “La experiencia... 10-11.

⁷⁷¹ Colectivo Diatriba. 2010. *Reflexiones sobre el proyecto político-pedagógico del MIR durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973)* (Santiago. Documento impreso, 2010), 1.

desde mediados del año 2011 se ha comenzado a gestar un proceso de cuestionamiento de la participación local en la educación. Al reconocimiento de la crisis orgánica del sistema educacional, visualizada periódicamente desde el año 2006 por medio de movilizaciones sociales, se ha sumado un proceso local que ha intentado situar a la escuela en el centro de la lucha por la educación pública, en medio de un modelo neoliberal desregulado, que ha permitido que las leyes de oferta y demanda afecten directamente las políticas educacionales locales. Uno de los principales embates del neoliberalismo ha sido la reducción de la educación pública-municipal en relación a la educación particular subvencionada. Durante los últimos veinte años se han disuelto 626 escuelas municipales, mientras que fueron creadas 2.901 escuelas particulares subvencionadas. Esta tendencia proceso mostró una particular aceleración a partir del año 2006. Por ejemplo, si el año 2002 el sistema público perdió 32.000 alumnos, la cifra ascendió a 72.000 el año 2007⁷⁷². Frente al anuncio de cierre, las reacciones son similares. En la Araucanía, a fines del año 2009, cinco comunidades mapuche protestaron por el cierre de la escuela de Koz Koz, motivado por la baja en la matrícula y los problemas financieros, aunque sin considerar el parecer de las comunidades. Como señalara la dirigente Juana Manquecura, decretar el cierre de la escuela sin consulta previa, era desconocer que “educar a nuestros hijos en la comunidad es nuestro derecho”, situación que había provocado “toda esta impotencia de la gente, porque fueron tratados mal, siendo que sólo querían solucionar su problema”⁷⁷³. Ese mismo año, una vecina de Cerro Navia se refería al cierre de escuelas municipales en su comuna señalando que “un colegio tiene historia, de triunfos y sacrificios de una comunidad por sacarlo adelante [...] de los apoderados que con poco tiempo igual participan de las actividades en sus colegios pues son parte del crecimiento que van realizando sus propios hijos”⁷⁷⁴. Meses más tarde, en marzo de 2010, los apoderados de la *Escuela Conquistando Futuro* de la Población José María Caro, en Lo Espejo, se organizaron en el ‘Comité de

⁷⁷² Manuel Riesco, “Continúan desmantelando los colegios públicos”, *El Ciudadano*, Santiago, 7 de Septiembre de 2009, <http://www.elciudadano.cl/2009/09/07/11324/continuan-desmantelando-los-colegios-publicos/>, (Consultada el 20 de Mayo de 2012).

⁷⁷³ Mapuche de Panguipulli se niegan a que Municipalidad cierre colegio en Koz Koz, *Sitio El Ranco*, 2 de Diciembre de 2009, <http://www.elranco.cl/2009/12/mapuche-de-panguipulli-se-niegan-a-que-municipalidad-cierre-de-colegio-en-koz-koz/>, (Consultada el 6 de Noviembre de 2011).

⁷⁷⁴ Ivette Vera, “Alcalde de Cerro Navia quiere cerrar colegios”, *The Clinic*, Santiago, 22 Septiembre de 2009, <http://www.theclinic.cl/2009/09/22/alcalde-de-cerro-navia-quiere-cerrar-colegios/>, (Consultada el 12 de agosto de 2011).

Estudio y Lucha' para demandar su derecho a la educación pública y a que sus niños permanecieran en su población, alegando que “necesitamos que nuestras escuelas y liceos sigan funcionando y no nos obliguen a matricularnos en colegios particulares subvencionados”⁷⁷⁵. Esta dinámica incluso ha afectado a escuelas de modalidad flexible, es decir, que atienden a adultos en proceso de reescolarización, tal como *La Nueva Escuela*, proyecto comunitario desarrollado por organizaciones y vecinos de Renca, que tras sucesivas amenazas por parte de las autoridades municipales, no solo fue cerrada, sino además demolida en noviembre de 2012⁷⁷⁶.

A inicios de 2013, los anuncios de nuevos cierres de escuelas estuvieron acompañados de anuncios diferentes. En esta ocasión, apoderados y profesores de dos escuelas de La Florida decidieron autogestionar las clases de sus planteles, contando con la colaboración de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), quienes desde mediados del año anterior habían comenzado a instalar el concepto de *control comunitario de la educación* entre sus propuestas, entendida como la construcción de propuestas educativas desde las comunidades y organizaciones locales⁷⁷⁷. Contando con el apoyo de diversos actores educativos y políticos, éstas iniciaron su año escolar pese a dejar de ser reconocidas por el municipio, en un hecho que, si bien destacó por su novedad, tenía referentes históricos en el corto y mediano plazo. Ya durante las movilizaciones del 2011, al menos cuatro liceos de Santiago, Valparaíso y Concepción se habían mantenido en funcionamiento durante las movilizaciones, desarrollando sus clases con docentes voluntarios e intentando introducir modificaciones pedagógicas y normativas mientras

⁷⁷⁵ Comité de Estudio y Lucha, “Viva la toma de la Escuela Conquistando Futuro”, Santiago, 31 de marzo de 2010, <http://comitedeestudioylucha.blogspot.com/2010/03/viva-la-toma-de-la-escuela-conquistando.html>, (Consultada el 1 de abril de 2010).

⁷⁷⁶ Sobre la experiencia de esta escuela ver: Marcela Quiñones, “La Nueva Escuela de Renca”. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, http://www.opech.cl/movisociales/renca2_1.pdf, (Consultada el 10 de diciembre de 2012) y “No al desalojo de la Nueva Escuela”, El Quinto Poder, Santiago, <http://www.elquintopoder.cl/ciudadania/no-al-desalojo-de-la-nueva-escuela-en-renca>, (Consultada el 10 de diciembre de 2012).

⁷⁷⁷ “Para nosotros la educación, como cualquier otro derecho, debe cobrar sentido según las comunidades mismas y las comunidades nosotros no solo las abarcamos como comunidad escolar o educativa sino como la comunidad del territorio, los que comparten más directamente, es decir: las juntas de vecinos, las organizaciones sociales, los profesores, estudiantes; todos en pos de una construcción de la educación según las necesidades mismas de la comunidad”. Gustavo Yáñez, “Entrevista a Eloísa González sobre control comunitario”, *Escrituras Aneconómicas. Revista de Pensamiento Contemporáneo*. En: <http://www.escriturasaneconomicas.cl/Entrevista-Eloisa.php> (Marzo 2013)

fueron administrados por los propios estudiantes⁷⁷⁸. El desarrollo de estas experiencias, lejos de ser casual, permite comprender tanto la existencia de una demanda histórica por participar directamente de los espacios de decisión por medio del ejercicio directo de la soberanía, como la necesidad de contribuir a estos procesos mediante la reflexión del pasado y su inscripción en procesos de larga duración, esfuerzo al que se espera contribuir por medio de esta investigación.

Santiago/La Florida
Marzo de 2013

⁷⁷⁸ Colectivo Diatriba, Opech y Centro de Alerta, *Trazas de utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011* (Santiago: Quimantú, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

I. FUENTES PRIMARIAS

Fuentes orales

- *Balbina Acevedo*, más de cincuenta años. Profesora de la Escuela Jaime Gómez García desde hace tres décadas. Entrevista realizada en Lo Prado en octubre de 2011.
- *Yorma Alcaraz*, más de sesenta años. Profesora normalista que ejerció en la escuela del Campamento Nueva La Habana entre 1971 y 1972. Posteriormente se desempeñó como profesora de Lenguaje en escuelas municipales de Rancagua. Dirigenta del Colegio de Profesores. Entrevista realizada en Rancagua en abril de 2010.
- *Oscar Arce*, más de ochenta años. Poblador de La Victoria. Enseñó a sus vecinos las técnicas de construcción de adobes. Entrevista realizada en La Victoria, Pedro Aguirre Cerda, en noviembre de 2011.
- *Eliana Arenas*, más de cincuenta años. Profesora de la Escuela Jaime Gómez García desde hace tres décadas. Entrevista realizada en Lo Prado en octubre de 2011.
- *Laura Barra*, más de sesenta años. Profesora de Educación Básica de la Escuela N° 393, actualmente llamada Jaime Gómez García entre 1970 y 1972. Entrevista realizada en Quinta Normal en mayo de 2012.
- *Luis Becerra*, más de ochenta años. Poblador de Blanqueado y dirigente de su Junta de Vecinos. Militante de la Democracia Cristiana. Entrevista realizada en Lo Prado en abril de 2012.
- *Hope Boylston*, más de sesenta años. Profesora de Educación Primera. Educadora Popular. Llegó a Chile en 1971 y colaboró en la Revista Paloma de Editorial Quimantú. Escribió un libro de memorias sobre su experiencia en América Latina que incluye una descripción del Campamento Nueva La Habana. Conversación sostenida en Providencia en marzo de 2012.
- *Alicia Cáceres*, más de setenta años. Educadora Popular. Impulsora y directora del Jardín Infantil Nuestra Señora de La Victoria desde 1971 a la actualidad. Militante de la Izquierda Cristiana. Entrevistas realizadas en La Victoria, Pedro Aguirre Cerda, entre marzo y abril de 2011.
- *Viviana Castillo*, más de sesenta años. Profesora de Lenguaje de la escuela de Nueva La Habana entre 1970 y 1973. Actualmente reside en Alemania. Entrevista realizada en Ñuñoa en febrero de 2012.

- *Leopoldo Corrales Maureira*, más de ochenta años. Poblador de La Victoria, quien cultiva la memoria y conserva numerosos documentos de la historia de la Población. Activo participante de la comunidad cristiana de la Parroquia Nuestra Señora de La Victoria. Entrevista realizada en La Victoria, Pedro Aguirre Cerda, en noviembre de 2011.
- *Alicia Costa*, más de setenta años. Pobladora de La Victoria. Actriz y cantante popular. Hija de Juan Costa, militante comunista y presidente del Comando General de Pobladores de La Victoria. Entrevista realizada en La Victoria, Pedro Aguirre Cerda, diciembre de 2011.
- *Julio Cubillos*, más de setenta años. Poblador de La Victoria desde 1957. Pastor evangélico. Sus hijos fueron estudiantes del Jardín Infantil Nuestra Señora de La Victoria y de la Escuela Redonda. Entrevista realizada en La Victoria, Pedro Aguirre Cerda, en mayo de 2011.
- *Silvia del Solar*, más de sesenta años. Antigua profesora de la escuela de Nueva La Habana. Entrevista realizada por Cindy Corrales en Santiago Centro el año 2011.
- *Miriam García*, más de treinta años. Profesora de Religión y Asesora del Centro de Padres de la Escuela Jaime Gómez García. Entrevista realizada en Lo Prado en octubre de 2011.
- *María Gómez*, más de setenta años. Pobladora de Nueva La Habana. Antigua apoderada de la Escuela Nueva Habana, participó activamente mientras sus hijos estudiaron allí y posteriormente trabajó en la escuela. Entrevista realizada en La Florida en diciembre de 2011.
- *María Teresa Gómez*, más de cincuenta años. Trabajadora Social. Hija del Jaime Gómez García, primer director de la Escuela N° 393. Entrevista realizada en Lo Prado en abril de 2012.
- *Víctor Flores*, más de cincuenta años. Poblador de Nueva La Habana. Fue estudiante y Presidente del Centro de Alumnos de la escuela del Campamento Nueva La Habana. Actualmente se encuentra finalizando sus estudios de Cine. Entrevista realizada en mayo de 2012.
- *Carlos Herrera*, más de sesenta años. Profesor de Historia del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Profesor y primer director de la Escuela de Nueva La Habana. Actualmente ejerce como concejal de la comuna de Macul. Entrevista realizada en Macul en diciembre de 2011.
- *Ricardo Hevia*. Profesor de Filosofía. Profesional del Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación (CIDE). Militante del MAPU. Entrevista realizada en Providencia en diciembre de 2010.

- *Miguel Lawner*, más de ochenta años. Arquitecto que asesoró a los vecinos del Comando General de Pobladores de La Victoria en la distribución de sitios y elaboración de los planos de la Población. Director de la Corporación de Mejoramiento Urbano entre 1970 y 1973. Militante comunista. Entrevista realizada en Providencia en noviembre de 2011.
- *Paula Lepe*, más de cuarenta años. Durante su infancia vivió en el Campamento Nueva La Habana. Fue alumna de la Escuela durante el gobierno de la Unidad Popular. Actualmente es dirigente social de la organización Ucamau. Entrevista realizada en Estación Central en noviembre de 2011.
- *Nadia Narbona*, más de sesenta años. Pobladora de La Victoria, hija de uno de los dirigentes fundadores de la Población. Antigua estudiante de la Escuela Redonda de La Victoria. Entrevista realizada en La Victoria, Pedro Aguirre Cerda, en noviembre de 2011.
- *Claudina Núñez*, más de sesenta años. Pobladora de La Victoria. Actualmente ejerce como Alcaldesa de Pedro Aguirre Cerda. Militante comunista. Entrevista realizada en Pedro Aguirre Cerda en noviembre de 2011.
- *Iván Núñez*, más de setenta años. Profesor de Estado en Historia y Geografía, Superintendente de Educación entre 1970 y 1973. Asesor del Ministerio de Educación entre 1992 y 2002. Historiador de la educación. Entrevistas realizadas en Ñuñoa entre diciembre de 2009 y julio de 2010.
- *María Teresa Otaiza*, más de sesenta años. Profesora Escuela Jaime Gómez García. Entrevista realizada en Santiago Centro de mayo de 2012.
- *Rodrigo Oyarce*, más de veinte años. Estudiante de Trabajo Social. Ex alumno del Jardín Infantil Nuestra Señora de La Victoria, donde actualmente se desempeña como profesor de computación. Entrevista realizada en La Victoria, Pedro Aguirre Cerda, en marzo de 2011.
- *María Lucía Pacheco*, más de sesenta años. Pobladora de La Victoria. Participó del grupo de docentes voluntarios durante los primeros meses de funcionamiento de la Escuela Redonda. Entrevista realizada en La Victoria, Pedro Aguirre Cerda, en noviembre de 2011.
- *Manuel Paiva*, más de sesenta años. Poblador del Campamento Nueva La Habana, obrero de la industria IRT. Educador Popular, Comunicador Social y escritor. Antiguo militante del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR). Actualmente actual vive en la Población Nuevo Amanecer y es estudiante de Literatura. Entrevista realizada en La Florida en noviembre de 2011.

- *Jeannette Pardo*, más de cuarenta años. Antigua estudiante de la Escuela N° 393, actualmente llamada Jaime Gómez García. Entrevista realizada en Lo Prado en noviembre de 2011.
- *Ernestina Paredes*, más de setenta años. Pobladora de Blanqueado. Esposa de Orlando Ruiz. Apoderada de la Escuela N° 393, actualmente llamada Jaime Gómez García. Realizó sus estudios básicos en la Escuela Nocturna que funcionaba en el mismo local. Entrevista realizada en Lo Prado en noviembre de 2011.
- *Luis Parraguez*, más de sesenta años. Profesor de Educación Básica de la escuela del Campamento Nueva La Habana desde 1971. Actualmente se desempeña como profesor del Liceo Nuevo Amanecer. Entrevista realizada en La Florida en diciembre de 2011.
- *María Paz*, más de sesenta años. Pobladora de La Victoria. Antigua estudiante de la Escuela Redonda. Entrevista realizada en La Victoria, Pedro Aguirre Cerda, diciembre de 2011.
- *Sonia Paz*, más de sesenta años. Pobladora de La Victoria. Antigua estudiante de la Escuela Redonda. Participó en las Campañas de Alfabetización en la década de 1960. Entrevista realizada en La Victoria, Pedro Aguirre Cerda, diciembre de 2011.
- *José Penela*, más de sesenta años. Profesor de la Escuela N° 393, actualmente llamada Jaime Gómez García Profesor. Dirigente del Colegio de Profesores de Lo Prado. Entrevista realizada en Santiago Centro de mayo de 2012.
- *Miguel Raipán*, más de sesenta años. Profesor de la escuela de Nueva La Habana. Desde fines de los años setenta reside en Suecia. Entrevista realizada en Santiago Centro en agosto de 2012.
- *Luisa Ruiz Paredes*, más de cuarenta años. Antigua estudiante de la Escuela N° 393, actualmente llamada Jaime Gómez García. Entrevista realizada en Lo Prado en noviembre de 2011.
- *Orlando Ruiz*, más de setenta años. Poblador de Blanqueado. Pastor evangélico. Antiguo apoderado de la Escuela N° 393, actualmente llamada Jaime Gómez García. Entrevista realizada en Lo Prado en noviembre de 2011.
- *Julio Silva*, más de setenta años. Poblador de La Victoria. Miembro del Comando General de Pobladores de La Victoria. Militante comunista. Entrevista realizada en La Victoria, Pedro Aguirre Cerda, diciembre de 2011.
- *Omar Soto*, más de setenta años. Poblador de Nueva La Habana. Antiguo apoderado de la Escuela de Nueva La Habana. Entrevista realizada en La Florida en diciembre de 2011.

- *Sonia Tapia*, más de setenta años. Pobladora de La Victoria. Participó de la construcción de la Escuela Redonda. Entrevista realizada en La Victoria, Pedro Aguirre Cerda, en noviembre de 2011.
- *René Urbina*, más de ochenta años. Arquitecto. Docente del Departamento de Planificación Urbana y Regional de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Chile. Participó activamente del proceso de urbanización del Campamento Nueva La Habana. Conversación sostenida en Santiago Centro en febrero de 2012.
- *Virginia Varas*, más de setenta años. Pobladora de La Victoria, llegó a la toma en 1957. Sus hijos fueron estudiantes del Jardín Infantil Nuestra Señora de La Victoria y de la Escuela Redonda. Entrevista realizada en La Victoria, Pedro Aguirre Cerda, en mayo de 2011.
- *Rodrigo Vera*, más de sesenta años. Profesor de Filosofía de la Universidad Católica. Estuvo a cargo de los Talleres de Educadores del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica entre 1970 y 1973. Militante del MAPU. Entrevista realizada en Santiago Centro en diciembre de 2011.
- *Rafael Vergara*. Poblador de La Victoria. Vicepresidente de la Junta de Vecinos de la Población. Activo participante de la comunidad cristiana de la Parroquia Nuestra Señora de La Victoria. Entrevistas y conversaciones sostenidas entre noviembre y diciembre de 2011.
- *Lautaro Videla Stefoni*, más de ochenta años al momento de ser entrevistado. Profesor de Estado en Ministerio de Educación. Visitador General de Escuelas entre 1970 y 1973. Militante del Partido Socialista. Entrevistas realizadas en Macul entre julio y septiembre de 2010. Fallecido en febrero de 2012.
- “*Nico*”, más de cincuenta años. Poblador de la Población Malaquías Concha. Participó del Programa Saltamontes durante la Unidad Popular. Entrevista realizada en Valparaíso en enero de 2010.

Archivo

- Archivo Nacional de la Administración. Fondo Ministerio de Educación. Decretos con Antecedentes (1957-1973).

Legislación

- Estatuto Orgánico de la Corporación de la Reforma Agraria, Decreto N° 11, 27 de marzo de 1963.

- Ministerio de Educación Pública. Decreto 27.952 Modifica el Sistema Educacional, 20 de diciembre de 1965.
- Artículo N° 2, Fija el texto coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley R.R.A. 12, de 1963, Orgánico del Instituto de Desarrollo Agropecuario, 17 de febrero de 1968.
- Ministerio del Interior. Ley 16.880 de Organizaciones Comunitarias, 7 de agosto de 1968.
- Reforma Constitucional de las Garantías Constitucionales. Ley 17.398 que modifica la Constitución Política del Estado, 9 de enero de 1971.

Censos y Estadísticas

- Servicio Nacional de Estadística y Censos. (1952). *XII Censo de Población y I de Vivienda*.
- Dirección de Estadística y Censos. (1960). *XIII Censo de Población y II de Vivienda*.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (1970). *XIV Censo de Población y III de Vivienda*.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2005). *Proyecciones y estimaciones de población. 1950-2050. Total país*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas y Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Documentos Oficiales

- Comisión de Planeamiento Integral de la Educación. 1964. *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena*. Santiago: Ministerio de Educación.
- UNESCO. 1957. Conferencia General: Resoluciones. París.
- Consejería Nacional de Promoción Popular. 1964. *Promoción popular: Instrumento del desarrollo social*. Santiago: Amenábar.
- _____. 1965. *Organización social*. Santiago: Departamento de Difusión. Imprenta Mimeógrafo.
- _____. 1965. *Promoción Popular hacia la comunidad organizada*. Santiago: Zig-Zag.
- _____. 1966. *Municipalidades, Junta de Vecinos y Promoción Popular*. Santiago: La Gratitud Nacional.

- _____. 1966. *La historia edificante de Villa Nazareth*. Santiago: La Gratitude Nacional.
- _____. 1966. *La fuerza de los que se unen*. Santiago: La Gratitude Nacional.
- _____. 1966. *Entre todos puede hacerse...* Santiago: Zig-Zag.
- _____. 1968. *Organización social*. Santiago: Carrión e Hijos Ltda.
- _____. 1968. *El hombre: sujeto del cambio*. Santiago: Consejería Nacional de Promoción Popular.
- _____. 196?. *¡Primero los niños!* Santiago: Departamento de Difusión, Consejería Nacional de Promoción Popular.
- _____. 196?. *Equipamiento comunitario*. Santiago. Departamento de Difusión, Consejería Nacional de Promoción Popular.
- _____. 196?. *Familia y comunidad: Hacia una comunidad organizada*. Departamento de Difusión, Consejería Nacional de Promoción Popular.
- _____. 1970. *Hacia un diagnóstico de la marginalidad urbana: Características socioeconómicas de las poblaciones marginales del Gran Santiago*. Santiago: Consejería Nacional de Promoción Popular. División de Estudios. Departamento de Estadística y Censo.
- Ministerio de Educación. 1966. *Reforma Educacional en Chile: Discursos*, Santiago: Ediciones del Departamento de Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación.
- _____. 1966. *¿Qué es Reforma Educacional?* Santiago: Ediciones del Departamento de Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación.
- _____. 1969. *La Superintendencia de Educación y la Reforma Educacional chilena*. Santiago: Taller de Ediciones y Publicaciones INACAP.
- _____. 1969. *Una nueva educación y una nueva cultura para el pueblo de Chile*. Santiago: Ediciones del Departamento de Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación.
- _____. 1971. *Formulación de una nueva educación en el gobierno de la Unidad Popular*. Santiago: Editorial Cultura y Publicaciones.
- _____. 1971. *Convocatoria, reglamento y programa del Congreso Nacional de Educación, 13, 14, 15 y 16 de diciembre*. Santiago: El Ministerio.
- Sociedad de Establecimientos Educativos y Grupo Nacional de Desarrollo. 1971. *La nueva escuela es para toda la comunidad*. Santiago: Imprenta Mueller. Biblioteca Nacional. Sección Chilena.

- Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos. 1987. *50 años de labor: 1937*. Santiago: Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos.
- Superintendencia de Educación Pública. 1965. *Recopilación de antecedentes acerca de la historia y la evolución de la educación en Chile. Informe a la petición formulada por la Embajada de Chile en Francia (París)*. Santiago: Oficina Técnica de la Superintendencia de Educación Pública.
- Superintendencia de Educación. 1973. *Informe sobre Escuela Nacional Unificada*. Santiago.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. 2006. *Informe Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Santiago.

Mensajes Presidenciales

- 1960. *Mensaje de S. E. el Presidente de la República don Jorge Alessandri Rodríguez al Congreso Nacional al inaugurar el período ordinario de sesiones, 21 de Mayo de 1960*. Santiago: Imprenta de la Penitenciaría.
- 1961. *Mensaje de S. E. el Presidente de la República don Jorge Alessandri Rodríguez al Congreso Nacional al inaugurar el período ordinario de sesiones, 21 de Mayo de 1961*. Santiago: sn.
- 1962. *Mensaje de S. E. el Presidente de la República don Jorge Alessandri Rodríguez al Congreso Nacional al inaugurar el período ordinario de sesiones, 21 de Mayo de 1962*. Santiago: Imprenta del Servicio de Prisiones.
- 1963. *Mensaje de S. E. el Presidente de la República don Jorge Alessandri Rodríguez al Congreso Nacional al inaugurar el período ordinario de sesiones, 21 de Mayo de 1963*. Santiago: Imprenta del Servicio de Prisiones.
- 1964. *Mensaje de S. E. el Presidente de la República don Jorge Alessandri Rodríguez al Congreso Nacional al inaugurar el período ordinario de sesiones, 21 de Mayo de 1964*. Santiago: Imprenta del Servicio de Prisiones.
- 1965. *Primer mensaje del Presidente de la República de Chile don Eduardo Frei Montalva al inaugurar el período de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional, 21 de mayo de 1965*. Santiago: Departamento de Publicaciones de la Presidencia de la República.
- 1966. *Segundo mensaje del Presidente de la República de Chile don Eduardo Frei Montalva al inaugurar el período de sesiones ordinarias del Congreso Nacional, 21 de Mayo de 1966*. Santiago: Departamento de Publicaciones de la Presidencia de la República.

- 1967. *Tercer mensaje del Presidente de la República de Chile don Eduardo Frei Montalva al inaugurar el período de sesiones ordinarias del Congreso Nacional, 21 de Mayo de 1967*. Santiago: Departamento de Publicaciones de la Presidencia de la República.
- 1968. *Cuarto mensaje del Presidente de la República de Chile don Eduardo Frei Montalva al inaugurar el período de sesiones ordinarias del Congreso Nacional, 21 de Mayo de 1968*. Santiago: Departamento de Publicaciones de la Presidencia de la República.
- 1969. *Quinto mensaje del Presidente de la República de Chile don Eduardo Frei Montalva al inaugurar el período de sesiones ordinarias del Congreso Nacional, 21 de Mayo de 1969*. Santiago: Departamento de Publicaciones de la Presidencia de la República.
- 1970. *Sexto mensaje del Presidente de la República de Chile don Eduardo Frei Montalva al inaugurar el período de sesiones ordinarias del Congreso Nacional, 21 de Mayo de 1970*. Santiago: Departamento de Publicaciones de la Presidencia de la República.
- 1971. *Primer mensaje del Presidente Allende ante el Congreso Pleno, 21 de Mayo de 1971*. Santiago: Talleres Gráficos Servicio de Prisiones.
- 1971. *Primer Mensaje del Presidente Allende ante el Congreso Pleno. 21 de Mayo de 1971*. Santiago: Talleres Gráficos Servicio de Prisiones.
- 1972. *Segundo mensaje del Presidente Allende ante el Congreso Pleno, 21 de Mayo de 1972*. Santiago: Talleres Gráficos Servicio de Prisiones.
- 1973. *Tercer mensaje del Presidente Allende ante el Congreso Pleno, 21 de Mayo de 1973*. Santiago: Talleres Gráficos Servicio de Prisiones.

Artículos y libros

- Ahumada, Jorge. 1958. *En vez de la miseria*. Santiago: Editorial del Pacífico.
- _____. 1966. *La crisis integral de Chile*. (Santiago: Editorial Universitaria.
- Allamand, Andrés. 1974. *No virar izquierda*. Santiago: Editora Edimprés.
- Ávalos, Beatrice. 1972. Educación y transformación social. *Cuadernos de la Realidad Nacional* 11, (enero): 150-167.
- Castells, Manuel. 1971. *Reivindicación urbana, estrategia política y movimiento social en los campamentos de pobladores en Chile*. Santiago: Centro de Desarrollo Urbano y Regional.

- _____. 1972. *Movimiento de pobladores y lucha de clases*. Santiago: Centro de Desarrollo Urbano y Regional.
- Castells, Manuel. 1973. Movimientos de pobladores y lucha de clases en Chile. *EURE* 3, (7): 9-35.
- Castillo, Fernando, Rafael Echeverría y Jorge Larraín. 1973. Las masas, el Estado y el problema del poder en Chile. *Cuadernos de la Realidad Nacional* 16, (abril): 3-70.
- Castro, Fidel. 1962. *Segunda Declaración de La Habana*. La Habana: Departamento de Versiones Taquigráficas del Gobierno Revolucionario.
- Collectif Chili. 1972. *Chili: Organisation et lutte dans les bidonvilles sous l'unité populaire. L'expérience du campamento Nueva Habana sous l'unité populaire*.
- Cruz, Antonio, José Jara, Mario Leyton, Ernesto Livacic y Gonzalo Vega. 1973. *Educación y participación en Chile*. Santiago: Editorial del Pacífico.
- Domínguez, Andrés. 1972. Un aporte educacional para la Nueva Economía. *Nueva Economía* 2. Oficina de Planificación Nacional. Editorial Universitaria, (enero-abril): 20-40.
- Dorfmann, Ariel y Armand Mattelart. 1971. *Para leer al Pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Equipo de Estudios Poblacionales CIDU. 1971. Experiencias de justicia popular en poblaciones. *Cuadernos de la Realidad Nacional* 8, (junio): 153-172.
- _____. 1972. Reivindicación urbana y lucha política: Los campamentos de pobladores en Santiago de Chile. *EURE* 2, (6): 55-82.
- _____. 1972. Pobladores y administración de justicia (un informe preliminar de una encuesta). *EURE* 2, (5): 135- 148.
- Fiori, Jorge. 1973. Campamento Nueva La Habana: estudio de una experiencia de autoadministración de justicia. *EURE* 3, (7): 83-101.
- Freire, Paulo. 1968. *La alfabetización funcional en Chile*. Santiago: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.
- Godoy Urrutia, César. 1952. *Analfabetismo en América*. Ciudad de Guatemala: Ministerio de Educación Pública.
- _____. 1959. *Educación y política. Tesis y ensayos breves*. Santiago: Ediciones Tierra y Escuela.

- Hamuy, Eduardo. 1960. *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Hamuy, Eduardo. 1961. *El problema educacional del pueblo de Chile*. Santiago: Editorial del Pacífico.
- Leyton, Mario. 1970. *La experiencia chilena: La Reforma Educacional, 1965-1970*. Volumen 1 y 2. Santiago: Jornadas Internacionales de Educación Adriano Olivetti, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Mercado, Olga, Patricio De la Puente y Francisco Uribe-Echeverría. 1970. *La marginalidad urbana. Origen, proceso y modo. Resultados de una encuesta en poblaciones marginales del Gran Santiago*. Buenos Aires: DESAL y Ediciones Troquel.
- Molina, Sergio. 1972. *El proceso de cambio en Chile: La experiencia 1965- 1970*. Santiago: Universitaria.
- Partido Demócrata Cristiano. 1963. *Nosotros creemos que la democracia es la forma política de la revolución y nos negamos a aceptar que en nombre de ésta última, transitoria o definitivamente, se acabe con la libertad: Dice la Democracia Cristiana a los partidos Comunista y Socialista*. Santiago: Editorial del Pacífico.
- Petras, James. 1972. Chile: Nacionalización, transformaciones socioeconómicas y participación popular. *Cuadernos de la Realidad Nacional* 11, (enero): 3-24.
- Portes, Alejandro. 1969. *Estudio de áreas marginadas de Santiago de Chile 1968-1969. Cuatro poblaciones: Informe preliminar sobre situación y aspiraciones de grupos marginados en el gran Santiago*. Santiago: Programa Sociología del Desarrollo, Universidad de Wisconsin.
- Quevedo, Santiago y Eder Sader. 1973. Algunas consideraciones en relación a las nuevas formas de poder popular en poblaciones. *EURE* 3, (7): 71-81.
- Quijano, Aníbal. 1972. La constitución del “mundo” de la marginalidad urbana. *EURE* 2, (5): 89-106.
- Satelices, Rómulo, Martín Miranda, Ernesto Toro, Ronaldo Muñoz, Gonzalo Gutiérrez. 1973. *La ENU: ¿Control de las conciencias o educación liberadora?* Talca: Fundación Manuel Larraín Errázuriz.
- Silva, Alberto y Rodrigo Vera. 1973. Sobre el problema del poder en la Educación. *Cuadernos de la Realidad Nacional* 17, (julio): 3-23.
- Suárez, Waldo, Núñez, Iván, Videla, Lautaro y Peralta, Jorge. 1971. *Perspectivas de estructura y funcionamiento de la educación chilena durante el gobierno*

de la Unidad Popular. Santiago: Ediciones de la Universidad Técnica del Estado.

- Urrutia, Cecilia. 1972. *Historia de las poblaciones callampas*. Santiago: Quimantú.
- Vanderschueren, Franz. 1971. Pobladores y conciencia social. *EURE* 1, (3): 95-123.
- _____. 1971. Significado político de las Juntas de Vecinos en Poblaciones de Santiago. *EURE* 1, (2): 67-90.
- Vasconi, Tomás. 1967. *Educación y Cambio Social*. Santiago: Centro de Estudios Socioeconómicos, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Chile.
- _____. 1973. Contra la Escuela: Borradores para una crítica marxista de la educación. *Cuadernos de Educación*. Caracas, No. 7 (julio-agosto): 16-62.
- Unidad Popular. 1970. *Programa básico de gobierno de la Unidad Popular: Candidatura presidencial de Salvador Allende*. Santiago: s.i.
- Universidad de Chile. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. 1972. *Organización y lucha poblacional en el proceso de cambios. La experiencia del campamento Nueva La Habana*. Santiago.
- 1970. *Alessandri volverá: Por qué volverá*. Santiago: Imprenta Marinetti.
- 1970. *El Programa de Tomic*. Santiago: Tarea del Pueblo.
- 1973. *La crisis educacional*. Santiago: Quimantú.

Tesis

- Ramírez, Norma. 1957. *Poblaciones callampas*. Memoria para optar al título de Asistente Social. Escuela Elvira Matte de Cruchaga, Universidad Católica.
- Sotomayor, Hilda. 1958. *Fisonomía y valores de una población callampas*. Memoria para optar al título de Asistente Social de la Escuela Elvira Matte de Cruchaga, Universidad Católica.
- Tabilo, Sergio. 1959. *Rehabilitación de la Población Campamento de La Victoria*. Seminario de Vivienda, Urbanismo y Planeación. Escuela de Arquitectura, Universidad de Chile.
- Montero, María Antonieta. 1959. *Algunos problemas del Escolar Primario*, Tesis para optar al título de Asistente Social. Escuela de Servicio Social Elvira Matte de Cruchaga, Universidad Católica.

- Contreras, Marta y Eliana Fuentes. 1971. *Estudio sobre unidades familiares en un sector popular urbano*. Memoria para optar al Título de Asistente Social. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Departamento de Política y Acción Social, Universidad de Chile.
- Pinto, Isabel y Argentina Valenzuela. 1971. *Sistematización de una experiencia de trabajo social en el Campamento 26 de Julio*. Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica de Chile.
- Zelada Muñoz, Ivonne. 1973. *Desarrollo de dos talleres de trabajo social en el sector poblacional, bajo el proceso de cambios de la Unidad Popular: (1971-1972)*. Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica.
- Olavarría, Nelson. 1993. *Estudio comparativo de tres adaptaciones del método psico-social de alfabetización en Chile (1966-1971-1981)*. Tesis de Licenciado en Educación, Universidad Católica.

Fuentes audiovisuales

- *Por un lugar en la ciudad*. Documental. Dirigido por Patricia Mora. 1988. Santiago: Corporación Sur y Taller de Vivienda Social.
- *Campamento*. Documental. Dirigido por Tom Cohen y Richard Pearce. 1971. Santiago.
- *Voto + Fusil*. Cine ficción. Dirigida por Helvio Soto. 1971. Santiago.
- *Entre ponerle y no ponerle*. Cine ficción. Dirigida por Héctor Ríos. 1971. Santiago: Consejería de Desarrollo Social y el Departamento de Cine de la Universidad de Chile.
- *La spirale*. Documental. Dirigido por Armand Mattelart, Jacqueline Meppiel y Valérie Mayoux. 1976. Francia.

Páginas Web

- Ernesto Guevara, Discurso pronunciado ante la reunión del Consejo Interamericano Económico y Social (CIES) en Punta del Este, Uruguay, 8 de agosto de 1961, <http://www.marxists.org/espanol/guevara/08-08-1961.htm> (Consultada en Octubre, 2012).
- _____. 1985. El Hombre Nuevo. Texto dirigido a Carlos Quijano del semanario *Marcha*, Montevideo, en Leopoldo Zea (Editor). *Ideas en torno de Latinoamérica* (México: UNAM, 1985, http://www.martinmaglio.com.ar/0_ESS_5_Historia/Guevara_elhombrenuevo.pdf (Consultada en octubre de 2012).

- Concilio Vaticano II. Declaración sobre la Educación Cristiana de la Juventud (Gravissimum Educationis Momentum), 28 de octubre de 1965, http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat_ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html (Consultada el 22 de noviembre de 2012).
- Unidad Popular. 1970. Las 40 Medidas de la Unidad Popular. En: <http://www.abacq.net/imaginaria/medidas.htm> (Consultada el 9 de octubre de 2010).

II. Fuentes Secundarias

Libros y capítulos de libros

- Abbagnano, Nicola y Aldo Visalberghi. 1964. *Historia de la pedagogía*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Adler Lomnitz, Larissa y Ana Melnick. 1998. *La cultura política chilena y los partidos de centro. Una explicación antropológica*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Amunátegui, Domingo. 1894. *La enseñanza del Estado*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Anderson, Benedict. 1993. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, Perry. 2008. *E. P. Thompson: diálogos y controversias*. Valencia: Biblioteca de Historia Social.
- Apple, Michael. 1997. *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, Hannah. 2009. *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arrate, Jorge y Eduardo Rojas. 2003. *Memoria de la Izquierda Chilena. Tomo II (1970 -2000)*. Santiago: Ediciones B.
- Artaza, Pablo. 2006. *Movimiento social y politización popular en Tarapacá, 1900-1912*. Santiago: Escaparate.
- Austin, Robert. 2003. *The State, literacy, and popular education in Chile, 1964-1990*. Lanham: Lexington Books.
- Ávalos, Beatrice. 2004. *La formación docente inicial en Chile. Mimeo*.

- Baño, Rodrigo. 1985. *Lo social y lo político, un dilema clave del movimiento popular*. Santiago: FLACSO.
- Barr-Melej, Patrick. 2001. *Reforming Chile: Cultural politics, nationalism, and the rise of the middle class*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Blanco, Jorge. 2009. "Espacio y territorio: Elementos teóricos conceptuales implicados en el análisis geográfico" en *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas: Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Botta, Viviana, Juan Pablo Torrealba y Cristián Ciolina. 2010. *Manzana Z*. Santiago: Centro Cultural de España.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- _____. 2000. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- _____ y Jean-Claude Passeron. 2003. *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowen, Martín. 2005. ¿El pueblo como límite de la modernidad? Proyecto ilustrado y educación primaria popular en Chile. 1830-1841. En *Seminario Simon Collier*. Santiago: LOM, Instituto de Historia UC y Universidad de Notre Dame.
- Bravo Elizondo, Pedro. 1986. *Cultura y teatro obreros en Chile, 1900-1930 (Norte Grande)*. Madrid: Libros del Meridión.
- Brito, Alejandra. 2005. *De mujer independiente a madre. De peón a padre proveedor. La construcción de identidades de género en la sociedad popular chilena. 1880-1930*. Concepción: Ediciones Escaparate.
- Campero, Guillermo. 1987. *Entre la sobrevivencia y la acción política: las organizaciones de pobladores en Santiago*. Santiago: ILET.
- Campos Harriet, Fernando. 1960. *Desarrollo educacional: 1810-1960*. Santiago: Andrés Bello.
- Cancino, Hugo. 1988. *Chile: La problemática del poder popular en el proceso de la vía chilena al socialismo, 1970-1973*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Carli, Sandra. 2011. *La memoria de la infancia: Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

- Castillo, Sandra. 2009. *Cordones industriales: Nuevas formas de sociabilidad obrera y organización política popular (Chile, 1970-1973)*. Concepción: Escaparate.
- Castro, Pedro. 1977. *La educación en Chile de Frei a Pinochet*. Salamanca: Sígueme.
- Colectivo Diatriba, Opech y Centro de Alerta, *Trazas de utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011* (Santiago: Quimantú, 2011).
- Conger, Amy. 2010. *Welcome to Nueva Havana. Santiago, Chile. 1972-1973*. Colorado: Nolvido Press.
- Correa, Sofía (et. al). 2011. *Historia del siglo XX chileno*. Santiago: Sudamericana.
- Corporación Municipal de Lo Prado. 2007. *Proyecto Educativo Comunal*. Santiago, Municipalidad de Lo Prado.
- Cox, Cristian. 1986. *Políticas educacionales y principios culturales: Chile 1965-1985*. Santiago: CIDE.
- _____ y Cecilia Jara. 1989. *Datos básicos para la discusión de políticas en educación, 1970-1988*. Santiago: CIDE y FLACSO.
- _____ y J. Gysling. 1990. *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- De Ramón, Armando. 2007. *Santiago de Chile. Historia de una sociedad urbana*. Santiago: Catalonia.
- Droguett, Carlos. 1965. *Patas de perro*. Santiago: Zig-Zag.
- Dubet, François. 1998. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, Emile. 2003. *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- _____. 1992. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Durston, John. 2000. *¿Qué es el capital social comunitario?*, Serie Políticas Sociales 38. Santiago: Naciones Unidas.
- Egaña, María Loreto. 2000. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM y LOM.
- _____, Iván Núñez y Cecilia Salinas. 2003. *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago: LOM y PIIE.

- Encina, Francisco. 1912. *La educación económica y el liceo*. Santiago: Universitaria.
- Espinoza, Vicente. 1985. *Los pobladores en la política*. Santiago: Sur.
- _____. 1989. *Para una historia de los pobres en la ciudad*. Santiago: Sur.
- Farrell, Joseph. 1986. *The National Unified School in Allende's Chile. The role of education in the destruction of a revolution*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Feroso, Paciano. 1997. *Manual de economía de la educación*. Madrid: Pacea.
- Faúndez, Julio. 1988. *Izquierdas y democracia en Chile, 1932-1973*. Santiago: Bat.
- Fischer, Kathleen. 1979. *Political Ideology and Educational Reform in Chile, 1964-1976*. Los Ángeles: UCLA Latin American Center.
- Fontana, Josep. 1982. *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- Frank, André Gunder. Marta Fuentes y Javier Sáez. 1990. Diez tesis acerca de los movimientos sociales. En *El juicio al sujeto. Un análisis global de los movimientos sociales*, ed. Immanuel Wallerstein, 43-80. México: FLACSO/Porrúa.
- Freire, Paulo. 1986. *La alfabetización funcional en Chile*. Santiago: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.
- _____. 2010. *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallardo, Bernarda. 1985. *Espacio urbano y mundo poblacional*. Santiago: FLACSO.
- Garcés, Mario. 2002a. *Tomando su sitio: El movimiento de pobladores de Santiago, 1957-1970*. Santiago: LOM.
- _____. 2002b. *Recreando el pasado: Guía metodológica para la memoria y la historia local*. Santiago: ECO.
- _____ y Sebastián Leiva. 2004. *Perspectivas de análisis de la Unidad Popular: Opciones y omisiones*. Informe de avance Proyecto "Los movimientos sociales populares y la izquierda chilena en la Unidad Popular y su respuesta frente al Golpe de Estado de septiembre de 1973". Santiago: Universidad ARCIS.
- García Linera, Álvaro. 2008. *La potencia plebeya: acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- _____ . 2011. *Las tensiones creativas de la revolución. La quinta fase del proceso de cambio*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional y Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional.
- Gaudichad, Franck. 2004. *Poder popular y cordones industriales*. Santiago: LOM.
- Gazmuri, Cristián. 2000. *Eduardo Frei Montalva y su época*. Santiago: Aguilar.
- Geertz, Clifford. 1994. *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, Henry. 1992. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Godoy Urrutia, César. 1982. *Vida de un agitador*. México D.F.: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Gómez Leyton, Juan Carlos. 1994. *Las poblaciones callampas. Una expresión de la lucha social de los pobres, Santiago 1930-1960*. Santiago: Flacso.
- Gómez, María Teresa. 1990. *Biografía de Jaime Gómez García*. Santiago: Manuscrito inédito.
- González, Sergio. 2002. *Chilenizando a Tunupa: La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago: DIBAM y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Graciarena, Jorge. 1967. *Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Grez, Sergio. 1997. *De la "regeneración del pueblo" a la huelga general: génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*. Santiago: DIBAM.
- Grupo Identidad de Memoria Popular. 2007. *Memorias de La Victoria: Relatos de vida en torno a los inicios de la población*. Santiago: Quimantú.
- Grupo de Trabajo de La Victoria. 2007. *La Victoria: Rescatando su historia*. Santiago: Arcis.
- Halbawch, Maurice. 2004. *Los marcos sociales de la memoria*. Caracas: Anthropos Editorial.
- Harvey, David. 2000. *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal.
- Heller, Ágnes. 1987. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

- Henfrey, Colin y Bernardo Sorj. 2008. *Chilean voices: Activist describes their experiences of the Popular Unity period*. Río de Janeiro: The Edelstein Center for Social Research.
- Hidalgo, Rodrigo. 2005. *La vivienda social en Chile y la construcción del espacio urbano en el Santiago del siglo XX*. Santiago: CIDBA.
- Hobsbawm, Eric y Joan Scott. 1987. Zapateros Políticos. En *El mundo del trabajo: Estudios históricos sobre la formación y evolución de la clase obrera*, 144-184. Barcelona: Crítica.
- Iglesias, Mónica. 2011. *Rompiendo el cerco: El movimiento de pobladores contra la dictadura*. Santiago: Radio Universidad de Chile.
- Illanes, María Angélica. 1990. *La revolución solidaria. Historia de las sociedades obreras de socorros mutuos. Chile 1840-1920*. Santiago: Imprenta Prisma.
- _____. 1990. *Ausente señorita. El niño chileno, la escuela-para-pobres y el auxilio. Chile, 1890-1990 (Hacia una historia social del siglo XX en Chile)*. Santiago: JUNAEB.
- _____. 1993. “La cuestión de la identidad y la historiografía social popular”, *Historias locales y democratización local: Ponencias, debate y sistematización del seminario sobre historias locales organizado por ECO*. Santiago: ECO.
- _____. 2002. *La batalla de la memoria: Ensayos históricos de nuestro siglo*. Santiago: Planeta/Ariel.
- _____. 2003. *Chile des-centrado: Formación socio-cultural republicana y transición capitalista 1810-1910*. Santiago: LOM Ediciones.
- _____. 2007. *Cuerpo y sangre de la política. La construcción histórica de las visitadoras sociales (1887-1940)*. Santiago, LOM Ediciones.
- Illich, Iván. 2009. *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Tierra del Sur.
- Infante, Isabel. 1983. *La alfabetización y postalfabetización en América Latina y el Caribe*. Documento de Trabajo. Santiago: CIDE.
- Jelin, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jobet, Julio César. 1970. *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago: Andrés Bello.
- Koselleck, Reinhart. 1993. *Pasado futuro: Hacia una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Labarca, Amanda. 1939. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Universitaria.

- Lechner, Norbert. 1982. *La vida cotidiana en Chile: La experiencia escolar*. Santiago: FLACSO.
- Lefebvre, Henri. 1979. *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Península.
- Lemuñir, Juan Luis. 1990. *Crónicas de La Victoria. Testimonio de un poblador*. Santiago: Documentas/CENPROS.
- Letelier, Valentín. 1892. *Filosofía de la educación*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Luxemburgo, Rosa. 2009. *La revolución rusa. Un examen crítico*. La Plata: Terramar.
- Matte, Claudio. 1888. *La enseñanza manual en las escuelas primarias*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- McLaren, Peter. 1997. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Mercado, Olga. 1970. *La marginalidad urbana: Origen, proceso y modo. Resultados de una encuesta en poblaciones marginales del Gran Santiago*. Buenos Aires: DESAL y Troquel.
- Milos, Pedro. 2007. *Historia y memoria: 2 de abril de 1957*. Santiago: LOM Ediciones.
- _____. (Editor). 2004. *CIDE: Memoria de 40 años*. Santiago: CIDE.
- Ministerio de Educación. 2001. *Historia de la educación parvularia en Chile*. Santiago: Unidad de Educación Parvularia.
- Michi, Norma. 2010. *Movimientos campesinos y educación: El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Morris, James. 1967. *Las élites, los intelectuales y el consenso. Estudio de la cuestión social y del sistema de relaciones industriales de Chile*. Santiago: Editorial del Pacífico.
- Moulían, Tomás. 2006. *Fracturas: de Pedro Aguirre Cerda a Salvador Allende (1938-1973)*. Santiago: LOM Ediciones.
- _____. 2009. *La forja de las ilusiones. El sistema de partidos, 1932-1973*. Santiago: Editorial Akhilleus.
- Nora, Pierre. 2009. *Pierre Nora en Les lieux de la mémoire*. Santiago: LOM Ediciones.

- Núñez, Iván. 1980. *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*. Santiago: Centro de Estudios Económicos y Sociales Vector.
- _____. 1984. *El cambio educativo en Chile: Estudio histórico de estrategias y actores: 1920-1973*. Santiago: PIIIE.
- _____. 1989. *La descentralización y las reformas educacionales: 1940-1973*. Santiago: PIIIE.
- _____. 1990. *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación: estado del arte*. Santiago: UNESCO y REDUC.
- _____. 1990. *Reformas instituciones e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago: PIIIE.
- _____. 1997. *Historia reciente de la educación chilena*. Santiago: Mimeo.
- _____. 2002. *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957)*. Santiago: MINEDUC y CPEIP.
- _____. 2003a. *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: LOM y Centro de Investigación Diego Barros Arana.
- _____. 2003b. *Ni uno menos ni uno más: El liceo obligatorio*. Santiago: Fundación Chile 21.
- _____. 2005. *Luces y sombras de un movimiento sociocultural: El normalismo en Chile*. Santiago: Mimeo.
- Núñez, José Abelardo. 1883. *Organización de las Escuelas Normales*. Santiago: Imprenta de la Librería Americana.
- Ossandón, Carlos y Eduardo Santa Cruz. 2005. *El estallido de las formas. Chile en los albores de la "cultura de masas"*. Santiago: LOM y Universidad Arcis.
- Ouviaña, Hernán. 2011. Antonio Gramsci y la experiencia educativa de *L'Ordine Nuovo*. En *¡Crear una escuela! Cuadernos de educación popular*, 81-95. Santiago: Quimantú.
- Paiva, Manuel. 1989. *Pasado: Victoria del presente*. Santiago: Grupo de Salud Poblacional.
- _____. 2005. *Rastros de mi pueblo*. Santiago: Quimantú.
- Pastrana, Ernesto y Mónica Threfall. 1974. *Pan, Techo y Poder: El movimiento de pobladores en Chile (1970-1973)*. Buenos Aires: Siap-Planteos.

- Pérez, Camila. “Profesores, estudiantes y aulas. Una mirada histórica a las prácticas en la escuela chilena, 1960 – 1973”, en *Historia de la educación en Chile. Tomo III*, coord. Cristián Cox, (Santiago: en prensa, 2013).
- Pinto, Julio. 2005. *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular*, Santiago: LOM Ediciones.
- _____. 2011. *Mujeres. Historias chilenas del siglo XX*. Santiago: LOM Ediciones.
- Ponce de León, Macarena, Francisca Rengifo y Sol Serrano, La pequeña república. La familia en la formación del Estado nacional, 1859-1929. En *El eslabón perdido. Familia, modernización y bienestar en Chile*, 43-96. Santiago: Taurus.
- Popkewitz, Thomas, Miguel Pereyta y Barry Franklin. 2003. *Historia cultural y Educación: Ensayo crítico sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Portelli, Alessandro. 2004. *La orden ya fue ejecutada: Roma, las fosas ardeatinas, la memoria*. México: FCE.
- Porto Gonçalves, Carlos. 2001. *Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México D.F.: Siglo XXI.
- Putnam, Robert. 1993. *Making democracy work. Civic traditions in Modern Italy*. New Jersey: Princeton University Press.
- Ramírez Necochea, Hernán. 2007. Origen y formación del Partido Comunista de Chile. En *Obras Escogidas*, Volumen II. Santiago: LOM.
- Riechmann, Jorge y Francisco Fernández Buey. 1994. *Redes que dan libertad: Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona: Paidós.
- Rinke, Stefan. 2002. *Cultura de masas, reforma y nacionalismo en Chile, 1910-1931*. Santiago: DIBAM.
- Rockwell, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas Flores, Jorge. 2004. *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*. Santiago: Ariadna.
- _____. 2010. *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810-2010*. Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Rolle, Claudio. 2003. *1973. La vida cotidiana de un año crucial*. Santiago: Planeta.

- Roseblatt, Karin. 1995. Por un hogar bien constituido. El Estado y su política familiar en los Frentes Populares. En *Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX*. Santiago: SUR y CEDEM.
- Salas Neumann, Emma. 1997. *Seis ensayos sobre la historia de la educación en Chile*. Santiago: Universitaria.
- Salazar, Gabriel. 2006. *Violencia Política Popular en las “Grandes Alamedas. La violencia en Chile 1947- 1987 (Una perspectiva histórico- popular)*. Santiago: LOM Ediciones.
- _____. 2009. *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales: (Chile, siglos XX y XXI)*. Santiago: LOM Ediciones.
- _____. 2012. *Los movimientos sociales en Chile: Balance histórico y proyección política*. Santiago: Uqbar Ediciones.
- _____ y Julio Pinto. 1999. *Historia contemporánea de Chile, Tomo I: Estado, legitimidad, ciudadanía*. Santiago: LOM.
- _____. 1999. *Historia contemporánea de Chile. Tomo II: Actores, identidad y movimiento*. Santiago: LOM.
- _____. 2002. *Historia Contemporánea de Chile. Tomo III. La economía: Mercados, empresarios y trabajadores*. Santiago: LOM
- _____. 2002. *Historia Contemporánea de Chile. Volumen V: Niñez y juventud (Construcción cultural de actores emergentes)*. Santiago, LOM.
- Sandoval, Carlos. 2004. *Movimiento de Izquierda Revolucionaria, 1970-1973: Coyunturas, documentos y vivencias*. Concepción: Escaparate.
- Santa Cruz, Eduardo. 1998. *Conformación de espacios públicos, masificación y surgimiento de la prensa moderna: Chile siglo XIX*. Documento de Trabajo 28. Santiago: Universidad Arcis.
- Serrano, Sol. 1994. *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago: Universitaria.
- _____. 1999. ¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX. En *Educación y Familia en Iberoamérica*, coord. Pilar Gonzalbo, 153-171. México D.F.: El Colegio de México.
- _____, Macarena Ponce de León y Francisca Renfigo. 2012. *Historia de la educación en Chile. (1810-2010)*. Tomo I. Santiago: Taurus.
- Silva, Camila. La infancia en el movimiento popular urbano. Una mirada desde la escuela, Documentos de Trabajo (Buenos Aires: Clacso, 2013) En prensa.

- Soto, Fredy. 2000. *Historia de la educación chilena*. Santiago: CPEIP.
- Stern, Steve. 2000. De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*, ed. Mario Garcés, 11-34 Santiago: USACH, LOM Ediciones y ECO.
- Tapia, Luis. 2011. *Política salvaje*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Tarrow, Sidney. 1997. *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- Thompson, Edward. 1985. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.
- Thompson, Edward. 2002. *Obras Esenciales*. Barcelona: Crítica.
- Valdés, Teresa. 1987. El movimiento de pobladores: 1973-1985. La recomposición de las solidaridades sociales. En *Descentralización del Estado, movimiento social y gestión local*, 263-319. Santiago: FLACSO, CLACSO e ICI.
- Valdés, Teresa y Mariza Weinstein. *Mujeres que sueñan: Las organizaciones de pobladoras en Chile: 1973-1989*. Santiago, Flacso.
- Velásquez, Marlén. 2003. *Episcopado chileno y Unidad Popular*. Santiago: UCSH.
- Vitale, Luis. 1999. *Contribución a la historia del MIR (1965-1970)*. Santiago: Instituto de Investigación de Movimientos Sociales “Pedro Vuskovic”.
- Weber, Max. 2002. *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Winn, Peter. 2004. *Tejedores de la revolución: Los trabajadores de Yarur y la vía chilena al socialismo*. Santiago: LOM Ediciones.
- _____. 2007. El pasado está presente. Historia y memoria en el Chile contemporáneo. En *Historizar el pasado vivo en América Latina*, ed. Anne Pérotin-Dumon, 1-48. Santiago: Universidad Alberto Hurtado. En: http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php (marzo de 2010).
- Yocelvszky, Ricardo. 1987. *La democracia cristiana chilena y el gobierno de Eduardo Frei (1964-1970)*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Zelizer, Viviana. 2005. The Priceless Child Revisited. En *Studies in Modern Childhood. Society, agency, culture*, ed. Jens Qvortrup, 184-200. New York: Palgrave Macmillan.

- Zemelman, Myriam e Isabel Jara. 2006. *Seis episodios de la educación chilena, 1920-1965*. Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile y LOM Ediciones.
- Zibechi, Raúl. 2008. *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Santiago: Quimantú.

Artículos en revistas

- Arriagada, Irma. 1996. Transformaciones sociales y demográficas de las familias latinoamericanas. *Papeles de Población* 40, (abril-mayo): 71-95.
- Bowen, Martín. 2008. “El proyecto sociocultural de la izquierda chilena durante la Unidad Popular. Crítica, verdad e inmunología política”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* 5 (2008), <http://nuevomundo.revues.org/13732>. (Consultada en junio de 2012).
- Bustos, Luis. 1996. Educación popular: Lo que va de ayer a hoy. *Última Década* 4: 1-9.
- Cáceres, Pablo. 2002. Análisis cualitativo de contenido: Una perspectiva metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas* 2: 53-81.
- Carli, Sandra. 2009. La historia de la educación en el escenario global. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 40, vol. 14, (enero-marzo): 69-91.
- Cavieres, Eduardo. 1989-1990. Educación y sociedad en los inicios de la modernización en Chile: 1840-1880. *Dimensión Histórica de Chile* 6-7: 33-49.
- Cofré Schmeisser, Boris. 2011. El movimiento de pobladores en el Gran Santiago: Las tomas de sitios y organizaciones en los campamentos. 1970-1973. *Tiempo Histórico* 2: 133-57.
- Colectivo Diatriba. 2011. Reflexiones sobre el proyecto político-pedagógico del MIR durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973). *Diálogos Educativos* 21, (junio): 1-15.
- Cortés, Alexis. 2012. Modernización, dependencia y marginalidad: Itinerario conceptual de la sociología latinoamericana, *Sociologías* 2, Vol. 14 (enero-abril): 214-238.
- Corvalán, Luis. 1998. Los partidos políticos durante el gobierno de Salvador Allende: Un intento introductorio de historización. *Mapocho* 43, (primer semestre): 145-166.

- De Ramón, Armando. 1990. La población informal. Poblamiento de la periferia de Santiago de Chile. 1920-1970. *EURE* 50, vol. 16 (diciembre): 5-17.
- Devés, Eduardo. 1991. La cultura obrera ilustrada chilena y algunas ideas en torno al sentido de nuestro quehacer historiográfico. *Mapocho* 30, (segundo semestre): 127-136.
- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell. 1983. Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos* 37, (julio-septiembre): 70-80.
- Espinoza, Vicente. 1982. El movimiento de pobladores: Una evaluación crítica. *Proposiciones* 5, (mes): 41-52.
- _____, Alfredo Rodríguez y Alex Rosenfeld. 1986. Poder local, pobladores y democracia. *Proposiciones* 12, (octubre-diciembre): 56-67.
- Estrada, Baldomero. 1985. Clase media en América Latina: Interpretaciones y comentarios. *Cuadernos de Historia* 5: 37-63.
- Fernández, David. 1995. La Teología de la Liberación en Chile. *Trocadero: Revista de historia moderna y contemporánea* 6-7: 249-266.
- Freire, Paulo. 1998. Educación y participación comunitaria. *Tarea* 41, (marzo): 29-33.
- Godoy, Milton. 1994. Mutualismo y educación: Las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880. *Última Década* 2, (agosto): 1-11.
- González Miranda, Sergio. 1994. La Escuela en la reivindicación obrera salitrera (Tarapacá, 1890-1920) Un esquema para su análisis, *Revista de Ciencias Sociales* 4: 19-37.
- Gutiérrez, Eugenio y Paulina Osorio. 2008. Modernización y transformaciones de las familias. *Última Década* 29, (diciembre): 103-135.
- Holst, John. 2006. Paulo Freire in Chile, 1964-1969: Pedagogy of the Oppressed in its Sociopolitical Economic Context. *Harvard Educational Review* 2, vol. 76, (summer): 243-270.
- Leiva, Sebastián, 2002. De la toma de terrenos a la toma del poder: El campamento Nueva La Habana y una nueva óptica para la movilización poblacional. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* 6, (primavera): 109-123.
- Leyton, Mario. 2010. Los inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación (CPEIP). *Docencia* 40: (mayo): 85-91.

- Llanos, Claudio. 2006. “¿Un proyecto global anticapitalista? Apuntes para una mejor comprensión de la Unidad Popular y el gobierno de Allende”, *Analecta I* (segundo semestre), 13-34.
- Madero Cabib, Ignacio y Juan Carlos Castillo. 2012. “Sobre el estudio empírico de la solidaridad: Aproximaciones conceptuales y metodológicas”, *Polis* 31, <http://polis.revues.org/3791>;DOI:10.4000/polis.3791. (Consultada en diciembre de 2012)
- Massolo, Alejandra. 1994. Las políticas del barrio. *Revista Mexicana de Sociología* 4, Vol. 56, (octubre-diciembre): 165-83.
- Medina Cárdenas, Eduardo. El Dr. Luis Custodio Muñoz, *Revista de Psiquiatría* 8, Vol.3, (1991): 835-839.
- Mercado, Ruth. 1992. La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva. *Nueva Antropología* 42, Vol. XII: 73-87.
- Meyer, Eugenia. 1991. Recuperando, recordando, denunciando, custodiando la memoria del pasado puesto al día. Historia oral en Latinoamérica y el Caribe, *Historia y Fuente Oral* 5: 139-144.
- Oliva, María Angélica. 2010. Política educativa en Chile 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação* 44, vol. 15, (mayo-agosto): 311-28.
- Ossenbach, Gabriela. 2010. Las relaciones entre Estado y educación en América Latina durante los siglos XIX y XX. *Docencia* 40, (mayo): 23-31.
- Oslender, Ulrich. 2002. Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una “espacialidad de resistencia. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, N° 115, vol. 6, <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm> (Consultada en agosto de 2012).
- Ouviaña, Hernán. 2011. Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales, *Osera* 6: 1-17.
- Pinto, Julio. 1999. Socialismo y salitre: Recabarren, Tarapacá y la formación del Partido Obrero Socialista. *Historia* 32: 315-366.
- Ponce de León, Macarena. 2010. La llegada *de la escuela* y la llegada *a la escuela*. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Historia* 43, vol. II, (julio-diciembre): 449-86.
- Portelli, Alessandro. 1981. The peculiarities of oral history. *History Workshop* 12, (Autumn): 96-107.

- Rengifo, Francisca. 2012. Familia y escuela: Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1890-1930. *Historia* 45, vol. (enero-junio): 123- 170.
- Reyes, Leonora. 2010. Movimiento educacional, crisis social y reforma de 1928. *Docencia* 40, (agosto): 40-49.
- _____. 2011. Escuela pública y sistema escolar: Transformaciones históricas y proyecciones. *Revista Docencia* 44, (septiembre): 48-63.
- Richards, Cecilia. 2008. Tenemos certeza que quedaron semillas sembradas... como el desierto florido. *Docencia* 34, (mayo): 20-29.
- Riquelme, Alfredo. 1988. Promoción popular y la educación para la participación (1964-1970), *Proposiciones* 15: 132-147.
- Rockwell, Elsie. 1983. Escuela y clases subalternas, *Cuadernos Políticos* 37, (julio-septiembre): 70-80.
- Rojas Flores, Jorge. 2001. Los niños y su historia: Un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Pensamiento Crítico: Revista Electrónica de Historia* 1: 1-37.
- _____. 2009. Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular, 1970-1973. *Historia* 42, (julio-diciembre): 471-503.
- Rolle, Claudio. 2005. De Yo canto la diferencia a Qué lindo es ser voluntario. Cultura de denuncia y propuesta de construcción de una nueva sociedad (1963-1973), *Cátedra de Artes* 1: 81-97.
- Salazar, Gabriel. 1988. Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa? *Proposiciones* 15: 84-129.
- Serrano, Sol. 1996. De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: La educación en la Araucanía en el siglo XIX. *Historia* 29: 423-474.
- Silva, Camila. 2010. Para cada profesor una revista. La Revista de Educación y la formación de docentes en Chile. 1965-1970, *Revista Pensamiento Educativo* 46: 187-203
- Souza, Boaventura. 2001. Nuevos movimientos sociales. *OSAL* 5 (septiembre): 177-188.
- Touraine, Alain. 2006. Movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología* 27: 255-78.

- Thompson, Paul. 2003-2004. Historia oral y contemporaneidad. *Historia, memoria y pasado reciente* 20: 15-34.
- Vanderschueren, Franz. 1971. Significado político de las Juntas de Vecinos en poblaciones de Santiago. *EURE* 1, Vol. 2.
- Vera Véliz, Ximena. 2012. ¿Hacia o en la segunda transición demográfica? Los cambios poblacionales de Chile explicados desde un enfoque de género. *Anales* 3, Séptima Serie, (julio): 107-125.
- Vidaurrázaga, Tamara. 2012. ¿El hombre nuevo?: Moral revolucionaria guevarista y militancia femenina. El caso del MIR. *Nomadías* 15, (julio): 69-89.
- Viñao, Antonio. 2002. La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15, vol. 7, (mayo-agosto): 233-56.
- Wallerstein, Immanuel. 1989. 1968: Revolución en el sistema mundo. Tesis e interrogantes, *Estudios sociológicos* VII, Vol. 20: 229-249.
- _____. 2002. New revolts against the system, *New Left Review* 18, (november-december): 29-39.
- Zemelman, Myriam. 2010. La experimentación y sus obstáculos: Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y Plan San Carlos, *Revista Docencia* 40: 50-58.
- Zibechi, Raúl. 2003. Los movimientos sociales latinoamericanos: Tendencias y desafíos, *Observatorio Social de América Latina* 9 (enero): 185-188.
- 2003. La educación hace 30 años: Vivencias de diversos actores. *Docencia* 20, (agosto): 67-79.
- 2010. La experiencia de los Talleres de Educadores (1970-1973): Entrevista a Rodrigo Vera. *Docencia* 40, (mayo): 79-84.

Ponencias y seminarios

- Illanes, María Angélica. 1993. La cuestión de la identidad y la historiografía social popular. Ponencia en Historias Locales y Democratización Local: ponencias, debate y sistematización del seminario sobre historias locales organizado por ECO, Santiago.
- Jelin, Elizabeth. 2012. Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido sus legados presentes, Conferencia inaugural, XVII Congreso Internacional de Historia Oral: Los retos de la historia oral en el siglo XXI.

Diversidades, desigualdades y la construcción de identidades, 4 de septiembre de 2012. Buenos Aires.

- Martinic, Sergio. 1984. Algunas categorías de análisis para la sistematización. Seminario “Sistematización de proyectos de educación y acción social en sectores populares”, 9 al 13 de enero, Talagante. Santiago: FLACSO.
- Núñez, Iván. 1998. La formación continua de profesores en los establecimientos educativos. Seminario Educación con calidad y equidad, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.
- Rockwell, Elsie. 1985. Cómo observar la reproducción. Ponencia presentada en el Congreso “La Práctica Sociológica”, octubre, UNAM, México. D.F.
- _____. Justa Ezpeleta. 1983. La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en Seminario CLACSO sobre Educación, junio, Sao Paulo.
- Sánchez, Christian. 2007. Historia de la Educación en Chile: Algunas reflexiones respecto de su desarrollo, construcción y enseñanza. Ponencia presentada en el “VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana: Contactos, cruces y luchas”. 30 de octubre al 2 de noviembre, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Silva, Camila. 2011. Un difícil aprendizaje: El conflicto por la Escuela Nacional Unificada durante la Unidad Popular (1970-1973). Ponencia presentada en las “XIX Jornadas de Historia de Chile”. Octubre, Universidad Diego Portales, Santiago.
- _____. 2011. Aprender a recordar: Las escuelas en el contexto poblacional. Presentaciones. Mesa “Memoria Social: Recuperando sentidos para la escuela”. Foro Educativo: Ciudad Educadora, Escuela Ciudadana. Desde la experiencia social: resignificando la memoria, la escuela y la comunidad, Santiago, 19 de noviembre.
- _____ y Camila Pérez. 2012. Educación y proyectos desarrollistas: discursos y prácticas de alfabetización popular en Chile, 1960-1970. Ponencia presentada en el “II Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación”. Agosto, Santiago.
- Velasco, Adolfo. 1940. La escuela indigenal de Warisata. Trabajo presentado en el “Primer Congreso Indigenista Interamericano”. 1940, México.

Tesis

- Baronnet, Bruno. 2009. Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Tesis de Doctorado en Ciencia Social, especialidad Sociología. El Colegio de México e Institut des Hautes Etudes de l'Amérique Latine, Université Sorbonne Nouvelle - Paris III.
- Cabrera, Eugenio. 2007. Historia y Protagonismo Popular en Villa Francia". Tesis de Licenciatura en Historia y Ciencias Sociales. Universidad ARCIS.
- Castillo, Sandra. 2007. Cordones industriales: Nuevas formas de sociabilidad y organización política popular durante el gobierno de Salvador Allende (Chile, 1970-1973). Informe de Seminario para optar al grado de Licenciada en Historia. Universidad de Chile.
- Cofré, Boris. 2007. Historia de los pobladores del Campamento Nueva La Habana durante la Unidad Popular (1970-1973). Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Historia y Ciencias Sociales. Universidad ARCIS.
- Corrales, Cindy. 2011. La experiencia educativa desarrollada en la escuela del campamento Nueva La Habana, conducido por el Movimiento de Izquierda Revolucionaria M.I.R. 1970-1973. Tesis para optar al grado de Profesora de Estado en Filosofía y Licenciada en Educación. Universidad de Santiago de Chile.
- Cortés, Alexis. 2009. Nada por caridad, toma de terrenos y dictadura: La identidad territorial de la población La Victoria. Dissertação de Mestrado em Sociología. IUPERJ. Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro.
- Cox, Cristián. 1984. Continuity, Conflict and Change in State Education in Chile: A Study of the Pedagogic Projects of Christian Democrat and the Popular Unity Governments. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Institute of Education, University of London.
- Del Campo Melo, Frida. 2000. La infancia en la Unidad Popular: Antecedentes y desarrollo de políticas sociales y culturales en torno a la imagen del niño. 1960-1973. Tesis para optar al grado de Licenciada en Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fauré, Daniel. 2011. Auge y caída del 'Movimiento de Educación Popular Chileno': De la 'Promoción Popular' al 'Proyecto Histórico Popular' (Santiago, 1964-1994). Tesis para optar al grado de Magíster en Historia, mención Historia de Chile. Universidad de Santiago de Chile.
- Fuentes Toro, Félix. 2007. Reconstruyendo la historia de Nueva Habana: Una mirada de pobladora. Memoria para optar al grado de Licenciado en Historia. Universidad Nacional Andrés Bello.

- Garcés, Mario. 1999. La lucha por la casa propia y una nueva posición en la ciudad: el movimiento de pobladores de Santiago, 1957-1970. Tesis para optar el grado de Doctor en Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hernández, Miguel Ángel. 2011. La política educativa de la Unidad Popular (1970 a 1973): El rol de la Escuela Nacional Unificada en la estrategia política de la UP. Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Illanes, María Angélica. 2004. El cuerpo de la política: la visitación popular como mediación social: génesis y ensayo de políticas sociales en Chile, 1900-1940". Tesis para optar al grado de Doctor en Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Leiva, Sebastián y Fahra Neghme. 2000. La política del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) durante la Unidad Popular y su influencia sobre los obreros y pobladores de Santiago. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación en Historia y Geografía. Universidad de Santiago de Chile.
- Melo, Frida. 2000. La infancia en la Unidad Popular: Antecedentes y desarrollo de políticas sociales y culturales en torno a la imagen del niño. 1960-1973. Tesis para optar al grado de Licenciada en Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Molina Zamudio, María Antonieta. 2011. La E.N.U. y los conflictos de la política educacional del gobierno de Allende. Una mirada republicana. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Filosofía. Universidad de Chile.
- Muñoz, Graciela. 2010. Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. Tesis para optar al grado de Doctora en Política y Gestión Educativa. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Pinto, Diego. 2012. Estado y pobladores en la configuración del territorio: Del Campamento Nueva Habana a Población Nuevo Amanecer: territorialidad de los habitantes y configuración espacial generada por las políticas habitacionales implementadas por el Estado de Chile 1970-2009 Unidad Vecinal N° 25 (Nuevo Amanecer), Comuna de La Florida. Tesis para optar al título de Geógrafo. Universidad de Chile.
- Quinteros Mancilla, Rodrigo. 2008. La política educativa de la Unidad Popular (1970 a 1973): El proyecto de la Escuela Nacional Unificada y su relación con el pensamiento educativo de Paulo Freire, José Carlos Mariátegui y Darcy Ribeiro. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos. Universidad de Chile.

- Reyes, Leonora. 2005. Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994). Tesis para optar al grado de Doctora en Historia. Universidad de Chile.
- Robles, Marcelo. 2007. Historia de los pobladores de Las Barrancas: Autonomía, participación política, politización, ideologización, resistencia y desobediencia civil de la organización de los pobladores de Las Barrancas, 1930-1984. Seminario para optar al grado de Licenciado en Historia y Ciencias Sociales. Universidad ARCIS.
- Royo, Manuela. 2005. La lucha por la vivienda: el movimiento social de pobladores ayer y hoy (1900-2005). Tesis de Licenciatura en Historia. Universidad de Chile.

Páginas web

- Comité de Estudio y Lucha, “Viva la toma de la Escuela Conquistando Futuro”, Santiago, 31 de marzo de 2019, <http://comitedeestudioylucha.blogspot.com/2010/03/viva-la-toma-de-la-escuela-conquistando.html>, (Consultada el 1 de abril de 2010).
- Kremerman, Marco. 2011. *El desalojo de la educación pública*. Santiago: Fundación Sol. En: <http://www.fundacionsol.cl/el-desalojo-de-la-educacion-publica>
- Lefebvre, Henri. *La producción del espacio*, www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/52729/60536 (Consultada en diciembre de 2012)
- Liceo Nuevo Amanecer en toma contra la privatización de un colegio construido por los pobladores”, <http://www.futbolrebelde.org/blog/?p=2095>, (Consultada en diciembre de 2012).
- Mapuche de Panguipulli se niegan a que Municipalidad cierre colegio en Koz Koz, Sitio El Ranco, 2 de Diciembre de 2009, <http://www.elranco.cl/2009/12/mapuche-de-panguipulli-se-niegan-a-que-municipalidad-cierre-de-colegio-en-koz-koz/>, (Consultada el 6 de Noviembre de 2011).
- No al desalojo de la Nueva Escuela, El Quinto Poder, Santiago, <http://www.elquintopoder.cl/ciudadania/no-al-desalojo-de-la-nueva-escuela-en-renca>, (Consultada el 10 de diciembre de 2012).
- Saleté Caldart Roselí, *A pedagogía da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo* (Porto Alegre: Manuscrito inédito, 2000), 16, [ttp://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te3.PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te3.PDF) (Consultada en diciembre de 2012).

- Putnam, Robert. The prosperous community: Social Capital and public life”, *American Prospect*, 13, 35-42, <http://xroads.virginia.edu/~HYPER/DETOC/assoc/13putn.html> (Consultado en diciembre de 2012)
- Procuradores de San Miguel, <http://www.sanmiguelchile.cl/ilustre-municipalidad-de-san-miguel-chile/historia-electoral-san-miguel/140-autoridades-municipales-1935-1992.html> (Consultada el 18 de octubre de 2012)
- Riesco, Manuel. “Continúan desmantelando los colegios públicos”, *El Ciudadano*, Santiago, 7 de Septiembre de 2009, <http://www.elciudadano.cl/2009/09/07/11324/continuan-desmantelando-los-colegios-publicos/>, (Consultada el 20 de Mayo de 2012).
- “Quimantú: La editorial de los mini-libros creada para ‘nosotros los chilenos’”, 2010, <http://urbatorium.blogspot.com/2010/01/quimantu-la-editorial-de-los-minilibros.html>. (Consultada en octubre de 2012)
- Quiñones, Marcela. “La Nueva Escuela de Renca”. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, http://www.opech.cl/movisociales/renca2_1.pdf, (Consultada el 10 de diciembre de 2012)
- Toma de Liceo Nuevo Amanecer, *Periódico El Pueblo*, <http://www.periodicoelpueblo.cl/2012/06/toma-del-liceo-nuevo-amanecer.html>, (Consultada en diciembre de 2012).
- Vera, Ivette. “Alcalde de Cerro Navia quiere cerrar colegios”, *The Clinic*, Santiago, 22 Septiembre de 2009, <http://www.theclinic.cl/2009/09/22/alcalde-de-cerro-navia-quiere-cerrar-colegios/>, (Consultada el 12 de agosto de 2011).
- Villafaña Mauricio y Mónica Díaz, *La vía chilena a la historieta alternativa en tiempos de la Unidad Popular*, 2004, <http://ergocomics.cl/wp/2005/04/superhroes-2/> (Consultada en noviembre de 2012).
- Zarowsky, Mariano. “De la desmitificación de la historieta a la historia del mito: Una genealogía de Para leer al Pato Donald” (Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Historietas Viñetas Serias, Biblioteca Nacional, Buenos Aires, Argentina, 2010), <http://xn--vietas-sueitas-rnb.com.ar/congreso/pdf/Historieta,PoliticayPeronismo/zarowsky.pdf>. (Consultada en octubre de 2012).
- Entrevista a Eloísa González sobre control comunitario, *Escrituras Aneconómicas*. Revista de Pensamiento Contemporáneo. En: <http://www.escriturasaneconomicas.cl/Entrevista-Eloisa.php> (Marzo 2013)