

**La escuela como centro cultural**  
**El caso de la Escuela Consolidada de la población**  
**'Miguel Dávila Carson'**  
**(1953-1981)**

LEONORA REYES-JEDLICKI\*

Profesora Centro de Estudios Pedagógicos (CEP) Universidad de Chile  
Investigadora Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)

Correo electrónico: [leoreyesj@gmail.com](mailto:leoreyesj@gmail.com)

Resumen

Palabras claves

Escuela Consolidada, movimiento de educadores, cultura local

*1. Introducción*

*La democratización educacional como auto-gestión*

La dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920 significó un hito en la consolidación jurídica de la presencia estatal en la educación pública así como en la democratización de la escolarización en Chile. El modelo liberal, ilustrado, centralista y socialmente bifurcado que caracterizaba al sistema de educación pública nacido en el siglo XIX parecía agotarse en un contexto de crecimiento exponencial de la población de los sectores medios y bajos de la sociedad en edad escolar. También, considerando un país que pretendía iniciar su primera fase de industrialización y que requería de la formación de cuadros técnicos que la impulsaran. Y por último, frente a los sectores movilizados que presionaban por co-legislar en materias que involucraran sus intereses

---

\* Este artículo ha sido redactado en el marco del proyecto FONDECYT 1080414 y el fondo para Centros de Investigación otorgado por la Universidad Academia Humanismo Cristiano (UAHC) durante el año 2008.

sectoriales: entre otros, los sindicatos de trabajadores y de profesores, las organizaciones estudiantiles, las asociaciones de profesionales y funcionarios públicos.

En el discurso de las autoridades, la necesidad del liderazgo estatal en la construcción del sistema público de instrucción primaria estuvo presente desde los inicios de la República<sup>1</sup>. Sin embargo es hacia 1850 cuando se dictan las leyes que consagran el Estado Docente, gracias a la difusión de las ideas sarmientinas que otorgaban un rol preponderante al desarrollo de la instrucción primaria, las que eran contrapuestas a las sustentadas por Andrés Bello que privilegiaban el desarrollo de la enseñanza secundaria y superior<sup>2</sup>. La necesidad imperiosa de homogeneizar los comportamientos cívicos y morales de los sectores populares requirió, de esta manera, la progresiva presencia estatal: en 1842 se fundó la primera Escuela de Preceptores, en 1854 la primera de Preceptoras y en 1860 se aprobó la Ley Orgánica de Instrucción Primaria. No es hasta después del centenario de la República, sin embargo, luego de largas e intestinas disputas por el sentido y características de la educación pública entre las facciones liberal y conservadora de las elites criollas, que se acordó legalmente una ley de obligatoriedad escolar como política de Estado<sup>3</sup>. Es este corpus de leyes concebido como 'la unificación y homogeneización de la sociedad tras el *espíritu nacional*'<sup>4</sup> y 'el *sustratum* del régimen democrático'<sup>5</sup> el que en definitiva constituye los fundamentos del Estado Docente en Chile.

Esta forma de El Estado Docente no siempre representó el ideario de las mayorías. Las Memorias Ministeriales informan que a lo largo de todo el siglo XIX, la inasistencia diaria de los niños a clase promedió un 40% en tiempos normales y un 60% o más en tiempos de crisis económica<sup>6</sup>. Para la cultura popular de subsistencia, los hijos eran más necesarios en el hogar y no en las escuelas, porque éstas no ofrecían condiciones

---

<sup>1</sup> El Plan de Constitución para el Estado de Chile de 1811, y publicado en 1813, señala que 'los Gobiernos, deben cuidar de la educación e instrucción pública como una de las primeras condiciones del pacto social', en, A. Labarca, *Historia de la Enseñanza en Chile* (Santiago, 1939), p.76.

<sup>2</sup> Para un estudio acerca de las distinciones y puntos de encuentros entre el pensamiento de D J Sarmiento y A Bello ver, Carlos Ruiz, 'Escuela, política y democracia. El caso de Chile en el siglo XIX', (Santiago, 1989) (versión inédita y revisada del texto aparecido en la revista *Realidad Universitaria* 7).

<sup>3</sup> Para un estudio de este debate, ver, M. Loreto Egaña, "La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político", *Revista Mapocho* 41, 1997.

<sup>4</sup> G. Vial, *Historia de Chile (1891-1973)*, Vol.1, Tomo 1, 6ta edición, 2001, p.119.

<sup>5</sup> A. Fabres, *Evolución histórica de la ley de instrucción primaria obligatoria en el cincuentenario de su promulgación 1920 - 1970*, EIRE, Santiago, 1970, p.6.

<sup>6</sup> G. Salazar, "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile: ¿integración o autonomía relativa?", *Proposiciones* 15 (1987), p. 117.

materiales ni posibilidades de ascenso económico o social, ventajas que la hubiesen hecho imprescindible para el proyecto familiar. Lo que se aprendía en las escuelas primarias era considerado lejano, ajeno e inútil, pues lo que se necesitaba era trabajar y subsistir. Bajo los principios que inspiraron el nacimiento de este sistema de instrucción (disciplinamiento y moralización), la "retención" de los niños pobres en el sistema escolar se convirtió en un objetivo indispensable<sup>7</sup>. También durante las primeras décadas del siglo XX fue cuestionado por movimientos sociales que desarrollaron propuestas educativas y practicaron experiencias pedagógicas de carácter auto-gestivo. Entre estas experiencias cabe mencionar a las Escuelas Federadas Racionalistas de la Federación Obrera de Chile (FOCH), los Centros de Estudios de las organizaciones obreras anarquistas, la propuesta de Reforma Integral de la Enseñanza Pública impulsada por la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), la Universidad Popular Lastarria de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), incluyendo los Círculos de Estudio organizados por el Padre Fernando Vives en contra de los intereses del Partido Conservador y de la autoridad eclesiástica<sup>8</sup>. Estos movimientos de educación popular emergieron con fuerza, relativa autonomía y progresiva sistematicidad en el contexto del agravamiento de la crisis social provocada por la deslegitimación de la clase política y la ausencia de una legislación laboral y social satisfactoria para los sectores asalariados y sus familias. Su aparición en la escena pública conllevaba se convirtió, en definitiva, en una respuesta a las características asumidas por el Estado Docente: excesivo centralismo administrativo, la primacía del criterio político por sobre el técnico, la escasa correspondencia entre los contenidos tratados en los establecimientos y las necesidades culturales y locales de las familias, la ausencia de espacios para co-legislar en el proyecto de educación pública para la nación y determinar el uso de los fondos fiscales destinados a educación. En definitiva, frente al ideario democrático impulsado por el

---

<sup>7</sup> L. Reyes, "Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925", *Cuadernos de Historia*, 22, Universidad de Chile, 2003, p.112.

<sup>8</sup> Ver, E. Domínguez, *Un movimiento ideológico en Chile*. Santiago: W. Gnadt, 1935; I. Nuñez, *Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico*. Santiago: PIIIE, 1982; S. Delgadillo, "Educación y formación en el discurso obrero chileno. La Federación obrera de Chile. 1920-1925", Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, U. de Chile, Santiago, 1992; G. Salazar, "La gesta profética de Fernando Vives, S.J., y Alberto Hurtado, S.J. Entre la espada teológica y la justicia social", S. Collier et al., *Patriotas y Ciudadanos*, pp. 125-199. Santiago: CED, 2003; L. Reyes, 'Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)', Unpubl., PhD diss., Universidad de Chile, 2005.

Estado Docente, estas experiencias determinaron una propuesta alternativa de democratización educacional.

### *La democratización educacional con presencia estatal*

La instauración de la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo significó un receso a un largo y tenso período de luchas sociales. Y entre sindicatos y empleadores se impuso un modelo de relación laboral basado en la aceptación de su reglamentación por parte del Código del Trabajo<sup>9</sup>. Sin embargo, las particulares características con las que se generó este acuerdo (dictadura, represión política y social) impidió que el consenso perdurara en el tiempo, provocando que las tensiones volvieran a reflotar una y otra vez hasta la década de 1960<sup>10</sup>.

Este 'acuerdo' tuvo un correlato. Como se dio cuenta en un trabajo anterior las propuestas educativas auto-gestivas y populares críticas al monopolio estatal en la educación pública no solo fueron sofocadas 'desde fuera' por la represión del gobierno ibañista y el proyecto modernizador y centralista del Estado que comandaba<sup>11</sup>, sino también desde dentro debido a la progresiva influencia transversal de la lógica del 'partido mundial' de la Komintern en las directivas de la Federación Obrera de Chile y del Partido Comunista<sup>12</sup>. La conformación del Frente Popular y su entrada a la administración del poder estatal, promovió la instalación de una democratización educacional que adquirió características diferentes a las auto-gestivas. Desde mediados de 1930 la democratización significó una demanda concreta de los sectores populares frente al Estado, fundada, principalmente, en la ampliación progresiva de la cobertura de la matrícula escolar.

---

<sup>9</sup> Ver, J. Barría Serón, *Los movimientos sociales de Chile, 1910-1926 (Aspecto político y social)*. Santiago: Universitaria, Santiago, 1960; P. DeSchazo, *Urban Workers and Labor Unions in Chile 1902-1927*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1983; J. Rojas, *El sindicalismo y el Estado en Chile (1924-1936)*. Santiago: Rojas Impresor, 1986 y *La dictadura de Ibáñez y los sindicatos (1927-1931)*. Santiago: DIBAM, 1993.

<sup>10</sup> J. Morris, *Las elites, los intelectuales y el consenso. Estudio de la Cuestión Social y del sistema de relaciones industriales de Chile*. Santiago: Del Pacífico, 1966, capítulo 10.

<sup>11</sup> L. Reyes, *Movimiento de educadores*, Capítulo 2.

<sup>12</sup> O. Ulianova "El Partido Comunista chileno durante la dictadura de Carlos Ibáñez (1927-1931): primera clandestinidad y 'bolchevización' estaliniana". *Boletín de la Academia Chilena de la Historia* 111, 2002, p.396-97. Ver también capítulos 4, 7, 11 y 12

Esta nueva noción de la democratización educacional implicó que fuera “trasladada” de lugar: desde iniciativas locales y relativamente autónomas —como las vistas antes de 1928— hacia el espacio estatal. A partir de entonces se le delega al Estado el protagonismo de las transformaciones democráticas en la enseñanza pública. Y se instala como demanda desde los sectores más radicalizados del espectro político: el Partido Comunista y el Partido Socialista. Mientras el primero consideraba que la democratización de la enseñanza pasaba primero por transformar el componente político dominante en el Estado por el proletariado (solo después podrían darse los cambios en la relación pedagógica), el segundo consideró que la transformación democrática pasaba por modificar los aspectos socio-políticos e institucionales (por ejemplo convertir al Ministerio de Educación en Superintendencia)<sup>13</sup>. Durante la etapa dominada por el modelo estatal ‘De Compromiso’ (décadas de 1930 a 1960), en las demandas del movimiento magisterial chileno, las transformaciones pedagógicas pasaron a ocupar un lugar subordinado, en donde la actitud que primó fue más bien la reacción que la iniciativa propia<sup>14</sup>. El progresivo y efectivo ascenso social de los sectores populares a través del sistema escolar, promovió que las demandas y propuestas por más y mayor democratización se concentraran, fundamentalmente, en la esfera estatal. Con ello tendió a disiparse el interés por transformar las características autoritarias, burocráticas y centralistas de la cultura escolar desde los actores de la comunidad educativa (especialmente desde los educadores). Con el apoyo de las fuerzas progresistas, el Estado Docente se fue consolidando, en general, sin mayores cuestionamientos hasta 1973.

El consenso logrado en relación al protagonismo estatal en la democratización de la educación pública, no significó, sin embargo, el desaparecimiento total, sino por el contrario, el reavivamiento de iniciativas que situaban a los educadores como protagonistas de la democratización de las relaciones pedagógicas al interior de la escuela. Estas asumieron un discurso crítico sobre las prácticas autoritarias y centralistas insertas en la tradición escolar y exploraron una dimensión social de democracia buscando los nexos con el entorno de la escuela. Ensayaron nuevas formas de administración escolar (incorporando la participación del profesorado en su decisión,

---

<sup>13</sup> C. Martner, “Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena 1938-1952”, Santiago: ECO, 1986, pp.67-82.

<sup>14</sup> I. Núñez, *Gremios del magisterio. Setenta años de historia. 1900-1970*. Santiago, PIIE, capítulos 4 y 6.

gestión y producción), así como nuevas formas de enfrentar los problemas del aula o del establecimiento, promoviendo la auto-investigación docente y la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica. Entre estas propuestas y experiencias la más relevante tal vez fue la consolidación educacional iniciada con el Plan San Carlos en 1945. Luego de este primer hito, llegaron haber más de 30 Escuelas Consolidadas a lo largo del país. Entre las más emblemáticas pueden mencionarse Huachipato (1950), Puente Alto (1950), Curacautín (1951), Puerto Natales (1952), Lanco, San Vicente de Tagua-Tagua (1954) y las emblemáticas de Buin y población Dávila Carson (1953).

### *La democratización como Consolidación de la educación*

Una de las bases intelectuales del movimiento de Consolidación de la educación pública fue la Escuela Nueva re-apropiada en Chile por los jóvenes maestros primarios durante las convulsionadas primeras décadas del siglo XX. En el contexto de la 'cuestión social' el movimiento Escuela Nueva había adquirido rasgos que lo distinguieron de la experiencia europea<sup>15</sup>. Primero, porque su ideario había sido incorporado a través del vigoroso y renovador movimiento de jóvenes maestros agrupado en la Asociación General de Profesores de Chile (AGP)<sup>16</sup>. Segundo, porque a diferencia de los países europeos que tomaron la Escuela Nueva como una experiencia a ser desarrollada en el campo de la enseñanza privada o extra-oficial, fue gestionada para constituirse como política educacional y pública de alcance nacional, de modo que fueran incorporados todos los niños y jóvenes del país sin distinción de ningún tipo. Por lo dos motivos anteriores, la Escuela Nueva no se planteó solo como una práctica pedagógica a ser desarrollada dentro del aula, sino como una propuesta de construcción, administración y control social-comunitario del sistema educacional nacional. Los jóvenes maestros

---

<sup>15</sup> El movimiento Escuela Nueva aparece con fuerza hacia fines del siglo XIX aunque expresa una corriente de pensamiento que proviene del siglo XVI (Erasmus de Rotterdam, François Rabelais, Montaigne) y en el siglo XIX se convierte en doctrina pedagógica con la publicación del Emilio de J. J. Rousseau. El movimiento tuvo distintas etapas y vertientes. Una de ellas fue la que proporcionó más experiencias aplicadas con J. Dewey (1886), A. Ferriere (1899), M. Montessori (1907) y O. Decroly (1907). Otra fue la corriente antiautoritaria, autogestionaria y libertaria quien tuvo como máximos exponentes a L. Tolstoi (1859) y F. Ferrer Guardia (1886) entre otros. Lo esencial de esta corriente es que rompió con una concepción tradicional de la educación del niño, en que se lo consideraba como un 'adulto chico' en preparación para ser un 'adulto grande'. La Escuela Nueva resguarda la identidad del niño como un ser distinto del adulto, único e irrepetible. Bajo esta concepción, cambia la relación maestro-alumno: de una relación de poder basada en el autoritarismo y la sumisión a una transversal y de afecto.

<sup>16</sup> L. Reyes, Crisis, pacto social y soberanía, Op. Cit.

llegaron a considerar la Escuela Nueva como el verdadero motor del cambio social<sup>17</sup>. Estudiaron por sí mismos el problema educacional nacional a partir de la campaña contra la Ley 3654 de 1920 (de obligatoriedad escolar) alejándose del paradigma profesor-replicador de reglamentos y programas, para pasar a gestionar su capacidad técnica en el desempeño de la función educacional. Para el segundo quinquenio de 1920 se encontraban listas las bases de la Reforma Integral de la Enseñanza Pública, y en diciembre de 1927 se promulgó el Decreto Orgánico N°7.500. Un brusco giro de timón ejercido por el gobierno ibañista obligó interrumpir nueve meses después todo el trayecto avanzado. Sus gestores fueron despedidos, apresados y relegados por las mismas autoridades que en un principio habían ofrecido pleno respaldo a la propuesta de los maestros. Corría 1928.

Hacia mediados de la década de 1930 un grupo de estos maestros re-agrupados en la ciudad de Curicó, retomó el ideario de la Reforma integral, afinando teóricamente la propuesta, pero esta vez enmarcándola en una más global de organización social y estatal. Proponían un Estado Sindicalista Funcional (también lo llamaron el ‘Cuarto Estado’) que en contraposición al Estado Liberal, Fascista y Comunista se encontraría co-dirigido por Gremios, los que a su vez, se compondrían de Sindicatos. Cada Gremio cumpliría ahí dentro una función administrativa, y al de los maestros le cabría cumplir la educacional. Fue sobre este ideario que llegó a fundarse la primera Escuela Consolidada de San Carlos en 1946. Ésta se basaba en los mismos conceptos enunciados por el movimiento de maestros de la década de 1920 explicitados en el Decreto N°7.500, a saber: ‘organicidad’, ‘correlación’, ‘descentralización’, ‘diversificación’, ‘unitarismo’, ‘comunidad’<sup>18</sup>.

Al ponerse en marcha y avisorarse el nivel de las transformaciones que demandaba el Plan San Carlos y su Escuela Consolidada, al igual que con el Plan de Reforma de 1928, fue coartado por las autoridades locales, educacionales y gubernamentales.

### *Escuela, comunidad y democracia*

---

<sup>17</sup> Leonora Reyes, Movimiento de educadores, Op. Cit., pp.100-2.

<sup>18</sup> Estos conceptos se encuentran desarrollados a lo largo del artículo.

El movimiento de Consolidación de la educación pública re-planteó las relaciones entre la escuela, la comunidad y la democracia como el eje central del problema educacional. Esta relación provenía de lo avanzado desde mucho antes por el movimiento de maestros primarios en el contexto de la Escuela Nueva durante la década de 1920. Entonces, criticaron la selectividad social, la carencia de una orgánica administrativa racional, la excesiva centralización, el verticalismo en la toma de decisiones atinentes a política educacional, la falta de correspondencia con la realidad local, la carencia de criterio técnico frente al excesivo criterio político. Afloró desde ese momento, una concepción de escuela volcada hacia el entorno social y cultural. Era tal como se entendía la escuela en el Plan de Reforma Integral de la Enseñanza (1928). EN éste, no sólo se consideraba al niño como centro de la relación enseñanza-aprendizaje (tal como lo promovía el movimiento Escuela Nueva en Chile), sino también era necesario incorporar la compleja realidad social que se presentaba en los hogares y los barrios donde vivían la mayoría de los niños que acudían al sistema de instrucción primaria público. Se trataba no solo de poner atención al niño en 'sí', sino también a su entorno socio-cultural. Bajo ésta última concepción, era tarea de la Escuela compensar estos déficit desarrollando su acción a favor de los vecinos de modo que éstos se involucraran en el proceso educativo de los niños y jóvenes de la localidad.

Aunque curricularmente se ciñeron a las Escuelas Experimentales, las Escuelas Consolidadas fueron, básicamente, una propuesta de administración escolar. Los primeros artículos normando la experimentación escolar son aquellos publicados en el Decreto N° 7.500, tales como el que encomienda a la Superintendencia "estimular la investigación científica" (art.30, inciso g), el que indica que "la educación se desarrollará de acuerdo con planes, programas y métodos basados en la evolución psicológica del educando (art.4), lo que supone investigación y experimentación. De acuerdo a estos artículos se encomienda a los Consejos Provinciales (art.37), "estudiar los resultados de los programas, métodos y procedimientos en práctica y las innovaciones que se creyere necesario establecer", "autorizar a los maestros más idóneos para experimentar y poner en práctica nuevos métodos o regímenes de trabajo en sus establecimientos" y "señalar temas de investigación dentro del personal de la provincia, que sirvan para ayudar al Consejo en sus orientaciones". Por otra parte, se asigna al Instituto de Educación Física "el carácter de un centro superior de investigación psicofisiológica" (art.27, párrafo 2). Debido a la interrupción arbitraria sufrida por la Reforma de 1928, son los decretos dictados en el período siguiente de la



Contrarreforma de 1928-29 los que norman la experimentación educacional implementada en las décadas siguientes. Por ejemplo, entre ellos, el N° 5857 (17 de diciembre de 1928) que crea Cursos y Escuelas de carácter experimental y el N° 5881 (19 de diciembre de 1928) que dispone la creación de escuelas experimentales de dos clases: “limitadas” y “amplias”.

Paradójicamente, el mismo gobierno que había paralizado el proceso de Reforma Integral impulsado por el movimiento de los maestros asociados en 1928, captando la necesidad de reforma del sistema escolar, se compromete con una transformación moderada, ordenada, estructurada, tecnocrática y científica frente al idealismo y la espontaneidad de la acción social del movimiento reformista del joven profesorado. Las experiencias de Darío Salas y Ema Salas fueron claves en este nuevo enfoque que asumía el gobierno de Ibáñez, el que frente a la propuesta innovativa del movimiento pedagógico instauró el ensayo de la experimentación controlada. En efecto, a partir de entonces, se fundaron en Santiago tres escuelas de “experimentación limitada” inspiradas en distintos pedagogos extranjeros: Montessori, Froebel y Decroly. También se fundaron otras siete de “experimentación amplia”. Estas eran: “urbana”, “de adultos”, “hogar”, “débiles mentales”, “granja”, “al aire libre” y una inspirada en “Dalton”. En síntesis, la Contrarreforma no rechazaba la modernización técnico-pedagógica iniciada por los jóvenes maestros, sino la estrategia, que es la del “cambio paulatino con ensayo previo” en un contexto en que el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo se había propuesto la modernización del Estado, y con ello, la de la educación pública. Se requería promover la investigación científica pedagógica, y las autoridades, ante eso, aceptaron legislar por una mayor flexibilización para la experimentación, siempre que esta fuera ordenada, estructurada y científica. Ello representó un duro revés para la propuesta de carácter humanista y societaria levantada por los maestros asociados de 1920. El idealismo de los jóvenes maestros fue desplazado por la lógica del ensayo experimental controlado. Fue precisamente esta distinción de concepciones educativas lo que diferenció a las Escuelas Experimentales de las Consolidadas.

El movimiento de Consolidación de la educación extendió su radio de influencia hasta el Plan de Escuela Nacional Unificada (1972) en el contexto de la Política de Democratización de la Enseñanza (1971) impulsada por el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973). En los hechos, el plan ENU no fue otra cosa que la aplicación a

nivel nacional de lo ensayado en forma local por las Escuelas Consolidadas de Experimentación. Debía llevarse a cabo la incorporación progresiva y masiva de las comunidades locales en la toma de decisiones relativas a la educación pública. Con el golpe militar del 11 de septiembre de 1973 se echó por tierra, por tercera vez (primero la Reforma de 1928, segundo el Plan San Carlos de 1946) una propuesta de reforma educacional basada en el gobierno comunitario de la escuela en el que profesores y familias tendrían un rol protagónico en su conducción y administración.

### *Investigación*

En este trabajo se entenderá por gobierno escolar desde la comunidad un proyecto escolar en que a) las entidades de la comunidad más próxima a la escuela participan de las decisiones que dan origen al proyecto escolar (juntas de vecinos, centros recreativos y deportivos, padres y apoderados de los estudiantes, municipios y empresas del sector); b) a su vez, la comunidad escolar (profesores, alumnos y directivos) participa de los problemas del entorno de la escuela (seguridad, basura, carencia de áreas verdes); c) los profesores deciden sobre y producen su propio perfeccionamiento el que guarda relación con los problemas detectados desde el entorno más próximo (ámbito comunidad) al más lejano (ámbito nacional e internacional); d) existe un Estado que asegura el financiamiento suficiente para permitir un funcionamiento autónomo y digno de la escuela pública; e) las orientaciones valóricas que priman en el proyecto escolar son la equidad social, la solidaridad, el fortalecimiento de la identidad local, la autonomía en la gestión de proyectos propios y la participación colectiva en la toma de decisiones.

Sobre esta base, el presente artículo se propone dar cuenta de las implicancias y proyecciones que el movimiento de consolidación educacional tiene en nuestra actualidad educativa a través de la reconstrucción histórica de un caso emblemático de la historia del movimiento de la consolidación de la educación pública: la Escuela Consolidada de la población Miguel Dávila Carson. Con ello se pretende nutrir una línea de trabajo que se funda en la hipótesis de la existencia de un movimiento histórico y continuo de educadores que desde principios del siglo XX -con períodos de subsidencias y emergencias- ha ido articulado un proyecto educativo fundado en la relación de la escuela con la comunidad, teniendo como horizonte la democratización de

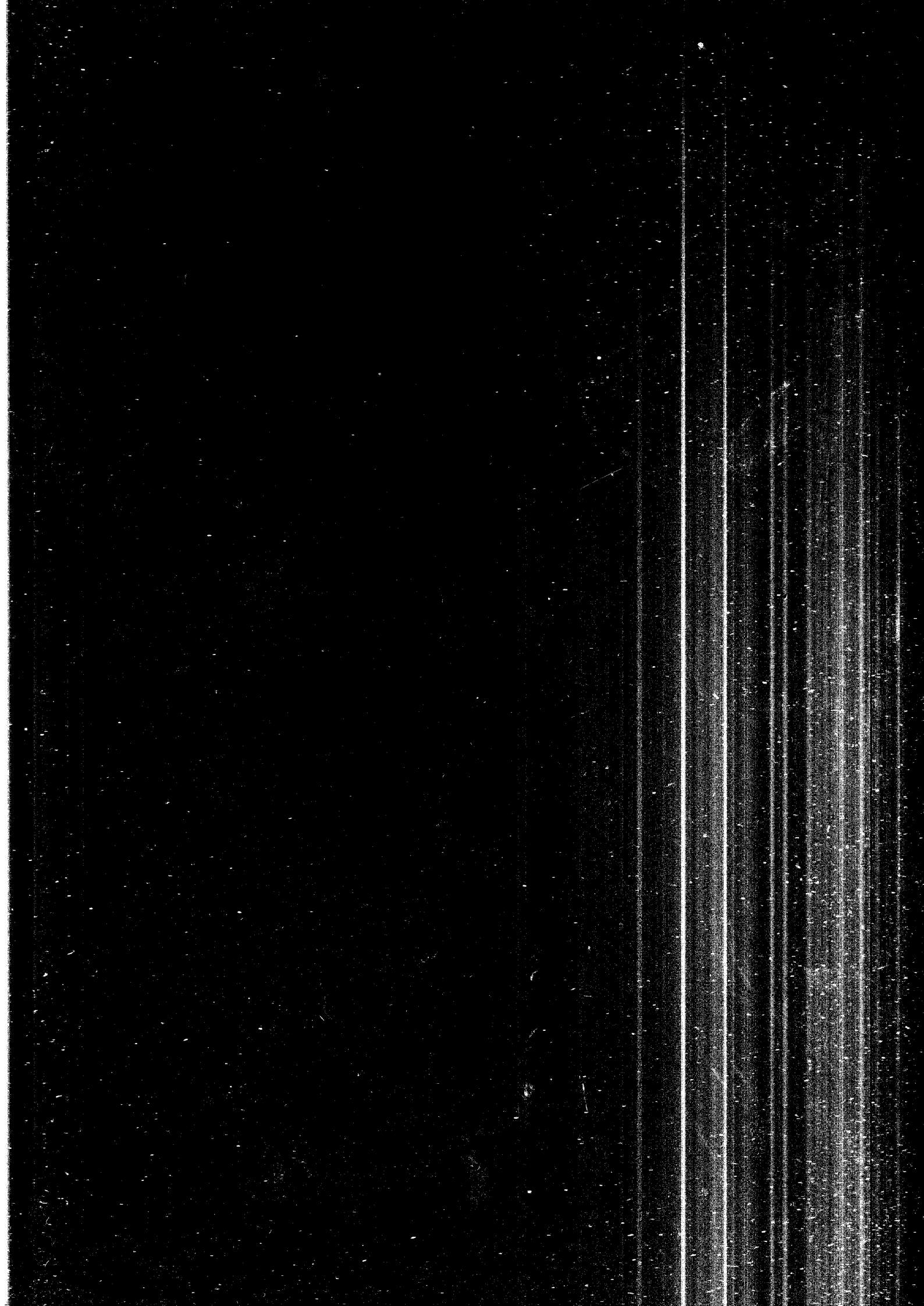
la sociedad en función de devolverle a los sujetos su capacidad deliberativa en las decisiones atinentes al gobierno escolar y comunitario.

Algunas de las preguntas con la que arranca esta investigación guardan relación con una línea de investigación más amplia sobre los movimientos arriba señalados: ¿por qué a pesar de los resultados alcanzados en términos de la relación escuela, comunidad y democracia, las propuestas democratizadoras de las relaciones pedagógicas sociales dentro de la escuela y con la comunidad no han logrado tener suficiente presencia deliberativa en los espacios de decisión de la política educativa nacional? ¿porqué cuando han logrado ciertos niveles legitimidad social son temidas, rechazadas o bien incorporadas solo como apéndice de una política educacional que es funcional a principios ajenos a la democratización de las relaciones pedagógicas? ¿Qué responsabilidad le cabe a los propios sujetos que impulsan estos movimientos pedagógicos?

La investigación se basó en la recopilación de testimonios orales de personas vivas acerca de la Escuela Consolidada de la población Miguel Dávila Carson. Esta opción consideró no solo la escasez de información documental sobre esta corriente educacional, sino también la calidad de la información de modo que pudiera dar cuenta de la vida cotidiana de la escuela y de su entorno social. La subjetividad de la experiencia solo es capaz de ser definida por los protagonistas del evento (incorporar material de tesis de lic.). La utilización de los testimonios orales como fuentes complementarias a las documentales, en el caso de algunos entrevistados, derivaron en bosquejos de historias de vida que resultaron claves para entender el proceso histórico que dio origen a la Escuela Consolidada de la Población Dávila Carson, profundizándose en muchos aspectos biográficos que complementaron aún más la información acerca del movimiento<sup>19</sup>. Los elementos considerados para el análisis de las entrevistas fueron (a) concepción de 'sujeto docente', (b) concepción de 'escuela democrática', (c) características que asume la democratización de las relaciones pedagógicas, (d) relación con los gremios tradicionales del magisterio, (e) relación con la política educativa como expresión del modelo estatal y de mercado vigente, (f) relación con la comunidad local.

---

<sup>19</sup> Con el profesor y ex-intendente (1970-1973) Iván Núñez Prieto se tiene 15 horas de entrevista.



## 2. Los antecedentes de la Escuela Consolidada

*Miguel Dávila Carson.*

Los primeros movimientos de educadores que vincularon dentro de su propuesta a la escuela con la comunidad comenzaron a gestarse desde las primeras décadas del siglo XX pudiendo ubicarse al menos tres movimientos de docentes: ‘los asociados’, ‘los funcionalistas’ y ‘los consolidados’. A continuación se caracteriza cada uno de ellos con el objeto de estudiar el proceso histórico que dio origen a la consolidación entendida como movimiento educacional.

### Los asociados (1918-1928).

La Asociación General de Profesores de Chile es reconocida como la primera organización de docentes que junto a exigir mejoras salariales reivindicó el protagonismo docente en la elaboración de una política educacional. La proeza de los *asociados* radicó en adaptar la Escuela Nueva – entendida hasta ahora como experimentos pedagógicos desarrollados en las escuelas privadas europeas- al sistema público concitando la admiración tanto de reconocidos exponentes de la Escuela Nueva en el continente europeo, como también de destacados pensadores latinoamericanos<sup>20</sup>. Las ideas que sustentaron la propuesta de los asociados puede sintetizarse en estos principios acordados en la segunda Convención General de Concepción de enero de 1924:

- 1° El sistema educacional debe ser unificado para lo cual debe establecerse una Superintendencia;
- 2° La enseñanza es un problema social
- 3° El niño no debe aprender en la escuela sino las verdades científicas a su alcance

---

<sup>20</sup> Entre ellos cabe destacar tres pensadores. El suizo Adolphe Ferriere, quien fuera vice-presidente de la Liga Internacional para la Educación Nueva, (*La educación nueva en Chile 1928-1930*, Madrid, s/f), el español Lorenzo Luzuriaga (en Luis E. Galván, ‘El plan de reforma educacional en Chile’, *Amauta* Num. 18, 1928), y el peruano José Carlos Mariátegui (‘La crisis de la reforma educacional en Chile’, *Temas de Educación*, Lima, 1981).

4° Debe formarse la juventud para la cooperación y no para la lucha, a fin de forjar la verdadera confraternidad humana

5° la organización de la enseñanza debes estar descentralizada en cuatro Consejos Regionales que tendrán por asiento las ciudades de Antofagasta, Valparaíso, Concepción y Valdivia. Estos Consejos se compondrán por representantes de los profesores elegidos por todos los de la zona; por representantes de las actividades preponderantes de la zona; por delegados de las instituciones obreras de la zona

Los Consejos serán autónomos y se relacionarán entre sí por medio de un Consejo Central que funcionará en Santiago y será compuesto por delegados de los Consejos Regionales<sup>21</sup>

La Asociación fue mucho más que un movimiento gremial. Convergían en sus instancias de reunión (foros, charlas, cursos de perfeccionamiento) médicos, biólogos, estudiantes universitarios y líderes de organizaciones de trabajadores, lo que hizo que se convirtieran rápidamente en un movimiento ideológico-cultural-pedagógico en donde convergían jóvenes de mundos culturales diversos pero en torno a objetivos comunes: la transformación educacional.

El pensamiento de los *asociados* se nutrió de procesos concretos pero también de corrientes de pensamiento liderados por autores de distintos lugares del mundo: Latinoamérica, Estado Unidos y Europa. Las ideas pedagógicas de John Dewey en Norteamérica centradas en la personalidad del niño y en sus habilidades prácticas e intelectuales; de José Vasconcelos en México quien lideraba la implementación de un sistema educacional que había abolido las distinciones de clases; de José Carlos Mariátegui en Perú quien apuntó con sus textos hacia una nueva concepción pedagógica que sintetizaba la visión indígena, de la clase obrera y de los maestros peruanos (oponiéndose a la visión del educando como mero destinatario de la educación e incorporándolo como parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje); del movimiento reformista universitario de Córdoba que había propuesto reformas radicales al interior de la Universidad; de las corrientes anarco-sindicalistas y anti-partidarias

---

<sup>21</sup> Principios de acuerdo de la segunda Convención General de Concepción de enero de 1924. *Nuevos Rumbos*, Santiago, 1° de abril de 1924, p. 11.

obreristas ajenas a la influencia pro-soviética todavía y de la doctrina del Funcionalismo Estatal que situaba a la educación pública como una función parte de un todo coherente y sistémico, fueron decisivas en la construcción de un pensamiento propio sobre la Nueva Escuela<sup>22</sup>. Entre sus lecturas, no faltaron también aquellos autores que basaron su propuesta pedagógica en los hallazgos realizados desde la psicología, que entonces ya había adquirido el status de Ciencia. Por eso no era raro que leyeran a autores como María Montessori y Ovide Decroly, como tampoco lo era ver un curso sobre la relación entre biología y educación entre los cursos de perfeccionamiento que ellos auto-gestionaron. Este encuentro entre saberes hizo que los maestros complementaran con fundamentos científicos su propio análisis sobre lo que en la época se denominaba “deterioro de la raza” en la realidad escolar cotidiana<sup>23</sup>. Mientras tanto, los médicos se involucraban cada vez más en el mundo de la educación, pues a través de ésta fue que conocieron las miserias vividas por los sectores populares. Así, médicos y maestros normalistas convergieron en su atención a los problemas de la infancia proletaria: la desnutrición, las enfermedades infecciosas, la deserción y el ausentismo escolar<sup>24</sup>. Por ejemplo, el ideario educacional de los *asociados* estuvo marcado por conceptos asociados al mundo de la Ciencia. “La Nueva Escuela –decían- era una escuela-vida, una célula palpitante del organismo nacional”. Por eso pensaban que no podía pertenecer únicamente a los maestros, sino antes era 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 Asociación, la educación era, antes que nada, un problema social, de la colectividad, el más grande de los problemas humanos<sup>25</sup>.

Este enfoque interdisciplinario propio de la época contribuyó al desarrollo de un pensamiento educativo que integraba distintos ámbitos de la vida humana. Por eso es que la Reforma Integral de los *asociados* también puso especial cuidado en el bienestar

---

<sup>22</sup> En el transcurso de la publicación *Nuevos Rumbos*, así como en escritos individuales preparados por los líderes del movimiento de maestros asociados, se deja entrever la presencia del pensamiento de todos estos autores.

<sup>23</sup> Son los problemas relacionados con la morbilidad, mortalidad, desnutrición, alcoholismo, enfermedades venéreas y otras patologías que afectan a los sectores pobres. Estas patologías tienen su correlato en la infancia proletaria, en un momento en que se realizan grandes esfuerzos por incorporarla a la escolaridad. El “deterioro de la raza” dificultaba la escolarización o se introducía a la escuela con la masificación de ésta.

<sup>24</sup> Iván Núñez, ‘Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948’, *VI Jornadas de Historia de la Educación Chilena* (La Serena, 1995), p.2.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

físico de los alumnos, el que requería, a su juicio, de un contacto vital y permanente con la naturaleza. Así lo confirma Luis Gómez Catalán, uno de sus líderes, quien al asumir el cargo de Director del Servicio de Educación Primaria señalaba que la Escuela Nueva en Chile:

tendría el mínimo de salas, sólo las indispensables para ciertas clases que requieren escritorios. La verdadera enseñanza se daría en los talleres y en los campos de cultivo y de crianza, la verdadera escuela sería la que más se acerque a la naturaleza, la que tuviera el cielo por techo y el césped y la arena por pavimento, el horizonte por ventana y las flores, los frutos y los insectos, y los árboles por libros de estudio<sup>26</sup>.

Con el apoyo de otros sectores sociales movilizados contra la carestía habitacional, nutricional, educacional y sanitaria, habían logrado organizarse en brigadas para dar a conocer su plan de reforma educacional por todo el país. Y a fines de diciembre de 1928, se abrió la oportunidad de poner en marcha los principios de la Asociación con la dictación del Decreto N° 7.500<sup>27</sup>. Pero a los nueve meses de iniciada la reforma, el gobierno de Carlos Ibáñez cercó la propuesta y arremetió contra los profesores, deteniendo todos los procesos inaugurados por la agitación durante la década de 1920. Se desarrolló a partir de entonces y los años siguientes la Contrarreforma educacional, tendiendo sobre la versión local de la Escuela Nueva un manto de formalización normativa y científicista. La experimentación pedagógico-científica se instaló a partir de entonces como concepción oficial de la generación de conocimiento para la educación escolar. En el marco de un estricto control estatal del proceso, la pedagogía experimental perdió el carácter societario y comunitarista que le había impreso el movimiento de los jóvenes maestros primarios. Las escuelas experimentales pasaron a depender de la Dirección General de Educación Primaria y deberían funcionar 'de acuerdo con las instrucciones especiales que ella imparta y bajo la vigilancia inmediata del Departamento Técnico' quedando formalizadas, por decreto, las escuelas de 'experimentación limitada' (destinadas a poner en práctica los planes y métodos de educación ensayados en el extranjero a fin de incorporarlos parcial o totalmente al

---

<sup>26</sup> *Revista de Educación Primaria*, No 1 (1928), pp. 30-3 y 36-42.

<sup>27</sup> Ver, L. Reyes, *Crisis, pacto social y soberanía*, Op. Cit.



sistema escolar) y las de ‘experimentación amplia’ (en las que se practicaría, ensayaría y aplicaría algunos de los nuevos principios pedagógicos bajo estricto control)<sup>28</sup>.

La generación de maestros primarios de 1928, los *asociados* vieron así cómo delante de sus ojos se derrumbaban los cimientos del plan de reconstrucción educacional promovido en todos los rincones del país durante casi toda la década. La decisión de aceptar la invitación del gobierno de Carlos Ibáñez tuvo, con posterioridad a estos hechos, importantes costos para el movimiento. La interrupción del proceso de reforma emprendida por la Asociación caló hondo en el resto de las agrupaciones docentes latinoamericanas y europeas pues, tal como llegó a decir Carlos Mariátegui “esta reforma” educacional chilena constituía “el acontecimiento más importante de la vida cultural hispano-americana”. La radicalidad de la reforma se fundaba precisamente en que había cuestionado el orden educacional vigente por medio del “estrecho contacto” de la comunidad educativa (familias obreras, maestros primarios, estudiantes universitarios reformistas) y su intervención en la gestión de un proyecto educacional. Además, no se limitaba a cuestionar las bases de la asentada tradición pedagógica liberal-autoritaria montada a lo largo de todo el siglo XIX, sino atacaba el “formato” mismo sobre el que se había construido el orden republicano. La Reforma Integral se había propuesto el recambio de los sujetos pedagógicos, de las relaciones pedagógicas y de la administración de esa pedagogía, llegando a transformarse en un verdadero movimiento cultural.

### Los funcionalistas (1938-1949)

#### Ocaso de la AGP

Luego de la represión emprendida por el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo a fines de 1928, muchos de ellos fueron despedidos, iniciándose una larga cesantía para los profesores adheridos al movimiento. Entre aquellos que conservaron sus puestos de trabajo estaba la profesora Luzmira Leyton quien sería dos décadas después la directora de la Escuela Consolidada de la población Miguel Dávila Carson. Luzmira logró escapar de la ‘razzia’ únicamente por un error de las autoridades. Una coincidencia de nombres hizo que fuera otra maestra la que sacaran del servicio. Entre los que estaban

---

<sup>28</sup> Decreto-5291, artículo num. 102 y 108, Ministerio de Educación Pública, 19 mayo 1930.

en Santiago estaban los profesores. Quienes quedaron en Santiago, entre ellos, Luis Gómez Catalán y Quiterio Chávez, decidieron poner una librería en el barrio de Recoleta, negocio poco rentable debido a que terminaban regalándolos. Victor Troncoso, en cambio, fue relegado a Quillén, su pueblo natal cerca de la ciudad de Los Angeles<sup>29</sup>.

Una vez terminado el período represivo, la Asociación retomó su actividad gremial durando cuatro años más en su intento (1931-1935). Hacia 1934 crearon un nuevo órgano de prensa llamado *Renovación*. En esencia, sus objetivos no difirieron de *Nuevos Rumbos*, publicando noticias sobre la actividad sindical desarrollada por las agrupaciones de profesores asociados en las ciudades de Antofagasta, La Serena, Santiago, Curicó, Concepción, Osorno y Magallanes. El re-emergente militancismo social y gremial se centró en la implementación de universidades populares, conferencias, charlas, cursos de perfeccionamiento y bailes, y realizaron Convenciones Provinciales con el objeto de preparar su Convención Nacional. Se abocaron a defender sus sueldos amenazados por nuevas rebajas así como lograr la recomposición de los maestros exonerados por la dictadura de Ibáñez del Campo. Algunos profesores secundarios también se re-incorporaron en sus filas. Se trataba de recuperar lo que había sido el movimiento de la Escuela Nueva de la década de 1920 aunque con un carácter mucho más clasista que la versión anterior de la Asociación<sup>30</sup>. Retomaron el hilo de las denuncias frente a los excesos de autoritarismo por parte de las autoridades educativas. Por ejemplo, impugnaron un artículo del Prontuario de Disposiciones Reglamentarias dictado por el servicio educacional que decía que los profesores que desearan figurar en la lista de méritos para ascender a Directores de Escuelas de primera clase debían rendir un examen de competencia 'después de haber asistido a los cursos de perfeccionamiento que se organicen para este efecto'<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Entrevista a Haydée Azócar, una reconocida heredera del movimiento de los *asociados*, aunque era una joven alumna en ese entonces, posteriormente asumió como Directora del Departamento de Educación Media de la Escuela Consolidada de San Carlos (1945) y más tarde como Directora de la Escuela Consolidada de Buin (1953). Fue también esposa de Victor Troncoso, un destacado líder de la Asociación. La entrevista fue realizada por Lautaro Videla, Lucía Núñez y Robert Austin el 13 de marzo de 2000, y la grabación fue cedida gentilmente por el primero de ellos para ser transcrita por la autora de este artículo.

<sup>30</sup> *Renovación*, Santiago, 1º mayo 1934, p.2

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 4-6.

Los asociados denunciaron que el examen consistía en una ‘medida drástica de selección’ y que por tanto se trataba de un perfeccionamiento “unilateral”, el que iba en contra de los principios del “auto-perfeccionamiento docente” proclamado por los *asociados* desde la década de 1920. La denuncia puso rápidamente en entredicho la eficacia del exámen requerido por el servicio educacional dando como resultado la exoneración del secretario general de la Asociación, el profesor Manuel Mandujano.

El auto-perfeccionamiento de los *asociados* se fundaba en la realización de cursos, congresos pedagógicos y convenciones congregando a centenares de maestros. También implementaron centros de estudios y asambleas deliberantes, y publicaron periódicos así como páginas educacionales en la prensa de muchas localidades. Así mismo, se abocaron a la lectura permanente y sistemática de textos sobre la Escuela Nueva. Todas estas actividades de auto-perfeccionamiento fueron las que permitieron llegar a un proceso colectivo de elaboración y divulgación del Plan de Reforma Integral de la Educación Pública.

En el contexto de reagrupamiento social, gremial y político del profesorado asociado, un grupo auto-denominado Grupo Internacional de Trabajadores de la Educación -formado durante la clandestinidad bajo el gobierno de Ibáñez- operó como tendencia crítica dentro de la reactualización de la Asociación y terminaron por retirarse. Formaron la Federación de Maestros, se ligaron al Partido Comunista y a la Federación Obrera de Chile y adhirieron a la Internacional de Trabajadores de la Educación y la Internacional Sindical Roja. La Asociación continuó llamando a la desafiliación de los partidos políticos, tal como lo habían hecho durante la década anterior. A pesar de ello, terminaron proponiendo la constitución de una gran Alianza Socialista Revolucionaria con los trabajadores. En efecto, durante la Convención General de 1933 llamaron a la socialización de la economía y a la organización de una sociedad bajo los principios del sindicalismo funcional. Poco después, muchos de sus integrantes se retiraron para trabajar en la construcción del Partido Socialista. Muchos otros terminaron cumpliendo funciones administrativas en el ‘orden educacional’. La AGP se fue debilitando progresivamente, y desmarcándose de sus postulados únicamente educacionistas, pasó en 1934 a integrarse al Frente Sindical Proletario conformado por organizaciones de

trabajadores de distintos rubros, el mismo que confluyó dos años después en la central unificada de 1936<sup>32</sup>.

### El Sindicalismo Funcional o el Cuarto Estado

A partir de entonces, y hasta la década de 1950, las propuestas educativas transformadoras pasaron a segundo plano con la excepción del Plan San Carlos iniciado en 1944. En ello no solo conspiró la instalación de un grupo refractario a los cambios en la administración educativa, especialmente después de la experiencia de 1928, sino también porque a partir de 1938 se fue legitimando, entre los grupos más progresistas, la ideología de los Frentes Populares. Aquella se sustentaba en la aceptación del Estado como protagonista de las transformaciones sociales, y en el plano educacional significó el traspaso a manos del Estado de la educación del pueblo, con la consiguiente desvalorización de las iniciativas populares de transformación educativa.

El discurso educacional democrático se fue reduciendo, en este contexto, al *acceso* y no a la *participación* en el sistema escolar. La educación pasó a un segundo plano como posibilidad de transformación social, priorizándose la conquista del poder político. Ello redundó en la reducción de los espacios reflexivos acerca de las relaciones de poder que se jugaban al interior de la escuela, olvidando la utopía de la construcción de la “nueva escuela”<sup>33</sup>.

Algunos de los antiguos líderes del movimiento de *asociados* optaron, sin embargo, por reflotar el proyecto educativo democrático de la Asociación, profitando la legislación educativa finalmente normada por la Contrarreforma del gobierno de Carlos Ibáñez del Campo. Entre ellos se encontraban los profesores Vicente Recabarren, Luis Labra, Alfredo Cañas, Abdolomira Urrutia y Félix López Mella. Reencontrándose en la ciudad de Curicó, crearon una nueva publicación para difundir su ideario educativo, la revista *Nervio*<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> Iván Núñez, *Gremios del Magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*, (Santiago: 1986), pp. 82-6.

<sup>33</sup> Cecilia Martner, *Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena 1938-1952*, Educación y Comunicaciones (Santiago: 1986), pp. 95-100.

<sup>34</sup> Fue una revista educacional y gremial que, fundada bajo responsabilidad de los ex afiliados a la Asociación General de Profesores, aprovechó las conexiones con otros ex miembros de dicha

La publicación se convirtió dentro de poco en una expresión de la cultura ambiente de la localidad. Sus editores y redactores interactuaron con profesionales, trabajadores del comercio, obreros, estudiantes e intelectuales curicanos. A diferencia de *Renovación* todavía ligada estrechamente a divulgar las actividades de denuncia de los *asociados*, *Nervio* puso menos énfasis en la proclama y más en el estudio de los fundamentos de un pensamiento educacional renovador. Sus fundamentos se centraron en la práctica científica de la biología, aunque el vínculo entre pedagogía y biología estuvo presente desde la propuesta de reforma educacional de 1928. Sin embargo ahora se refinaban los aspectos pedagógicos y teóricos de la nueva propuesta educativa. Eliodoro Domínguez, uno de sus líderes, explicaba esta relación como sigue:

El concepto de organización es de origen fundamentalmente biológico. El nombre relativo a organismos vivos viene de que todo en ellos funciona armónicamente, organizadamente. Todas las partes, todos los órganos, todos los aparatos trabajan y trabajan lo justamente necesario. De este trabajo obligatorio y justamente necesario de todas las partes que componen el organismo resulta la *unidad funcional* de éste. Esta unidad no se opone a la diferenciación: ésta es por el contrario provechosa a la vida del ser viviente, tal como en la sociedad humana ha ocurrido con la división del trabajo (...)

Para que el organismo viva plenamente, para que alcance el éxito, es

---

entidad para formar una red de apoyo a lo largo del país. Bajo la dirección de Tomás Tapia, primero, y de Vicente Recabarren, después, se editaron veinte números. En varios números de la revista se publicó una lista de 51 maestros, localizados en 46 comunas escalonadas entre Iquique y Ancud. Puede suponerse que dichos agentes o corresponsales, muchos de los cuales eran figuras de significación en el magisterio, integraban una corriente más amplia, identificada con los postulados de la publicación. Algunos de los más relevantes eran Sara Perrin, profesora de la Escuela Normal de La Serena, Flavio Acuña, ex presidente de la Asociación, Luzmira Leyton, que sería fundadora y largos años directora de la Escuela Consolidada de la Población Dávila de Santiago, Patricio Troncoso, Alfredo Cañas, Abdolomira Urrutia, Horacio Valenzuela, que más tarde sería dirigente de los profesores jubilados, y también educadores de otras filiaciones, como Santiago Vidal, que profesaría en la Universidad de Chile y en la actual UMCE. En *Nervio* escribieron el profesor Víctor Troncoso, ex líder de la Asociación General de Profesores (con el pseudónimo de Helio Telman) y su esposa, la profesora Haydée Azócar (con el pseudónimo de Nina Vanzán). Sin embargo, *Nervio* fue también una revista ideológica, que abordaba temas doctrinarios, políticos y culturales, en la que escribían plumas pertenecientes a ámbitos no magisteriales y artículos de escritores de fama internacional. Además de cuestiones pedagógicas y de política educacional y sindicalismo docente, se abordaban cuestiones, como el pacifismo, el feminismo, el fascismo y muchos otros. *Educación* N°315, Ministerio de Educación, Santiago, octubre-noviembre 2004, pp.12-3.

necesario que todos los elementos trabajen y que trabajen no sólo en su beneficio, sino en beneficio de todo el organismo.(...) Si el trabajo de las distintas funciones... no se realiza de modo que cada una de ellas verifique su propio trabajo en perfecta solidaridad con todas las demás... la *unidad funcional* se malogra... la sociedad deja de ser un organismo viviente e inicia su desintegración. Es precisamente lo que ocurre con nuestra sociedad actual<sup>35</sup>.

La educación definida como una “función del Estado” también estaba ya presente en la redacción del Decreto N°7.500 (10/12/1927), el que en síntesis enunciaba la autonomía técnica y administrativa del sistema educacional, la unidad del proceso educativo, la continuidad y correlación de la enseñanza, la diversificación, la atención a las diferencias individuales del educando, la racionalización y democratización de la función administrativa, la comunidad educativa, la investigación y experimentación permanente y el carácter asistencial de la educación<sup>36</sup>.

Todos estos elementos formaban parte constitutiva de un Estado Funcionalista, sin que ello significara un restrictivo corporativismo con el objeto de luchar por reivindicaciones salariales o de bienestar. Tal como lo anota el historiador Iván Núñez, se trataba más bien de “una tendencia que configuraba una utopía socio-política, educacional y gremial, sobre la base de una concepción biológico-organicista de la realidad, autoproclamada como sindical-funcionalista”. En este sentido, “se diferenciaba claramente del fascismo, así como también de las dos corrientes socialista y comunista que disputaban el ala izquierda del magisterio y cuya inspiración marxista no compartían”<sup>37</sup>. En este sentido, no es casualidad que *Nervio*, se encargara de difundir los últimos descubrimientos de la biología, la psicología y la sociología vinculados al mundo de la educación. El siguiente párrafo resulta particularmente elocuente:

Algo resiste, triunfante todavía... es la ciencia de nuestros días. Ella ha precisado para la función educacional de sus fines, sus principios y sus

---

<sup>35</sup> E. Domínguez, *Nuestra educación pública*, (Santiago, 1935), pp.31-3. (destacado es de la autora)

<sup>36</sup> I. Núñez, *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez, 1927-1931* (Santiago, 1978), pp.9-10.

<sup>37</sup> I. Núñez, ‘Biología y educación’.

métodos. Diferenciación máxima del niño: he ahí la finalidad individual. Socialización máxima del individuo diferenciado: he ahí la finalidad social. .... Concepción de la Escuela y de la función educacional entera como una comunidad orgánica, unitaria y autónoma. *Cada niño es un ser que no existió jamás en el pasado y que no existirá jamás en el porvenir.* Es un Yo único en el mundo. La vida no ha creado al niño standard no habría conveniencia alguna de que lo crease. ... Y este problema, la nueva pedagogía lo resuelve creando un medio escolar apropiado... De ahí arranca la concepción de la Escuela y de la Función Educacional entera como una comunidad orgánica de maestros, alumnos y padres. ... La concepción funcional de la Educación es irrealizable dentro del Estado pluripartidista, como el liberal – o monopartidista como el Soviético o el fascista-”<sup>38</sup>.

La biología como origen explicativo del proceso pedagógico y asociativo del niño, en tanto “ser en formación”, constituyó un rasgo distintivo de la corriente funcionalista, y más tarde, de la consolidación educacional. Para los funcionalistas el niño además de constituir un ser único e irrepetible, era, desde sus aprendizajes más primitivos, *social y comunitario*. Como explicaba uno de sus exponentes, “desde los días lejanos de la lactancia el niño ha aprendido ya que no está solo en el mundo y que no podrá estarlo. Desde entonces se ha desarrollado en él el sentimiento de comunidad”<sup>39</sup>.

Los primeros textos sobre ciencia y educación en Chile corresponden a la primera década del siglo XX y corresponden al Dr. Guillermo Mann, catedrático alemán que llegó a servir en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, dictando un curso de introducción a la pedagogía experimental en las actividades de extensión de verano de la Universidad. A juicio del doctor, resultaba imprescindible la utilización de los métodos propios de las ciencias naturales, y principalmente la experimentación, si lo que se pretendía era constituir la pedagogía en ciencia<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> *Nervio* no. 9 (Marzo 1935), p. 36 (destacado es de la autora)

<sup>39</sup> E. Domínguez, *Nuestra educación*, p. 51.

<sup>40</sup> Guillermo Mann, *Lecciones de introducción a la pedagogía experimental, profesadas en los cursos pedagógicos de verano de la Universidad de Chile* (Santiago, 1906), en Núñez, ‘Las jornadas de experimentación’, p.2.

Como se explicó más arriba, en Chile existió un factor anexo para entender la vinculación entre biología, educación y sociedad más allá de la influencia de los educadores extranjeros. El contexto material de la experimentación pedagógica de la década de 1920: la carestía de los servicios básicos y los efectos de la crisis económica internacional hacia fines de la década redundando en los inalcanzables precios de los alimentos, las elevadas tasas de analfabetismo, la mortalidad infantil, los altos índices de enfermedades venéreas y tuberculosis, analfabetismo, ausentismo y deserción escolar<sup>41</sup>. El progresivo ascenso de la movilización social en este contexto, le había dado el sello societario-comunitarista al proyecto Escuela Nueva.

La complicidad biológico-pedagógica produjo un intercambio disciplinario que sirvió para complementar conocimientos y visiones sobre el mundo enriqueciendo el pensamiento educativo pedagógico de los autores de *Nervio*, llegando a convertirse en una editorial coadyuvante de la instalación del funcionalismo estatal como corriente pedagógica. La publicación de *Socialismo Funcional* (1934) y *El sindicalismo funcional. En la teoría y en la práctica* (1936) bajo la autoría del Frente Funcionalista Sindical (FFS) son muestra de aquello.

Los textos editados por *Nervio* tuvieron como característica común la redacción de un pequeño epígrafe al final que señalaba “Para la redención del Hombre, la Ciencia como guía, la Técnica como medio, el Sindicato como órgano”. De esta manera la ciencia y el sindicato se constituyeron en las bases constituyentes del pensamiento funcionalista. La consideración de que la educación era tan solo “un proceso biológico destinado a facilitar el desarrollo pleno –espiritual y físico- del niño y del adolescente” y que “tendría que realizarse necesariamente dentro del ambiente de la comunidad a que pertenece la escuela, participando de todas las actividades y problemas que le sean propios” era un claro antecedente de la pretensión ontológica que aspiraron darle al proceso pedagógico<sup>42</sup>.

El texto correspondiente al año 1936 definía la vida como “social”. Sin embargo, a juicio de los funcionalistas, ella no era una creación del hombre, sino algo anterior a la

---

<sup>41</sup> E. Domínguez, *Nuestra educación*, pp.61-76.

<sup>42</sup> Dr. Parmenio Yáñez, profesor del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en, V. Troncoso, J. Sandoval, *Consolidación de la educación pública*, (Santiago, 1954), p.16.



aparición de éste sobre el planeta. En efecto, el hombre era obra y creación de la vida social sobre la que regía una Ley Orgánica: “la libre interacción con el medio ambiente y diferenciación progresiva”. La Ley Orgánica, a juicio del Frente Funcionalista Sindical, ésta era la única Carta Constitucional inviolable, por lo que “conocerla, ajustarse a sus cánones implica el progreso de la sociedad. Violentarla, su estagnación y su muerte”<sup>43</sup>. Se consideraba que las sociedades primitivas habían guardado un relativo equilibrio entre la libre interacción con el medio ambiente y los procesos de diferenciación durante millares de años hasta la aparición del pueblo agricultor. Mientras que en las sociedades modernas la diferenciación había progresado a grandes pasos, la libre interacción se restringía. Dicho proceso se habría acentuando rápidamente hasta culminar en nuestros días, en términos tales que la sociedad estaba condenada irremediabilmente a adaptarse a las nuevas condiciones, dando nacimiento a una nueva forma social. Surgía, a juicio del Frente, “como tantas otras veces en el pasado, la Revolución Social, factor histórico necesario e inevitable cuando la violación de la Carta Orgánica fundamental de la vida amenaza con la desintegración de los pueblos”. Siguiendo esta línea de razonamiento, era lógico para el Frente oponerse a todas las formas de Estado conocidas: Liberal, Soviético o Fascista (Figura 1). Repudiaron enérgicamente al fascismo y al comunismo, y en definitiva “todo Estado de rebaños, de autómatas o de lacayos, a base de varios o de un solo partido”. Condenaron además los gobiernos “de caudillos, de fùhrers, de duces o de rases, ambiciosos vulgares disfrazados de redentores, megalómanos extravertidos, superficiales, que arrastran a las masas ingenuas y sencillas, con la música de sus discursos rimbombantes y sonoros”. La sociedad, decían, “no es un rebaño ni el individuo una cosa, un instrumento o un animal al servicio exclusivo del Estado. La sociedad es un organismo vivo en el cual el individuo y Estado deben constituir elementos cuya acción observe las leyes de la vida y no artificiosas creaciones legales de mentes extraviadas”<sup>44</sup>. Fue de esta crítica al liberalismo, al fascismo y al comunismo soviético como surgió la propuesta de un cuarto estado, al que ellos llamaron Estado Sindicalista Funcional.

La naturaleza política de este pensamiento fue más allá del “nacionalismo espiritualista-biologicista” propio del discurso nacional-desarrollista. Este último, habría surgido como reapropiación y refundación del socialismo corporativo característico de los

---

<sup>43</sup> Frente Funcionalista Sindical, *El sindicalismo funcional. En la teoría y la práctica* (Curicó, 1936), p.5.

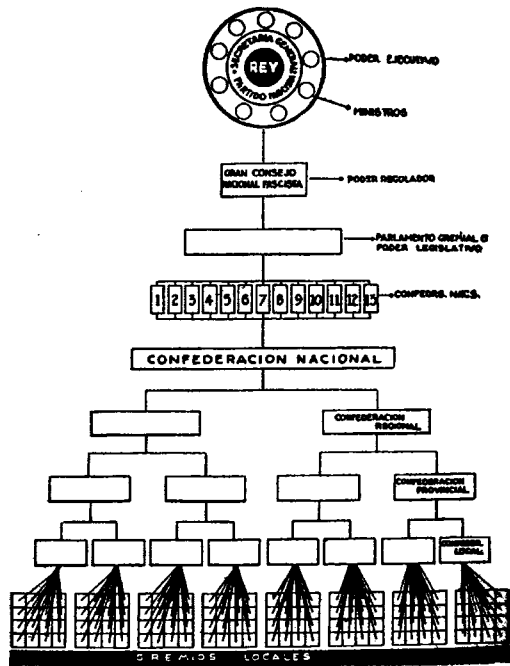
<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 6.

movimientos sociales de la década de 1920<sup>45</sup>. El proyecto nacional-desarrollista apeló al corporatismo de Estado sustentado en factores productivos y sustituyendo a los actores sociales de la producción por el “ser estadístico”, el cuarto estado de los profesores funcionalistas apelaba a la dirección activa de la función educacional por los agentes educativos y comunitarios (profesores, funcionarios municipales, familias trabajadoras, entre muchos otros).

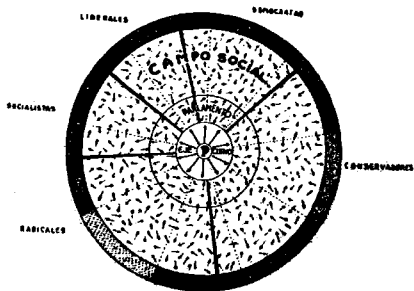
---

<sup>45</sup> G. Salazar, J. Pinto, *Historia contemporánea de Chile. Estado, legitimidad y ciudadanía*, V.I (Santiago: LOM, 1999), pp.156-9.

FIGURA 1. ESTADOS FASCISTA, LIBERAL Y SOVIÉTICO (Fuente: Frente Funcionalista Sindical, *El sindicalismo funcional. En la teoría y la práctica*, Santiago, Chile, 1936, pp.9,17 y19).

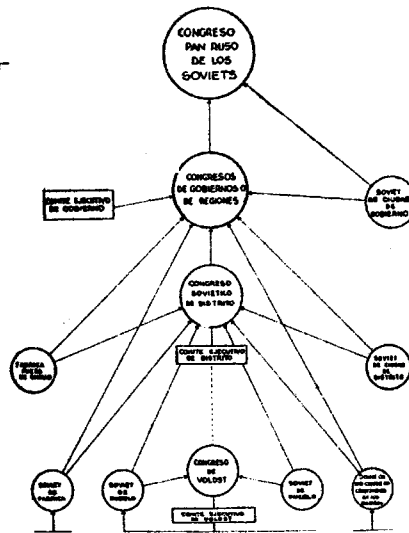


**ESTADO FASCISTA**  
Pseudo socialista, dictatorial, totalitario, monopartidista y pluripartidista, superburocrático, centralista, inorgánico. Sólo el Estado es soberano



**ESTADO LIBERAL**

Individualista, pseudo-democrático, abstencionista pluripartidista y pluriclasista, burocrático, inorgánico. El individuo es soberano



**ESTADO SOVIETICO**

Capitalista-comunista, dictatorial, totalitario, monopartidista y monopolista, superburocrático, centralista, inorgánico. Sólo el Estado es soberano

Para los funcionalistas, los Estados, cualquiera que ellos fueran (monopartidistas, autoritarios o totalitarios), por principio y por necesidad, eliminaban a la masa ciudadana de toda intervención en la dirección del Estado creando una clase de “individuos dóciles y manejables”. El cuarto estado o el estado sindicalista funcional en cambio, reestablecía el acuerdo entre la carta orgánica de la Vida y la carta orgánica de los Pueblos, favoreciendo la diferenciación máxima de individuos y de grupos, haciendo posible la libre interacción del hombre con el mundo ambiente. Respondía además, a los más profundos anhelos de liberación del alma humana, haciendo de cada hombre “un ser conciente y libre, dueño de su personalidad y de sus acciones, comprensivo de su mundo interior y de su mundo ambiente (...) sin intermediarios políticos, religiosos, ni tutores de ninguna especie”. A juicio de los *funcionalistas*, ello no se lograba sino mediante la creación de una escuela “sujeta a las normas pedagógicas de la ciencia y no a los dogmas de una religión o de un Estado, y mediante la acción constante, diaria, del individuo en los asuntos públicos y del Estado, en la economía y en la política general de la sociedad”<sup>46</sup>.

En el Estado Sindicalista Funcional debían realizarse como en todo organismo vivo, todas las funciones vitales que requería para subsistir. Es así como se reconocían propias de las funciones de un Estado de esta naturaleza la extracción, la elaboración, la construcción, la distribución, la justicia, la sanidad, la educación, la administración, la defensa y la social. Esta última era definida como un “conjunto solidario de actividades que tienden a satisfacer necesidades vitales del organismo social”. Su base lo constituirían fundamentalmente los sindicatos (o agrupaciones profesionales de individuos), que a su vez, en conjunto, constituirían gremios de una misma función. Era en los sindicatos, y no en los partidos, donde se ejercitaría la función vital del Estado Sindicalista Funcional aspirando a manejar y controlar las actividades propias de su técnica sin intermediarios. Los sindicatos de maestros administrarían la función educacional, los de médicos la función sanitaria, los de comerciantes la función distribuidora.

---

<sup>46</sup> Frente Funcionalista Sindical, El sindicalismo, pp.22-3.

La dificultad radicaba en la constitución de los poderes públicos. Era necesario establecer la correlación necesaria entre los diversos consejos de cada función social y la constitución de los consejos comunales, zonales y supremos (Figura 2).

## El Estado Funcionalista Sindical y la educación pública

### a. Contexto económico y social en el agro chileno 1932-1948

Las ideas del funcionalismo estatal prendieron en un grupo de profesores bajo un contexto socio-económico que involucraba la crisis económica que sobrevino al quiebre en la bolsa de valores de Nueva York de 1929. La crisis puso en entredicho el modelo de las economías abiertas y el intercambio libre, pues, Chile especialmente, había sido uno de los países más golpeados por el impacto de la crisis. Para 1932, el nivel de las exportaciones bajó en un 78,3%, mientras que las importaciones se redujeron en un 85,3%<sup>47</sup> en los sectores productivos de la minería en primer lugar, siguiéndole el agrícola e industrial. La política económica del país, así como la de la mayoría de las economías latinoamericanas, dejó de mantener una concepción ortodoxa del modelo fundado en el comercio de exportación, el que había arrojado como resultado crecimiento sin desarrollo social. En este contexto, Chile cerró sus fronteras y volcó sus medidas económicas hacia un desarrollo hacia adentro. Por otra parte, la política económica mundial entregaba señales precisas en esta misma dirección: primero, la instalación del modelo soviético; luego el surgimiento de una nueva ortodoxia en el mundo capitalista basada en las ideas de J.M.Keynes; y, a partir de 1940, la Comisión Económica Para la América Latina (CEPAL). Un facilitador de este proceso en el país fue la llegada de la coalición política representada por el Frente Popular a la presidencia en 1938. Re-ordenó bajo el paraguas de un programa político de gobierno una seguidilla de medidas proteccionistas que habían nacido en forma desordenada como reacción de la crisis (imposición de licencias y cuotas de importación, control en la compraventa de divisas, cesación de pagos de la deuda externa y abandono del patrón oro como mecanismo para equilibrar la balanza de pagos)<sup>48</sup>. Esta nueva fórmula de desarrollo promovió la diversificación productiva y el esfuerzo industrializador cambiando el

---

<sup>47</sup> G. Salazar, J. Pinto, *Historia contemporánea de Chile. La economía: mercados, empresarios y trabajadores*, V. III (Santiago: LOM, 2002), p. 36.

<sup>48</sup> *Ibidem*, pp. 38-9.

énfasis centrado en el mercado externo hacia el interno. Bajo esta nueva concepción que regía la política económica, el Estado debía asumir la conducción activa de la economía planificando y definiendo prioridades para la asignación de recursos. Para este efecto, se fundó la Corporación de Fomento y la Producción (CORFO) en 1939, convirtiéndose en el paradigma de la nueva fórmula adoptada: el modelo de industrialización sustitutiva de importaciones (ISI). Bajo este modelo se comprometieron el Estado, el empresariado, los sectores medios y los trabajadores. Se trataba del gran “pacto desarrollista” y el inicio del Estado de Compromiso<sup>49</sup>.

El modelo ISI atribuía al sector agrícola la función de proveer alimentos y materias primas indispensables para la reproducción de la fuerza de trabajo y el crecimiento industrial. La agricultura, sin embargo, no logró integrarse en forma armónica al proceso industrializador, convirtiéndose en un sector atrasado y dependiente de la acumulación urbana. La explicación de este fracaso, a juicio de Jorge Crispí, fue que muchos latifundistas hubieran preferido optar por un patrón que contemplara una expansión del agro tipo *Junker*, sin embargo percibieron que este proceso ello habría requerido romper con las relaciones pre-capitalistas de producción<sup>50</sup>. La hacienda había sido capaz hasta ahora de arreglárselas para introducir considerables cantidades de capital desarrollando las fuerzas productivas, sin necesidad de modificar la forma de extorsión de trabajo excedente. En último término, la crisis de 1929 implicó que se estancara la asalarización de la agricultura y por cuarenta años se reafirmara el sistema de inquilinaje<sup>51</sup>.

Era éste apenas uno de los ámbitos problemáticos del agro chileno. La imposibilidad de desarrollar capitalistamente la agricultura chilena se tornaba imposible además, por dos otras cuestiones. En primer lugar, un proceso como el que se pretendía, requería concentrar la producción en frutas y hortalizas para la exportación, lo que se tornaba imposible debido a la estrechez e inestabilidad de los mercados. En segundo lugar, cualquier indicio de re-direccionar políticas hacia un patrón de acumulación centrado en la agricultura hubiera encontrado la reticencia tanto del Estado como del empresariado. En aquél entonces, la

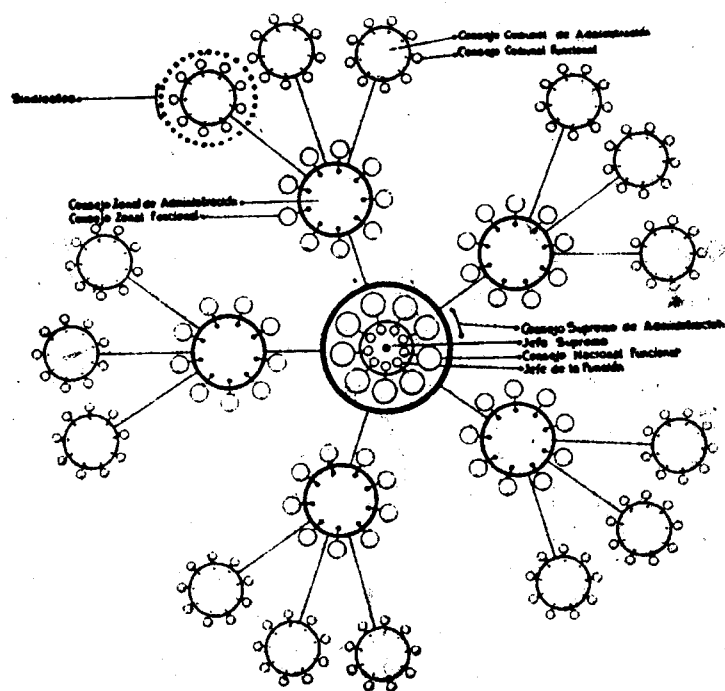
---

<sup>49</sup> Ibidem, p. 39-40.

<sup>50</sup> Jorge Crispí, *Agro, Estado y Acumulación: un recuento histórico*, (Santiago: GIA, s/f), p. 19.

<sup>51</sup> La no abolición de la servidumbre en el período de mayor crecimiento y modernización agrícola significó la auto-condena de este sistema de propiedad. José Bengoa, *Haciendas y Campesinos. Historia social de la agricultura chilena*, V. II, (Santiago: SUR, 1990), p.217

FIGURA 2. ESTADO FUNCIONALISTA SINDICAL (Fuente: Frente Funcionalista Sindical, *El sindicalismo funcional. En la teoría y la práctica*, Santiago, Chile, 1936, p.27).



atención se encontraba puesta en el contexto del modelo ISI, en el desarrollo de un patrón de acumulación basado en la industria. La fracción latifundista había aceptado la alianza propuesta por el empresariado industrial, pacto bajo el que ellos se verían igualmente beneficiados con este nuevo patrón de acumulación, con la condición suprema de que no se tocaría la propiedad de la tierra. Dicho pacto requirió, entre otras cuestiones, una ley antisindical. Las políticas estatales, además, se preocuparon prioritariamente por el empresariado agrícola a través de medidas tales como el otorgamiento de créditos subsidiados, restricciones a la importación de gran parte de los productos agrícolas, y, sobre todo, garantizar su control social y político al impedir la sindicalización campesina. Bajo este pacto, toda organización sindical a partir de 1939 quedó al margen de la ley<sup>52</sup>. En definitiva, las condiciones del patrón de acumulación de la hacienda impidieron aumentar la producción, y junto a la negativa de los patrones a que la población campesina tuviera acceso a la tierra, imposibilitó cumplir con los requerimientos del Estado: el suministro de alimentos a precios bajos. La modernización del agro requirió entonces encaminarse por otros carriles que el de la voluntad de los inmutables patrones del campo.

#### La Escuela Consolidada de San Carlos

Los esfuerzos estatales por contar con un sistema agrícola modernizado requerían de un sistema educacional adecuado. Y la escuela rural, tal como estaba concebida en el Chile de 1930, no constituía más que una piedra de tope para dicha meta. No solo porque había sido creada de acuerdo a orientaciones y normas de organización propias de la escuela urbana, sino porque a la fecha, la escuela rural carecía de una fisonomía y carácter propio. A juicio de Víctor Troncoso, las escuelas rurales chilenas adolecían de problemas similares: eran escuelitas unicelulares (un rancho, un maestro, dos o tres cursos), con un mismo plan de estudios, y con los programas escolares y el andamiaje técnico propio de las escuelas urbanas. Además, prácticamente no existían establecimientos educacionales de continuación ni instituciones de carácter cultural<sup>53</sup>. Este tipo obstáculos no significaban más que la paralización de la modernización

---

<sup>52</sup> Amino Affonso, *Trayectoria del movimiento campesino*, Santiago: GIA, 1989, p.7. Ver también, C. Robles, 'Modernización agroexportadora: ayer y hoy', *Proposiciones*, 24, Santiago: SUR, 1994, p.49.

<sup>53</sup> *Revista Educación*, No. 28 (1945), pp. 89.



agraria, si se tiene en cuenta la alta presencia de escuelas rurales en el sistema escolar del país: en 1944 representaba el 55% de la matrícula total de la enseñanza básica; el 75% de los establecimientos y el 42% del presupuesto nacional dedicado a la enseñanza primaria<sup>54</sup>.

Pese a estos diagnósticos el gobierno de Pedro Aguirre Cerda no emprendió ninguna modificación de fondo: ni en la estructura ni en la orientación del sistema educativo. Entre otros motivos debido a la corta duración de su administración (3 años), el fallecimiento de dos líderes educacionales (Darío Salas y Luis Galdames), el terremoto de enero de 1939 que requirió del empleo de recursos públicos y los desacuerdos entre radicales y comunistas, y radicales y socialistas, disputas que llevaron a una temprana ruptura del Frente Popular (FRAP)<sup>55</sup>.

El gobierno de Juan Antonio Ríos, en cambio, abrió una nueva posibilidad para que afloraran los cambios requeridos por la escuela primaria. Aunque permanecían arraigados en la Dirección General de la Enseñanza Primaria importantes sectores de orientación conservadora opositores a las ideas renovadoras de la escuela primaria, la necesidad de emprender cambios en las formas de producción rural abría una nueva oportunidad para que reflataran los postulados de la Asociación General de Profesores. Si bien el ambiente ideológico imperante ya no era propicio para una reforma orgánica del conjunto de la estructura educacional, la legislación heredada de la contrarreforma de 1929 bajo el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo había creado un marco para la realización de reformas parciales bajo la forma de ensayos educativo-pedagógicos experimentales. El impulso fue dado por la designación de Víctor Troncoso, ex líder de los maestros *asociados*, como Inspector de Educación Primaria del Departamento de San Carlos (1944-1945). Oscar Bustos, Director General de la Educación Primaria, lo había comisionado para dicho cargo, pensando en que era la persona indicada para realizar un estudio acerca de la situación de la educación rural del Departamento.

---

<sup>54</sup> *Revista Educación*, No. 28 (1945), pp. 87.

<sup>55</sup> Iván Núñez, *Descentralización y reformas educacionales 1940-1978*, Santiago: PIIE, 1989, p.22. Según C. Martner aquella rivalidad fue especialmente esterilizante en el terreno educativo. C. Martner, *Contribuciones y carencias*, Op. Cit.

Los integrantes de *Nervio*, con Víctor Troncoso a la cabeza, vieron por fin un espacio para implementar los principios del Estado Sindicalista Funcional en una experiencia educativa. Una de las primeras actividades del nuevo Inspector Escolar fue convocar a una reunión a todo el Magisterio del Departamento, creándose la Liga de Maestros pro Nueva Escuela Rural. Posteriormente se incorporaron la Liga de Estudiantes Pobres, la Unión de Profesores y el Rotary Club. Además, fue invitado Oscar Vera, un agrónomo que contribuyó con sus conocimientos agropecuarios<sup>56</sup>. Al finalizar su estadía en San Carlos, el profesor Daniel Naveas, también ex-integrante de la Asociación General de Profesores y jefe de la Sección Pedagógica, fue comisionado por el Ministro de Educación Benjamín Claro para que fuera a imponerse “en terreno” de la experiencia. Y en una reunión convocada para este fin, dijo a los profesores del departamento: “le diré al Sr. Ministro que en San Carlos se está gestando la empresa más alentadora para que el gobierno inicie una verdadera transformación de la educación pública”<sup>57</sup>.

Fueron éstos los primeros pasos dados por el plan maestro de los *funcionalistas* y contaba con el pleno respaldo y compromiso del gremio y del Ministerio. En diciembre de 1943 convocaron a una Convención Nacional de Profesores en donde fue acogido el Plan en todas sus formas. Más tarde, en abril de 1944 realizaron un Congreso de Inspectores Educativos presidido por el Ministro, en el que se aprobó la reconstrucción inmediata de la escuela rural a través del Plan San Carlos. Se despejaba el terreno para crear la primera Escuela Granja de 36 hectáreas a pocos kilómetros de San Carlos. En junio del mismo año se declaraba zona experimental al departamento de San Carlos con Víctor Troncoso como jefe de la zona (Decreto 3.654). Poco después, se aprobó el Plan Experimental junto a sus fundamentos doctrinarios, permitiendo crear las instituciones escolares para su realización (Decreto 1.100), y, finalmente, se aprobaba la organización de la Escuela Consolidada de San Carlos Por (Decreto 1.859).

Los tres Decretos juntos contribuyeron en poner la función educacional al servicio de los problemas de la vida económica y social del país, buscando una organización escolar apropiada para extender y profundizar la acción educativa del Estado en las zonas rurales. El propósito era forjar un nuevo tipo de maestro rural, “reclutado”, como ellos

---

<sup>56</sup> Hugo Contreras, Rubén Catalán, ‘La consolidación educacional y la escuela consolidada Miguel Dávila Carson’, Memoria para optar al título de profesor de Estado para la enseñanza industrial, Universidad Técnica del Estado, Santiago, 1967, p. 8.

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 9.

decían, en su propio medio, y capaz de ponerse al servicio de la incorporación del campesinado a la vida de “la civilización y de la cultura”, la que para ellos era la “vida auténticamente democrática”<sup>58</sup>. San Carlos, así como muchas otras zonas rurales del país, contaba con una masa campesina que no contaba con el conocimiento o las herramientas técnicas necesarias para desarrollar económicamente las riquezas agropecuarias de la zona. Ajustada al estrecho margen que le permitían estos decretos, no se propuso una re-elaboración del currículo ni la modificación de las prácticas pedagógicas como en el antiguo Plan de Reforma Integral de 1928. Se trataba, en concreto, de una propuesta de organización y administración del sistema escolar que apuntara a la integración coordinada de las instituciones escolares de la zona, así como una estrecha vinculación con el entorno ambiental, social y cultural de la comunidad. El plan contemplaba, en este sentido, la creación de una Escuela Normal (que formaría profesores para las Escuelas Rurales de la zona central del país), una Escuela Primaria Anexa de Concentración Rural (práctica docente, internado, talleres, terrenos), Escuelas Rurales de Concentración (escuelas primarias completas), una Escuela Hogar (nivel primario completo, con régimen de internado para huérfanos), una Escuela Consolidada en San Carlos (bajo una dirección, secciones de enseñanza parvularia, primaria, secundaria y vocacional), una Escuela Ambulante de Realizaciones Prácticas (vehículos especiales que recorrerían todos los caseríos y poblaciones apartadas dentro del Departamento educando en cultura general, agropecuaria y sanitaria a niños y adultos) y una Escuela Cordillerana de Salud<sup>59</sup>.

Se trataba de al menos dos transformaciones fundamentales en la tradicional concepción de educación pública: la creación de un nuevo tipo de educador, o lo que ellos mismos denominaron “líder social”. Segundo, la participación de la comunidad en la labor educativa. De todo lo anterior, en la práctica, sólo llegó a implementarse la Escuela Consolidada (Decreto N°1859 del 6/04/1945), la primera de esta naturaleza en el país. Esta llegó a atender una población escolar de 2 mil niños de 4 a 12 años en primaria, con 103 profesores, y en educación media a 335 alumnos en humanidades y comercio<sup>60</sup>. Se había formado fusionando 6 escuelas de la zona: 4 escuelas primarias (N°s 1, 2, 3 y 4), una escuela vocacional y una escuela granja. La organización de la escuela

---

<sup>58</sup> *Revista Educación*, No. 28 (1945), p. 89.

<sup>59</sup> Núñez, *Descentralización*, pp.42-3.

<sup>60</sup> Hugo Contreras, Rubén Catalán, ‘La consolidación’, p. 13.

consolidada se fundaba, además, en la creación de 4 Departamentos: uno de Educación Rural, otro de Educación Media, otro de Extensión Cultural y Guía y, finalmente, uno de Orientación Vocacional. En este último se encontraban las secciones Técnica Femenina, Industrial y Agropecuaria<sup>61</sup>.

De igual forma que en el Plan de Reforma Integral de 1928, el perfeccionamiento del personal se entendió como la base fundamental del Plan San Carlos. En una Circular enviada por el Director General del servicio en 1944, se instigaba al profesorado de San Carlos para que desarrollara “su capacidad profesional” y de ese modo alcanzara “un nivel que le permitía participar en una labor experimental”. Se entregaba una pauta que incluía el estudio del problema agrario y del problema pedagógico, relaciones de la educación con el medio natural y social, nuevas técnicas pedagógicas y ensayos experimentales<sup>62</sup>.

La puesta en marcha del Plan San Carlos significaba un avance con respecto al Plan de Reforma de 1928 en varios aspectos. En primer lugar, constituía la aplicación de la concepción teórica de la Nueva Educación, el principio de unidad y consolidación en la organización escolar. En segundo lugar, enfatizó la distinción entre educación en el medio urbano y el medio rural. Además, puso en práctica la diversificación profesional, otorgándole un mismo valor a las asignaturas de orden intelectual, artística y técnico-profesional. Por último, incluyó la planificación educacional, entendiendo que un proceso como este debía contar con una serie de etapas: la investigación educacional, la coordinación de esfuerzos, el delineamiento de una política educacional, los ensayos, la racionalización de los elementos materiales, y la proyección de la escuela hacia la comunidad<sup>63</sup>.

Un factor fundamental para entender el ocaso del Plan San Carlos se encuentra en la reacción que tuvieron las autoridades hacendales, educativas y gubernamentales, pues consideraron que éste, a la larga, representaría una clara amenaza para el orden político, económico y social de la zona. Si bien los campesinos de la zona lo defendieron en todos sus puntos, la discusión acerca de la necesidad de dar pronto término al plan se

---

<sup>61</sup> Ibidem, p. 13-4.

<sup>62</sup> Núñez, *Descentralización*, p. 46.

<sup>63</sup> Hugo Contreras, Rubén Catalán, *La Consolidación*, Op. Cit., pp. 28-9.

dirimió en un lugar más lejano. Los ataques se zanjaron en la Cámara de Diputados, en donde a través de mayorías ocasionales se determinó negarles el financiamiento. A juicio del Diputado Conservador Lucio Concha, “cuando el Plan fuera una realidad no tendrían quien les trabajara sus tierras”. El Diputado representaba una zona en que, en último término, predominaba el elemento terrateniente. Por otro lado, tanto la prensa local, especialmente los periódicos *La Verdad* y *El Comercio*, como la capitalina, iniciaron una violenta campaña en su contra abundando en denuncias y acusaciones hacia Víctor Troncoso, acusándolo de “comunista” y “revoltoso”. Se acusaba al Plan, además, de intentar asemejarse al “Plan Mejicano del Presidente Obregón”. Los continuos ataques al plan terminaron por provocar el retiro de las instituciones locales que primero habían simpatizado con el Plan<sup>64</sup>.

Bajo este clima, las pasivas resistencias provocadas por el profesorado de la localidad, que consideró a los docentes impulsores del plan unos “afuerinos que no sabían cómo eran las cosas realmente en el lugar”, terminaron cobrando más importancia y cooperando, en definitiva, con la elite local reactiva a los objetivos centrales del Plan<sup>65</sup>.

El Plan había contado con el pleno respaldo del Presidente Juan Antonio Ríos quien llegó a viajar a Estados Unidos para solicitar financiamiento para éste. Sin embargo, Ríos falleció en 1946, desapareciendo la oportunidad de aquel apoyo<sup>66</sup>. El gobierno de Gabriel González Videla terminó desactivando el Plan San Carlos a través de la desacreditación que hiciera una Comisión creada por su ministro de Educación, Alejandro Ríos. El resultado fue la expulsión de los jefes y colaboradores de la zona experimental. A pesar de ello, y en vista la simpatía que había provocado el Plan en el pueblo de San Carlos, González Videla no se atrevió a firmar el decreto que suprimiría definitivamente la Escuela Consolidada. Pero su desarrollo era impensable pensarla sin los maestros funcionalistas a su cabeza. El Decreto que lapidó a la Escuela Consolidada de San Carlos fue el 5.517 del 15 de junio de 1949, transformándose en una Escuela Unificada Urbana con sólo un primer ciclo de educación media.

---

<sup>64</sup> Entrevista a Vicente Recabarren, en, Hugo Contreras, Rubén Catalán, ‘La consolidación’, p.23

<sup>65</sup> Luis Osandón, *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*, Santiago: UAHC, 2007, pp.180-2.

<sup>66</sup> Según V. Recabarren, el apoyo a la Consolidación provenía de la experiencia vivida por el Presidente Ríos cuando fue alumno del Liceo de Lebu donde solo pudieron continuar en el segundo ciclo 3 de 40 alumnos por no contar con los medios para solventarse. Hugo Contreras, Rubén Catalán, ‘La Consolidación’, p. 26.

Luego de la derrota de San Carlos, muchos *funcionalistas* entraron al Ministerio. Otros, volvieron a repartirse por el territorio “con la idea de la bondad del Plan en su cabeza y en su corazón”<sup>67</sup> y de que “sólo instituciones escolares poderosas podrán transformar gradualmente la comunidad, darle valor y hacerla progresar”<sup>68</sup>.

### Los Consolidados (1946-1973)

#### Las escuelas consolidadas y la crisis educacional de mediados de siglo XX

Resulta difícil entender el nacimiento de las escuelas consolidadas sin considerar los nuevos requerimientos que demandaba un desarrollo nacional montado sobre la base de la modernización agrícola. Fundamentalmente porque este impulso modernizador no podría concebirse sin una re-adequación de la escuela rural. Hasta ahora, el sistema educacional no había logrado hacer que las personas se sintieran enraizadas en su medio al no proporcionárseles herramientas que promovieran su desarrollo en la dirección de sus intereses y anhelos. Este representaba la piedra de tope para detener el proceso de éxodo campesino constante a los grandes centros poblados, y de los habitantes de éstos hacia la capital. La falta de una política pública articulada e integradora, a juicio de los maestros por la *consolidación*, impedía el progreso de los campos, darle a los campesinos la formación que demandaban y generar un gobierno en función de las fuentes de producción para hacerlas más efectivas, en vez de consumirlas hasta su extinción<sup>69</sup>.

El problema del éxodo rural implicaba, para los maestros *consolidados*, algo más que un problema estadístico o económico. Provocado por la guerra europea de 1914 que había provocado un desarrollo industrial de tipo doméstico, además del crecimiento de la burocracia y la expansión desmedida del comercio especulativo, este fenómeno migrativo obedecía también a una desequilibrada forma de entender el desarrollo rural en relación al urbano. La reflexión de Víctor Troncoso en torno este hecho resulta clave para entender la inquietud de los maestros:

---

<sup>67</sup> Iván Núñez, entrevista, 24 abril 2006.

<sup>68</sup> Hugo Contreras, Rubén Catalán, ‘La Consolidación’, p. 31.

<sup>69</sup> Víctor Troncoso, *La educación fundamental y lo fundamental en educación*, Impr. Atenea, Santiago, Chile, 1956, p. 19.

El campesino supo que el trabajo de la industria exigía menos sacrificios y era mejor remunerado. Supo, también, que el Estado lo protegía con una legislación especial. Tuvo noticias, además, que en la ciudad era fácil encontrar empleo como doméstico, comerciante o prestador de servicios, si no quería o no podía trabajar como obrero de la industria. Por instinto se sintió atraído por estas seducciones. Sin embargo, el móvil más íntimo de su decisión fué otro: el eco sensual del baile y de la prodigalidad del amor ofrecido por la ciudad que se divierte. Llegó este eco al campo oscuro y triste a través de la radio y el cine, y escuchado en aquel ambiente se transformó en elemento enervador del despertar de una juventud opaca<sup>70</sup>.

El regreso de los habitantes del campo a sus comunidades, a juicio de Troncoso, se convertía en un imperativo nacional para lograr el necesario equilibrio entre el campo y la ciudad. En otras palabras, ello implicaba la “vuelta a la tierra” que significaba crear el tipo rural del ciudadano. El problema económico-social del campo no era sólo un problema de capacitación técnica sino de humanización elemental del campesino, una “cruzada de cultura” que lleve hasta el campo el goce que brinda la civilización y el progreso material de la convivencia ciudadana.

Los maestros pensaron que la misión de las escuelas consolidadas debía ser precisamente la búsqueda del necesario equilibrio entre los campos y las ciudades, y el sujeto con su comunidad. A juicio de sus mentores una escuela era consolidada cuando disponía de una estructura tal que, por un lado, atendía en forma integral la etapa de formación del educando y, por otro, interpretaba y traducía las necesidades de la comunidad sirviéndolas y orientándolas<sup>71</sup>. A estas dos características centrales de la consolidación se adjuntaba un tercer elemento, como se vio en la experiencia de la escuela consolidada de San Carlos: la investigación del entorno socio-cultural, económico y geográfico de la escuela. Sin embargo, el contexto político educacional era adverso.

Si durante la efervescente década de 1920, Víctor Troncoso había declarado “el fracaso del sistema educacional chileno”, casi tres décadas después, volvía a reiterarlo. En más de un cuarto de siglo los problemas detectados por el movimiento de los *asociados* continuaban siendo prácticamente los mismos: el sistema educacional aún representaba una copia de los sistemas europeos y norteamericanos, al no formularse desde los

---

<sup>70</sup> Víctor Troncoso, Juan Sandoval, *Consolidación de la educación pública*, Del Autor: Santiago, 1954, pp. 62-3.

<sup>71</sup> Víctor Troncoso, Juan Sandoval, *Consolidación de la educación pública*, Del Autor: Santiago, 1954, p.

criterios de la investigación científica que permitirían el desarrollo de una capacidad de adaptación a la realidad social y económica y a las condiciones psicológicas de los niños chilenos; la política educacional era insuficiente para las exigencias sociales del momento en cuanto a organicidad y coordinación; persistía una evidente incapacidad física para absorber a toda la población escolar (faltaban escuelas primarias para alrededor de 500 mil niños), déficit que continuaría aumentando conforme al crecimiento vegetativo de la población; primaban “desidia”, “cobardía” y “letargo” para afrontar con criterio público la solución del problema educativo; se carecía, asimismo, de una “actitud experimental” para coordinar su funcionamiento y para evaluar sus resultados, promoviendo un excesivo “estatismo”, desvinculación de la realidad y desconocimiento de sus magros resultados; la educación pública, además, carecía de entradas propias que aseguraran su normal abastecimiento y su progreso en relación con las necesidades y exigencias de la comunidad. En este sentido, se sentía la ausencia de la existencia de un “fondo nacional” que favoreciera su progreso<sup>72</sup>.

Un ejemplo del fracaso reclamado por Troncoso lo representaba la estructura piramidal del sistema de educación pública nacional. La siguiente tabla representa en cifras dicha estructura.

Tabla 1. Evolución de la matrícula de la Escuela Primaria y del Liceo del primero al último curso en un período de seis años<sup>73</sup>

Años	Cursos	Escuela Primaria		Escuela Secundaria	
		Matrícula	Deserción	Matrícula	Deserción
1948	I	256.268	--	20.528	--
1949	II	162.212	94.056	17.268	3.260
1950	III	130.533	31.679	13.375	3.893
1951	IV	94.508	36.025	11.292	2.083
1952	V	67.782	26.926	8.548	2.744
1953	VI	55.179	11.603	6.714	1.834
% de egresos		21.53%		32.70%	

<sup>72</sup> V. Troncoso, *La educación fundamental y lo fundamental en educación* (Santiago: Atenea, 1956), pp. 17-20. Dos décadas atrás había dicho: "el problema educacional era un problema social y nacional, pero nunca político", por tanto, la educación debía ser organizada en relación a "lo que somos y cómo somos" *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 noviembre 1923, p. 7.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p.16-7.



Las todavía elevadas tasas de deserción y analfabetismo eran otra expresión de este fracaso. Según la tabla de cotizantes del Servicio de Seguro Social en 1953 habría 9.130 menores de 14 años y 140.250 entre 15 y 19 años considerando que no todos estaban inscritos. En base a ello se podía concluir que no menos de 150 mil niños de hasta 15 años abandonaban sus estudios para dedicarse a trabajos esporádicos o permanentes. Por otro lado, el Primer Congreso sobre Analfabetismo y Educación Fundamental celebrado ese mismo año estableció que existían 978.900 analfabetos mayores de 16 años y 1.582.552 mayores de 7 años en el país<sup>74</sup>.

-----

El segundo gobierno nacional-populista de Carlos Ibáñez del Campo desarrolló un clima propicio para la consolidación de la educación. La reinterpretación del corporatismo social de la década de 1920 en un corporatismo-productivo – G. Salazar, J. Pinto, Vol.1-- ... dio paso a la era del Gobierno de las mayorías nacionales. En este contexto anunció rápidamente que su gobierno estaba firmemente decidido a realizar “una sustancial reforma en cuanto se refiere a la estructura de todos los sistemas pedagógicos” precisando que comenzaría por crear la Superintendencia de Educación, en tanto que entidad unificadora y canalizadora de la participación de la comunidad. Con ello, se explicitaba una voluntad por la integración interna del sistema educativo y de ligazón efectiva de ésta con los intereses y necesidades del cuerpo social (ambas aspiraciones centrales del movimiento funcionalista sindical)<sup>75</sup>.

El gobierno ibañista inicialmente desplegó una política de reformas: favoreció la fundación de nuevas Escuelas Consolidadas, aprobó un Estatuto del Magisterio en consenso con los sindicatos respectivos y creó la Superintendencia de Educación Pública. La ley que creó la Superintendencia fue ambigua y permitió que junto a su definición integradora, democratizante y modernizadora, subsistieran las tradicionales y centrífugas directivas de un sistema educacional estratificado. El proyecto reformista de la Superintendencia, sin embargo, fue bloqueado una vez más por los grupos burocráticos que profitaban de la “parcelación” del Ministerio y por los sectores que defendían el tradicionalismo en la enseñanza (Superintendencia de Educación, 1957)<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> Ibidem, p.32-3.

<sup>75</sup> I. Núñez, *Descentralización y reformas educacionales 1940-1978*, PIIE, Santiago, 1989, p. 55.

<sup>76</sup> I. Núñez, *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile. 1925-1973*, VECTOR, s/f., p.23-4.

Legislar a favor de las Escuelas Consolidadas había sido una iniciativa de la Dirección General de Educación Primaria, espacio institucional que había albergado muchos detentores de la doctrina funcionalista estatal. Con el tiempo, sin embargo, su programa de estudios se extendía a las esferas del sistema que dependía de las otras Direcciones Generales. En un contexto general de administración parcelada, en que cada Dirección General se desarrollaba en forma paralela, autosuficiente y compitiendo por los recursos, las Consolidadas se veían como una “invasión”. En otras palabras, proteger el nacimiento de las Escuelas Consolidadas era una propuesta que nacía desde uno de los “feudos” y la creación de la Superintendencia (1953) hizo que ella “arbitrara” en el conflicto entre las distintas ramas de la enseñanza, pues la consolidación<sup>77</sup>.

### Las Escuelas Consolidadas y la experimentación educacional

El antecedente más próximo a las Escuelas Consolidadas es la normativa experimental legada por el DFL N° 7.500 (decreto que legalizó la propuesta de los maestros primarios asociados) que indicaba como atribución de los Consejos Provinciales de Educación autorizar a los maestros más idóneos para experimentar y poner en práctica nuevos métodos y regímenes de trabajo en sus establecimientos<sup>78</sup>. La educación experimental pretendió constituir a la pedagogía en ciencia empleando los métodos propios de la experimentación científica. Su máximo exponente en Chile fue Guillermo Mann, catedrático alemán que llegó a servir en el Instituto Pedagógico de Chile a principios del siglo XX<sup>79</sup>. Aquí se fundó el primer Centro de Investigación científica en el país, constituyéndose en el intento más concreto de convertir a la escuela en un laboratorio de experimentación. La experimentación, como ya se dijo, fue normada bajo la contrarreforma propiciada por el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo en 1929 y apuntaba a la modernización del sistema educativo y la renovación pedagógica en el nivel primario dentro de márgenes de fuerte institucionalización y control estatal del proceso<sup>80</sup>. En efecto, fue el Decreto N° 5881 de diciembre de 1928 -aprobado luego de la derrota del Plan de Reforma de los maestros asociados-, que normó la creación de escuelas experimentales fundándose en “la necesidad de asegurar el progreso de la

<sup>77</sup> I. Núñez, *Descentralización*, Op. Cit, p. 64.

<sup>78</sup> Artículo 37, letra c), Decreto N° 7.500.

<sup>79</sup> I. Núñez, *La producción de conocimientos en Chile...*

<sup>80</sup> Iván Núñez. “Las jornadas de experimentación pedagógica de educación primaria de 1950”, *VII Jornadas Nacionales de Historia de la Educación Chilena*, Chillán, 2002.

Educación Primaria mediante experiencias *perfectamente controladas* y cuyos resultados se midan y comparen con *rigurosa exactitud*<sup>81</sup>. Fue así como se normó la existencia de dos tipos de escuelas: las de “experimentación limitada” que según el decreto “estarían destinadas a poner en práctica... los planes y métodos de educación que se ensayen con buen éxito en el extranjero”, mientras en las de “experimentación amplia” se practicaría el estudio comparado de planes educativos diversos, “todo ello *bajo estricto control*...”<sup>82</sup>. La inspiración de corte tecnocrático que acompañó la legislación experimental educativa contrastó con la de corte social y comunitarista de los *asociados* de 1920.

De esta manera, amparadas bajo una misma normativa, las Escuelas Consolidadas mantuvieron características propias que las diferenciaron de las Experimentales. En primer lugar, a diferencia de las Experimentales formuladas desde el Ministerio, las Consolidadas provenían de demandas locales (la comunidad las hacía y sentía como suya). Segundo, a diferencia de las Experimentales convertidas en ensayos pedagógicos, constituyeron en ensayos prácticos de “continuidad escolar” e “integración” de distintos niveles de enseñanza formulando una vía para la institucionalización de la democratización del acceso en la que se pretendió siempre re-editar la malograda reforma de 1928<sup>83</sup>.

Los múltiples y diversos elementos que conforman las Escuelas Consolidadas permite entender porqué la tarea de definir las resulta compleja. Desde el criterio exclusivamente *técnico-administrativo* de las autoridades, fueron definidas como una “institución de integración pedagógica organizada racionalmente”. Primero, porque procuraron reunir en un solo establecimiento diversos tipos de enseñanza: parvularia, primaria y media. Segundo, porque fueron creadas en “localidades y poblaciones carentes de Liceos o Escuelas Profesionales de enseñanza media para atender la educación de los alumnos egresados de las escuelas primarias y cuyos padres no están en condiciones de enviar a proseguir estudios a centros culturales de otras localidades”. Por último, porque “representaron una alta economía para el estado considerando el gasto que demanda mantener diversos tipos de establecimientos. Desde esta mirada, las Consolidadas coadyuvaron la tarea de fortalecer la presencia del Estado en la educación pública al

---

<sup>81</sup> Ibidem (destacado es de la autora).

<sup>82</sup> Ibidem (destacado es de la autora).

<sup>83</sup> I. Núñez, entrevista, 2005

saldar el déficit de racionalidad de la administración educacional dando una solución al antiguo problema de la dispersión y la carencia de planificación. Se trataba de la corriente *tecnocrática* de la consolidación que, a juicio de Iván Núñez, provenía de una matriz positivista, vinculada a autores como Andrés Bello y Valentín Letelier, ambos pensadores y ensayistas que aspiraron a la presencia en la educación de un “Estado inteligente”, “eficiente” e “ideal” en donde primaría la unidad, la homogeneidad, la eficiencia y la racionalidad.

La Consolidación sin embargo, como hemos visto, tuvo otra lectura, la de sus creadores. La definieron como “un proyecto escolar que surge en contraposición a la escuela tradicional, verticalista, disgregada”, que planifica su acción “con la participación activa de la comunidad”, que al participar como “comunidad escolar” se transformaría en “instrumento de investigación activa” incorporando a las masas a la vida cultural y científica, aportando al desarrollo económico-social a través de la promoción de la construcción de una conciencia de la realidad circundante y, por tanto, de los problemas en los que se debía intervenir. Las Consolidadas desde esta mirada, serían las que resolverían el problema del disgregamiento entre las escuelas y la comunidad, y que, según anhelaron, superaría las desigualdades sociales en tanto no tendría profesores, ni alumnos, ni escuelas de primera o segunda clase. Se trataba de la mirada de los profesores, la de aquellos que participaron de la Asociación General de Profesores, que además contaban con la experiencia del Plan San Carlos y que ahora ejercían su práctica pedagógica en alguna Escuela Consolidada. Una mirada que provenía de una reflexión ligada a la práctica, y que ponía atención en las transformaciones del alumno y su entorno. Era la mirada “desde dentro” de las escuelas y las comunidades locales.<sup>84</sup>

Las consolidadas, desde aquí se caracterizaban por combinar afecto, participación y contención (disciplina), en donde, al menos en un principio, el dominio de conocimientos no era una meta a alcanzar. No había lugar para esa carga. Se partía del supuesto de que eran pocos los niños que iban a acceder al bachillerato y después a la Universidad, por lo que antes que nada, y por sobretodo, se promovía un *saber pararse* en el mundo<sup>85</sup>. Este “saber pararse” no significaba otra cosa que potenciar en cada niño en formación, su espíritu comunitario junto a sus potencialidades particulares. Unidad y

---

<sup>84</sup> Iván Núñez, entrevista, 08 mayo 2006.

<sup>85</sup> Entrevista a Iván Núñez, Superintendente de Educación entre 1970 y 1973, Profesor de la Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson, 26 abril 2006 (destacado es de la autora).

diferenciación, correlación y diversificación, descentralización y organicidad en el individuo, los postulados de los maestros asociados, funcionalistas y consolidados.

La consolidación de la educación resultó ser en concreto un ensayo de unificación del proceso educativo, que utilizando los recursos materiales y humanos de la colectividad, aunaba los organismos sociales, culturales, públicos y privados, a la industria, al comercio y a la agricultura de una determinada localidad. Por ello, la consolidación surgió, en primer lugar, como una forma de potenciar las zonas rurales y periféricas de las grandes ciudades. A partir de esta relación surgió el concepto de la escuela consolidada como la “escuela democrática”, en tanto en el terreno de la comunidad, la escuela debía proyectar su acción a favor de los vecinos creando centros culturales y bibliotecas, centros sanitarios, una seguridad organizada y centros de recreación<sup>86</sup>.

La consolidación se inspiraba en un “humanismo integral” promoviendo una educación que sirviera para “interpretar el mundo y la realidad”, una preparación profesional que suprimiera el antagonismo entre el trabajo material y el intelectual de modo de vincular la educación y la escuela a la vida. Se trataba, en definitiva, de un sistema que se proyectaba en forma vertical en tanto incumbía la educación desde las salas cunas hasta la Universidad, pero también horizontal pues multiplicaba y diversificaba las instituciones escolares en relación a las necesidades sociales. Todas estas características convirtieron a la consolidación en una verdadera doctrina educacional<sup>87</sup>.

La consolidación incorporó, también, el principio de democratización como inherente al proceso educativo. De un lado, pretendió la extensión de los servicios educacionales a toda la población y la ausencia de todo tipo de discriminación por motivos sociales, económicos o culturales, proporcionando al educando un nivel básico de educación, compatible con el desarrollo integral del individuo y las exigencias de la vida contemporánea. Con ello desaparecía el concepto clásico de que “la Educación Primaria está destinada al roto, el Liceo a la clase media y la Universidad a la aristocracia”<sup>88</sup>.

AQUÍ VOY

---

<sup>86</sup> Ibid, p. 13

<sup>87</sup> Hugo Contreras, Rubén Catalán, ‘La Consolidación’, p. 33.

<sup>88</sup> Hugo Contreras, Rubén Catalán, ‘La Consolidación’, p. 34

Por lo anterior, no es posible entender el surgimiento de las Escuelas Consolidadas linealmente, ya que permaneció, desde sus inicios, atravesada por estas dos corrientes: dos miradas diferentes, actores en lugares distintos, aspirando ambas a la unificación del sistema educativo de modo de suprimir la segmentación social y educativa<sup>89</sup>. La década de 1950 ofreció la oportunidad para la generación de un encuentro armónico entre estas dos visiones, dos miradas sobre el mundo educativo, la de las autoridades y la de los profesores. Las autoridades, con el objeto de hacer más eficiente la presencia estatal a través del abaratamiento de costos, pues las consolidadas representaron al mismo tiempo, una solución económica para el problema del acceso y la expansión del sistema primario. Los profesores, herederos de un movimiento social en gestación desde las primeras décadas del siglo XX, construyendo un ideario compartido de un sistema educacional de recambio, sobre la base del protagonismo de las personas en su construcción y desarrollo: el niño, las familias, los docentes y la comunidad. Dos visiones que en principio tensionaban, ahora se complementaban y potenciaban.

Luego de la derrota sufrida en 1949 por la Escuela Consolidada de San Carlos hizo que sus promotores se orientaran a crear, en forma gradual (el próximo año uno, el segundo otro, etc), en pueblos chicos, una extensión de las escuelas primarias que ya existían, pues la fuerza del desarrollo nacional no daba para fundar tantos Liceos como hubiesen pretendido los maestros *consolidados*. Ya que, a pesar de ello, las demandas por más establecimientos en las afueras de los centros urbanos, provenientes desde las pequeñas comunidades, debían ser atendidas<sup>90</sup>.

Desde localidades urbanas periféricas, semi-urbanas, rurales, mineras, agrícolas, industriales o del litoral, o bien, desde las poblaciones o proyectos habitacionales de la periferia de Santiago, las comunidades que demandaban la creación de escuelas debieron alcanzar personalidad jurídica como un medio legal para auto-financiarse y para asegurar una colaboración activa en su mantenimiento. Por eso, junto con ensayar formas de integración entre la educación primaria, secundaria y técnico-profesional, las Escuelas Consolidadas se constituyeron en una oferta educacional para la población de

---

<sup>89</sup> Un texto clave para el estudio de estas distintas miradas es el de Victor Troncoso (Jefe Sección, Alfabetización y Educación Fundamental) y Juan Sandoval (Profesor Asesor del Departamento Pedagógico): *Consolidación de la educación pública. Algunas ideas generales sobre su fundamentación y aplicación*. Santiago, Imp. Germinal, 1954.

<sup>90</sup> Iván Núñez, entrevista, 24 abril 2006.

extracción social obrera y campesina estableciendo fuertes lazos de mutuo servicio con las comunidades circundantes<sup>91</sup>.

Otro punto favorable para el desarrollo de estas escuelas fue que los profesores normalistas de principios de la década de 1950 se sentían capaces de hacer clases en un primer ciclo de secundaria. No se requería contar con conocimientos demasiado especializados y la formación normalista los dejaba capacitados para asumir esa clase de exigencias. La Dirección de Educación Primaria, por su lado, aceptó la idea de los Funcionalistas haciendo suya la estrategia de la Consolidación, autorizando y financiando (se debía pagar por las horas excedentes que harían). Fue así como en 1951 se fundaron las primeras escuelas consolidadas en Santiago: en El Salto (Escuela Centralizada) y en Puente Alto (Escuela Unificada). Más tarde, además de la de Buin y de la población Dávila Carson, se fundaron en María Elena, en Chañaral, en San Vicente de Tagua Tagua, en Huachipato y en Lanco<sup>92</sup>.

Las experiencias desarrolladas entre 1923 y 1928 (la propuesta de Reforma Integral del Sistema Educativo) y entre 1943 y 1948 (el Plan San Carlos) habían dejado como lección de que más allá de promover la extensión escolar, se necesitaba 'reemplazar' la escuela selectiva por la escuela democrática, y 're-orientar' el proceso educativo hacia la comunidad. La idea era llegar a formular un nuevo sistema educacional<sup>93</sup>. A pesar de ellos, no contaron con un plan técnico de desarrollo que orientara y precisara sus fines, ni determinara sus bases orgánicas y funcionamiento, sólo hasta el 10 de diciembre de 1963 cuando se aprobó el decreto orgánico (N° 22.454) que las reguló jurídicamente. El reglamento apenas alcanzó a durar una década, pues a partir del 11 de septiembre de 1973 se intervinieron para terminar desapareciendo. La legislación levantada a partir de entonces cerró cualquier posibilidad para re-editar la experiencia de la educación consolidada. Para 1974, año en que las Escuelas Consolidadas fueron intervenidas por la Junta Militar de Gobierno fruto del Golpe de Estado, alcanzaban 31 establecimientos con una matrícula de 44.184 alumnos.

---

<sup>91</sup> Iván Núñez, 'Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile. 1925-1973', Vector: Santiago, s/f, p.22

<sup>92</sup> Iván Núñez, entrevista, 24 abril 2006.

<sup>93</sup> *Revista Educación*, Santiago, No.91-92 (1963), p.12.

## La Escuela Consolidada de Experimentación Miguel Dávila Carson<sup>94</sup>

### I. “Fundación” (1953-1962): los inicios de la escuela

Lautaro Videla, fue profesor de Historia de la Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson, y, a la vez, un personaje clave hasta su ocaso en 1973. A Lautaro lo habían despedido del Ministerio de Educación por “agitador político” durante el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo “castigándolo” con la asignación de horas de clases en una escuela apartada y que se encontraba recién en etapa fundacional. Lautaro Videla provenía del mundo socialista. Era hijo de Luis Videla Salinas, un médico que llegó a ser diputado socialista por el distrito de Puente Alto en el año 1941. Hacia fines de la década de 1930, como bloque familiar, rompieron con el socialismo, se salieron del Partido Socialista y se hicieron formalmente trotskistas. A la vez, se internaron en el mundo social a través del gremio de profesores. Todos fueron dirigentes. Más la Livia, su hermana, que él mismo. Es que Videla prefería ejercer influencia más que tener nombramientos figurativos. Era un hombre muy respetado dentro del gremio. Tenía imaginación y audacia para decir cosas que superaban la “medianía” de la época. Pero también tenía lucidez para proponer cosas muy concretas. Además, era reconocido por ser “el hijo de”<sup>95</sup>.

En la población le había tocado “opción de casa” al igual que numerosos maestros primarios que llegaron a instalarse en la población Dávila. Muchos de ellos habían pertenecido a la Asociación General de Profesores de Chile durante la década de 1920, y no pocos habían sido parte de los maestros funcionalistas del Plan San Carlos hacia fines de la década de 1940.

Los niños y jóvenes que comenzaban a asistir a la escuela consolidada reflejaban en parte la composición socio-económica de la población davileña: clase media pobre y acomodada. Aunque también llegaron a matricularse quienes tenían muchos más necesidades. Se trataba los niños de las poblaciones callampas que bordeaban a la

---

<sup>94</sup> \* Para cada etapa se incorporan aquí los testimonios según los criterios contemplados en los objetivos./ Referirse a la estructuración de la 2da parte en tres partes según la novela de Isaac Asimov (entrevista a Iván Núñez): *Fundación, Imperio y Segunda Fundación*.

<sup>95</sup> Información extraída de Iván Núñez, entrevista, 27 abril 2006.



Dávila: los territorios de Las Lilas, Santa Adriana y La Victoria. Muchos de ellos llegaban a caballo y con los pies descalzos.

Junto a los dentistas y los médicos, los profesores eran uno de los grupos más estabilizados económicamente en la población Dávila Carson. También estaban los sub-oficiales de la Aviación, comerciantes, empleados y obreros municipales. En la periferia se encontraban las familias más pobres. Todos ellos conformaban –en menor medida los últimos- la base poblacional de la escuela consolidada.

Los profesores vivían muy cerca, “en las mismas dos o tres manzanas”. En un comienzo, no hubo mucha relación entre ellos pero sabían que vivían todos ahí y que habían llegado como Comité de Vivienda de Profesores. Lautaro solo sabía que existía doña Luzmira. Los profesores que vivían en Dávila si bien eran en su mayoría bastante jóvenes, estaban también los que tenían más años de servicio. Y muchos de los profesores más destacados eran mujeres. Además de Luzmira Leyton y Oriana Ortiz, directora y sub-directora de la escuela, profesoras básicas contaban con cierta edad. De otro lado se encontraban Elsa Eyzaguirre y Brunequilda Bustamante, mucho más jóvenes. Elsa, profesora de matemáticas, había sido formada en el Pedagógico, y fue quien inició las Humanidades en la escuela, mientras tanto Brunequilda era profesora básica de ciencias naturales. Todas ellas permanecieron hasta el ocaso de la escuela transformando su vida en función de las actividades del colegio.

Lautaro recuerda que su primer encuentro con Luzmira fue al presentarse ante ella como un profesor que buscaba trabajo. “Ese fue mi primer contacto. Y ella ahí me dijo, ‘ah! si yo lo conozco mucho a usted. Se que siembra zapallos muy grandes’. Daban un sitio con la casa, y aproveché de sembrar, efectivamente! Yo sembraba algunas cosas, como zapallos italianos y como los echaba abono salían grandes. Y como salían muchos, no me los podía comer, entonces se los regalaba a los vecinos. Entonces ella conocía esa anécdota. Fíjate qué original! A ella lo único que le interesaba era eso! ‘Ah no! me dijo, usted va a ser un excelente profesor de la Consolidada. Yo lo conozco a usted porque siembra zapallos’”<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Idem.

Luzmira, según el profesor Videla, era una mujer “chascona, desaliñada, muy original y muy especial”. Había presentado el proyecto de escuela consolidada ante toda la población comprometiendo al Intendente y al Gobierno para su apoyo. Es por eso que fue reconocida en la comunidad desde un comienzo. Es que ella y los demás profesores, siempre participaron en la junta de vecinos<sup>97</sup>.

### **La Población Dávila Carson**

Para entender más acerca de la naturaleza de la escuela resulta imprescindible conocer más de cerca la historia de la población Miguel Dávila Carson. Esta fue fundada el 17 de julio de 1951 en el extremo sur poniente de la comuna de San Miguel. Más precisamente, entre los paraderos 14 y 16 de la Gran Avenida José Miguel Carrera. Su construcción se había iniciado en 1949 bajo los auspicios de la Caja de Habitación Popular, aunque recién estuvo en condiciones de recibir a sus primeros ocupantes dos años más tarde. Fue concebida, planificada y construida por la Corporación de la Vivienda (CORVI), una de las tantas nuevas estructuras creadas para abordar el déficit de vivienda a escala nacional. Bajo el amparo de las facultades extraordinarias con que contaba el segundo gobierno de Carlos Ibáñez del Campo para reorganizar la administración pública (Ley 11.151 del 05/02/1953), esta entidad representaba el primer esfuerzo estatal por trazar un Plan de Vivienda Nacional. Así, para 1954 el Plan se había propuesto la construcción de más de 32 mil viviendas económicas de distintos tipos con el objeto de terminar con las poblaciones callampas y construir las viviendas necesarias que requería el crecimiento vegetativo de la población<sup>98</sup>.--datos--

Durante las décadas de 1940 y 1950 muchos grupos de personas se asociaron en Comités de Vivienda: obreros municipales, empleados fiscales, comerciantes, profesores, profesionales de la medicina, etc. Muchos de ellos no estuvieron por la toma de terrenos sin intentar agotar primero la demanda al Estado. La estrategia estatal fue construir poblaciones para gente que estuviera organizada y que fuera capaz de ‘aportar’ a su desarrollo. La población Dávila fue construida para este tipo de demanda.

---

<sup>97</sup> Idem.

<sup>98</sup> M. Garcés, *Tomando su sitio. El movimiento de pobladores de Santiago, 1957-1970*, Santiago, LOM, pp.112-4.

El modelo de desarrollo basado en la hegemonía industrial (ISI), junto a la persistencia del modelo del latifundio – a pesar de la voluntad estatal por dinamizar el agro chileno- hizo fracasar el impulso dado al desarrollo rural. Este factor terminó acelerando la expulsión de su población hacia las ciudades...ver V. Espinoza....pp.244-245

Referirse a la inflación

A mediados de la década de 1950 se adoptó un rígido programa antiinflacionario diseñado por la misión económica norteamericana conocida como Klein Sacks. Esta se basó en la reducción del gasto público y la congelación de los salarios.

-----  
La población Dávila contaba en sus inicios con 2 mil 285 viviendas de distintos tamaños y precios, y se dividían en cinco tipos (desde “edificios colectivos” hasta propiedades individuales con antejardín y patio interior). Su población inicial se ubicaba entre las 18 y 22 mil personas, y en su mayoría eran obreros y empleados particulares y públicos constituidos en diferentes Comités (comité ‘Gabriel González’, etc.).

La población quedaba justo al lado poniente de la carretera y el canal Ochagavía fijaba un límite natural que la alejaban de la Gran Avenida, de la locomoción colectiva y por lo tanto del centro de la ciudad. Se encontraba rodeada de potreros y sitios eriazos. Carecía de teléfonos, servicios de correo y telégrafos. Para llegar había que caminar largo desde el último paradero hasta el primer o segundo sector, por lo que recibió el apodo de población Corea<sup>99</sup>. En el primero se encontraba el Comisariato y varios locales comerciales que vendían abarrotes y verduras. En el segundo aparecieron los locales comerciales más nuevos, y la primera farmacia. Sus dueños eran habitantes de la población. También se instalaron un retén de carabineros, un consultorio y una Compañía de Bomberos. Las misas se hacían en la calle todos los domingos, al llegar una camioneta de la misma Congregación de la del Padre Hurtado llamando por altavoz a los vecinos.

---

<sup>99</sup> Aludía a la guerra con Corea...

La población Dávila era una población amurallada por ladrillos fiscales. Hacia el Sur, Lo Espejo, hacia la costa el sector de Lo Valledor, hacia el sur, Villa Sur, La Victoria, Las Lilas, y hacia el norte Departamental. En el sector sureño se encontraban las chacras dónde se compraban verduras más frescas que las que se vendían en los negocios. Cecilia Gambia recuerda que “por arriba del muro se asomaban ‘huasitos’ que ponían escaleras para vender sus verduras. Pasaban las canastas con choclos, los tomates y los porotos verdes por arriba de la muralla. También pasaba un tipo en caballito con tambores grandes de leche y todas las señoras salían con su olla. También vendía queso fresco y miel. Se vivía una vida semi-rural”<sup>100</sup>.

Todas estas características favorecieron una temprana y rica vida comunitaria. Buscaron soluciones a sus condiciones de vida y, superando el restringido campo organizativo de los Comités, canalizaron su energía colectiva en un organismo centralizador y ampliamente representativo para ellos, la Junta de Vecinos. Gracias a esta actividad se lograron metas de corto plazo: líneas de buses, microbuses y servicios de liebres que entraron con sus recorridos hasta el centro de la población, y una parada del ferrocarril entre Santiago y Rancagua. También se formó más tarde una tenencia de carabineros, un servicio de extracción de basuras, la instalación del primer teléfono público (funcionaba en la farmacia), y el funcionamiento de ferias libres los miércoles y sábados.

En la población Dávila no existieron diferencias económicas ni culturales demasiado pronunciadas. Ello facilitó el diálogo y la comprensión mutua entre sus moradores. Todos gozaban del sentimiento de pertenecer al ‘grupo fundador’ de la población. Su condición de ciudad periférica del Gran Santiago y su tendencia por tanto a la autosuficiencia administrativa, política, cultural y comercial, además de que la mayoría era población joven, hizo que la Dávila asumiera un temprano sentido de la colectividad. Su aislamiento y la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas de la comunidad hizo que se volcara más hacia los problemas internos que hacia el exterior. Fue este mismo carácter comunitario el que abonó terreno para la siembra de una escuela consolidada.

---

<sup>100</sup> Cecilia Gamboa, entrevista, 26 abril 2006.

En la entrega de casas que hiciera la Caja de Habitación en 1951 no estaban contemplados los establecimientos educacionales de ninguna especie. Para remediar esta situación, se construyó una barraca de madera con dos salas de clases. La iniciativa provenía de la Comisión de Educación designada por la Junta de Vecinos. En la comisión participaron los primeros maestros habitantes de la población. Entre ellos se encontraban Luzmira Leyton, Vicente Recabarren y Samuel Jofré. Se trataba, como ya se dijo, de los veteranos del plan San Carlos y de la Reforma de 1928. La iniciativa había sido respaldada por el Consejo de Alfabetización Provincial de la Intendencia de Santiago. El Jefe de Sección era Victor Troncoso<sup>101</sup>.

### **El cabildo davileño**

Durante el segundo gobierno de Carlos Ibáñez del Campo solía convocarse a plebiscitos comunales. Cada municipalidad llamaba a la gente a reunirse en grandes plazas donde se discutían los nuevos proyectos para mejorar la vida social de la comuna. Cuando le tocó el turno a la población Dávila, llegaron el Intendente Mamerto Figueroa y la Ministra de Educación María Teresa del Canto convocando a la gente del sector. También participaron el Director de Educación Primaria, Luis Gómez Catalán, y el Jefe de la Sección Alfabetización y Educación de Adultos, Victor Troncoso. En aquella ocasión, Luzmira Leyton planteó la conclusión a la que habían llegado en la Comisión. La investigación llevada a cabo por la Comisión designada por la Junta (de la misma forma que en el Plan San Carlos) había llegado a la conclusión de que para solucionar el problema educacional en la población había que luchar por la creación de una escuela en la que pudieran confluir todos los niños y adolescentes de la comunidad. Y esto, según los maestros que habitaban la población, solo podría lograrse con una Escuela Consolidada<sup>102</sup>.

Según lo recuerda el profesor Videla se trataba de un proyecto 'sin pies ni cabeza'<sup>103</sup>. No había locales, no había nada. A pesar de todo, las autoridades acogieron la demanda e iniciaron las gestiones necesarias que permitieron la creación de la escuela.

---

<sup>101</sup> ex líder de la Asociación General de Profesores y del Plan San Carlos.

<sup>102</sup> Hugo Contreras, Rubén Catalán, La consolidación educacional, p.63

<sup>103</sup> Lautaro Videla, entrevista, 16 junio 2006.

En la escuela, que quedaba en la esquina de las calles Boroa con Petrohué, se matricularon 62 alumnos mayores de quince años. Pero pese a la construcción de la Barraca de Boroa, primera sede asignada para la escuela, el problema de la educación pública continuaba pendiente. Quedaba una población de dos mil niños en edad escolar a quienes absorber todavía (4 a 18 años)<sup>104</sup>.

### **La barraca de Boroa**

Algunas semanas después de celebrado el Cabildo Abierto se dictó el decreto n° 482 que autorizaba la creación de su primera Escuela Consolidada (citar decreto). Funcionaría en el Departamento de Santiago y tendría carácter de experimental en algún local que adquiriría la población para dicho objetivo. Corría un 2 de febrero de 1953.

La base material de la nueva Escuela Consolidada sería la Barraca de la Escuela de Adultos construida a pedido del Consejo de Alfabetización Provincial con sus dos salas de clases.

Doña Luzmira encargó a Lautaro y otra profesora que realizaran la matrícula de los niños de la población. A pedido de Luzmira pusieron una pizarra donde los habitantes de la población se detenían a esperar la micro. 'Pasaba una micro cada 2 horas. Entonces ahí había un lugar, que daba a un potrero inmenso!' La pizarra decía: 'se llama a matricular a la gente!. Y nos mandó un día domingo ella, con una mesita a matricular gente. Matriculamos mil y tantos alumnos. Posibles alumnos. Y así empezó la escuela.

Según recuerda Brunequilda, en la barraca no había dónde sentarse. Los niños llegaban a pies descalzos, con poca ropa pero con muchas ganas de pertenecer a la escuela. Ellos entraban a las salas, todos iban con su lápiz y su cuaderno, pero al otro día no traían nada porque el cuaderno lo había tomado el hermano que estaba en el otro colegio. Costaba mucho hacer las listas de los cursos porque uno les decía: "bueno, a qué curso vienen? Y ellos decían: no, yo venía a 4to pero me dijeron que viniera a esta

---

<sup>104</sup> Memorándum N°389, Santiago, 31 enero de 1952, Fondo Ministerio de Educación Pública

sala..Muchos de ellos llegaban sin saber a qué curso iban”<sup>105</sup>. Es que Luzmira lo primero que hizo fue matricular a los niños sin tener locales ni profesores. Por eso un día Lautaro Videla le preguntó: “¿qué vamos a hacer con tanto alumno?” Y ella respondió: “bueno, vamos a formar un primero de Humanidades y una sexta preparatoria”. Doña Luzmira ya le había echado el ojo a un galpón. Entonces, vamos a armar el sexto, en un lado del galpón, y el primero de Humanidades, en el otro lado del galpón. Yo le hacía clases a Humanidades, y Elsa Eyzaguirre, en el sexto preparatoria. No se escuchaba nada, imagínate! Bueno, así hacíamos clases”<sup>106</sup>.

El galpón no tenía ventanas. Estaba totalmente a la interperie. La gente se asomaba así, por las ventanas, para mirar las clases. Era un galpón en pleno potrero<sup>107</sup>. La fuerza para conseguir todas estas cosas, según lo recuerda Lautaro estaba en los vecinos, en la población. Los grupos familiares habitantes de la población Dávila eran muy numerosos pues se había favorecido la entrega de casas a quienes tenían mayor cantidad de niños. Habían familias con ocho, nueve y hasta diez hijos. A ellos se le unía la abuela, la tía, la suegra, por lo que terminaban siendo mucha gente para muy poca casa. Este fenómeno hizo que la comunidad volcara mucha de su actividad cotidiana fuera de sus casas y en relación con el resto de los vecinos. También fue lo que motivó a los adultos a involucrarse en las actividades que los niños realizaban fuera de las casas, especialmente en la escuela.

### **La casa de Quicaví**

Gracias a gestiones realizadas por doña Luzmira en el Ministerio de Vías y Obras pudo habilitarse un sector de casas pilotos, pre-fabricadas construidas también por la CORVI. Esta gestión permitió a la escuela contar con 24 salas de clases, más un patio cubierto y servicios higiénicos. “Dentro de la locura de este país en un viaje a Europa invitaron unos pescadores belgas para distribuir y superar la pesca artesanal en Chile. Trajeron los pescadores belgas, pero les dieron una habitación acá en Santiago en la Población Dávila. Obviamente, los pobres pescadores belgas durmiendo acá y pescando allá, era prácticamente imposible. Entonces no quisieron aceptar las casas. La vieja (Luzmira) supo, porque era muy habilosa, entonces pidió las casas para la

---

<sup>105</sup> Brunequilda Bustamante, entrevista, 03 julio 2006.

<sup>106</sup> Lautaro Videla, idem.

<sup>107</sup> Lautaro Videla, entrevista, 16 junio 2006.

Escuela. Y se las consiguió y ahí instaló ahí primaria”<sup>108</sup>. Pero la demanda escolar de los habitantes de la Dávila también era por enseñanza secundaria. Según lo recuerda la profesora Brunequilda, se trataba de “una corrida de casitas, con cocina, baño y tres piezas. Estaban dispuestas unas frente a las otras, y al medio estaba la calle”. Entonces el recreo era ahí, “en medio de la calle”. Nosotros “formábamos turnos en la entrada y la salida de la corrida de casas para poder cuidar a los niños”.

“A esas casitas hubo que quitarles las puertas para ver el movimiento de los niños. los baños eran una cosa espantosa pues a las 10 de la mañana ya estaban totalmente copados... eran muchos niños. También había poco espacio físico donde trabajar... Muchas veces hubo que sentarlos en el suelo, y cuando llegó el invierno fue algo terrible... De a poco fue llegando el mobiliario, los bancos individuales, los pizarrones... Nosotras, que nunca habíamos puesto un clavo, tuvimos que hacerlo... Para mí, y yo creo que para todas, tuvimos un aprendizaje como de una provincia aislada de Santiago.. colocar las mesas, los rótulos a los cursos... es decir, un período de organización larguísimo, porque lo requería, si era un potrero, no era más que eso...”<sup>109</sup>

A medida que las matrículas aumentaban, los espacios de la barraca de Boroa y la casitas de Quicaví comenzaron a hacerse estrechos.

En la práctica, la manera de ampliar la escuela consolidada fue “tomándose locales” y movilizand o a los vecinos que habían matriculado a los hijos en la Escuela. Doña Luzmira iba al Ministerio, con un petitorio, a protestar por la falta de infraestructura para hacer agrandar la escuela. “Armaba todo un escándalo, traía a los del Ministerio y les mostraba en las condiciones en que hacíamos clases. Toda una técnica operativa. Hubiese sido buena dirigente estudiantil! Probablemente, esta táctica agitativa provenía de la experiencia vivida con la Asociación General de Profesores durante la década de 1920. La movilización social como fundamento de la construcción de un proyecto educativo equitativo, participativo y democrático<sup>110</sup>.

En el caso de los profesores consolidados llegados a la Dávila, significaba involucrar a la comunidad en la construcción de esta escuela consolidada. Se le aseguraba a los pobladores que los niños entraban a su escuela desde kindergarden y llegaban a la Universidad. Así fue como llegó a tener 3 mil alumnos. Lautaro Videla asegura que

---

<sup>108</sup> Ibidem.

<sup>109</sup> Brunequilda Bustamante, entrevista, 03 julio 2006.

<sup>110</sup> ver nota al pie núm....



“este hecho fue fundamental, puesto que los pobladores vivíamos aislados, nos costaba un mundo caminar diez cuadras para tomar algún vehículo, costaba un mundo llegar en la noche a la población... a esa gente con un montón de críos en las casas, a esa gente tu le prometís que sus hijos van a llegar a la Universidad y que le aseguras continuidad, aquí está el principio de *continuidad* llevado a la práctica! Entonces, esa fue una bandera...”.

Con esto en mente, fue como un buen día, doña Luzmira decidió que el lugar indicado para continuar haciendo crecer la escuela era ocupar una casa solariega de la Viña Ochagavía, enorme, bonita, rodeada de un hermoso parque. “Le llamábamos el patio del Gigante Egoísta, por el cuento de Oscar Wilde. Porque estaba bloqueado, cerrado, nadie podía tener acceso”. Según lo recuerda Cecilia Gamboa, ex alumna y ex profesora de la escuela “en la casa patronal los cursos funcionaban en dormitorios tremendos. Poco después se construyó un gimnasio. También se conservó la Capilla. Había otra casa, donde vivía la directora. Muy bien hecha, se parecía mucho a las casas de madera que hay en el sur. Había un parque precioso, con espinos y un montón de árboles originales. Entrábamos por un portón, en el fondo... La escuela estaba toda sitiada por murallas de ladrillo. Y otra entrada por Ochagavía, que era la entrada a la casa patronal. Había un camino muy ancho. Estaba cercado por enredadera de rosas de esas “besitos”. Parecía como un cuento. Había una glorieta con flor de la pluma, todo eso delante del gimnasio. Teníamos un Coro y hacíamos representaciones de Teatro”<sup>111</sup>.

La casa estaba sin habitantes. Entonces la vieja (Luzmira) hizo grandes trámites allá en el Ministerio, mitines, hasta que consiguió que el Estado comprara la casa. Pero era una casa solariega. De familia aristocrática. Entonces, ocurre que una noche cualquiera se quemó la casa. Dice la novela. Dicen que fue la Luzmira quien la quemó. Todos salimos corriendo en la población a apagar el incendio cuando supimos que se estaba quemando. Pero se quemó gran parte, con lo cual ella se consiguió que la Sociedad Constructora de Establecimientos Escolares le reconstruyera, pero al gusto de ella, la sección de enseñanza media. Con un gimnasio. Se trataba de la casa patronal de la

---

<sup>111</sup> Cecilia Gamboa, entrevista, 26 junio 2006.

Viña Ochagavía. Después se consiguió unos edificios más. Pero la estructura básica salió de ahí. Entonces era una lucha permanente por desarrollar la Escuela”.

### **La escuela, la comunidad y los niños: el ‘ethos’ consolidado**

‘Uno estaba joven, primero que nada... (habían) deseos de cambiar y también de trabajar. Pero de trabajar como a una le habían enseñado y no que le dieran la planificación hecha... Yo trabajaba en la Escuela Arriarán de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria en la avenida de Matta con San Diego, en un tercer año, alcancé a estar tres años pero no me gustó el sistema... porque en la Escuela Normal lo que más nos inculcaban era que no nos fuéramos a meter a Escuelas Particulares. Sino que nosotros habíamos sido agraciadas con el estudio en escuela fiscal, que en ese tiempo no pagábamos nada... Bueno, cuando le conté a mi profesora jefe, me mandó al Ministerio y me dicen ‘mire, yo tengo un colegio en la población Dávila’, ¿dónde vive usted? Yo le dije en San Miguel, entonces me dijeron ‘ah, entonces le queda a Usted dentro de la comuna’... ‘Que serían bueno le digo yo pues no me quiero ir fuera de Santiago’... Y llego a la Consolidada, y me encuentro señoras de cierta edad, con las mismas inquietudes de transformar la educación...Yo llegaba sin almuerzo allá. Me hacía una colación rápida y hasta las 6 de la tarde trabajando... Y después llegaba 7 y media, 8 para acá. Entonces era super sacrificado. Pero ese sacrificio se aminoraba con lo que uno iba viendo que estaba haciendo con los niños...

El relato que hace Brunequilda acerca de cómo llegó a trabajar en la escuela consolidada refleja en parte lo que llegó a identificarse como el ‘ethos consolidado’. Para ‘ser consolidado/a’ había que estar dispuesto a mucho más que cumplir las horas de trabajo asignadas por el Ministerio. Por ejemplo, muchas veces fue necesario disponerse a no recibir el sueldo, como en aquella ocasión en doña Luzmira los reunió a todos con el fin de decirles que el nombramiento iba a llegar recién a fin de año. “Pasaba un mes, y otro, y otro, y sin sueldo... Entonces fue algo terrible..Entonces ahí doña Luzmira muchas veces invitó a los apoderados para que se formaran en Comisiones e ir al Ministerio a pedir... Y entonces ahí se fue haciendo más grande el grupo... Cada vez que doña Luzmira tenía un trámite en el Ministerio, decía ‘necesito una comisión que me acompañe al Ministerio para conseguir tal cosa”.

Una actividad fundamental para la consolidación educacional consistía en el auto-perfeccionamiento docente. Sin ella, la escuela davileña habría perdido gran parte de su identidad y distinción del resto de las escuelas públicas chilenas. Pero ello implicaba trabajar fuera del horario de clases. Así fue como Luzmira se encargó de buscar un equipo de profesionales que les transmitiera a los profesores de la escuela davileña qué

había sido la Consolidación para que le tomaran cariño. Se trataba de reflexionar acerca de qué era la Consolidación, qué significaba unir Hogar y Colegio. Y eso, para la consolidación, consistía fundamentalmente en entender una escuela al servicio de la comunidad. Había que sacar adelante a los niños con retraso pedagógico. Para ello doña Luzmira ideó el día en tres jornadas: “se entraba a las 8 de la mañana y se que hasta las 11 con un curso, para poder saltar la valla del retraso pedagógico... los niños se iban a su casa y se quedaban en su casa, y entraban 11:30 - 12:00 los niños almorzados y los entregábamos a las 4 de la tarde. A las 4: 30 entraba el otro grupo, hasta las 6:30 de la tarde. Nosotros, éramos rotativas, pero con un almuerzo poco. Los niños no po, tenían jornada cortas, y se iban para su casa. El caso nuestro no era igual. Ahora los profesores que tenían su casa en Dávila les era más fácil. Servirse algo y volver”.

Además de promover que los profesores de la escuela se identificaran con el proyecto de la Consolidación, doña Luzmira consiguió que les entregaran un certificado de asistencia y reconocimiento acerca de este “valor agregado” que significaba ser un/a docente consolidada. Doña Luzmira hacía la separación entre la profesora básica común y corriente, y la profesora básica consolidada, pues mientras las primeras trabajaban en un colegio ya armado, las consolidadas armaban el colegio.

Al tiempo, consiguió un equipo de médicos, enfermeras, dentistas para que hicieran un curso de salud. Se hacía preciso abordar esta otra área de la formación de los niños: tomar peso, estatura, etc. Comenzaron a visibilizarse de forma más sistematizada los problemas de salud pública de la población, como por ejemplo que habían muchos niños de muy bajo peso. Había cesantía, trabajaba en general solo uno en la casa y el grupo familiar era generalmente muy grande. “Entonces, hubo un movimiento total en eso. Ahora en qué sentido. En que después de las 6 de la tarde, a las 7, llegaba todo el equipo médico y nos quedábamos hasta las 11 de al noche haciendo el curso, para estar haciendo clases a las 8 de la mañana al otro día. Entonces era una cosa muy entretenida, estaba en ese tiempo, el Director del Hospital Barros Luco era el Dr. Alvarado. Y el, muy amigo de doña Luzmira, dirigió este equipo”<sup>112</sup>. El equipo médico convocado por doña Luzmira no solo daba indicaciones acerca de cómo realizar la investigación de cada niño (ver qué vacunas tenían, etc), sino también instrucciones básicas para salir de

---

<sup>112</sup> Brunequilda Bustamante

emergencias como primeros auxilios. También tuvieron cursos de Higiene Ambiental, de odontología con un dentista que les enseñó a hacer revisión de boca, con una enfermera que les enseñaba prevención de enfermedades (cómo abrigarse, etc). Por cada curso que realizaron doña Luzmira conseguía que fueran certificados de modo de ir formalizando el status de maestro consolidado.

El compromiso personal y colectivo que implicaba la carga horaria de la escuela consolidada permitió que los profesores desarrollaran una cada vez mayor identificación con las vidas de los niños y sus familias, pero también que se fueran estrechando los lazos entre los mismos docentes y con ello el surgimiento de la *identidad consolidada*: “fuimos bien consolidadas ahí, pues las colegas que eran de la Población nos invitaban muchas veces a tomar once o una colación corta con el fin de que pudiéramos seguir. Llegó un momento en que el cansancio... a mi por lo menos... me cambiaron a Boroa, un lugar sin jefe ahí, entonces, una tenía que tener el sentido de responsabilidad bastante grande para mirar el reloj, sacar a los niños al potrero para el recreo, porque eso era puro potrero no más... entonces en pésimas condiciones trabajar... la tierra, el sol, el barro, la lluvia...”<sup>113</sup>. Para ser profesor/a consolidado/a había que desempeñarse en todas estas actividades. Significaba no solo encariñarse sino *conocer* a los niños, sus familias y el territorio. Y profesor nuevo que llegara a la escuela tenía que aprender y saber entrar en los ritmos en que estábamos todas en el Colegio.

### **Los niños consolidados**

Los niños constituyeron el eje fundamental de la identidad consolidada y, por lo tanto, el centro de la escuela. Profesores y profesoras asumieron que su responsabilidad primera y última recaía en ‘el niño’, tanto que doña Luzmira siempre decía que el niño era ‘el rey’. Este pensamiento se fundaba en una aguda y profunda percepción de lo que significaba ser niño en la población Dávila. Por ejemplo, no permitía que se les diera tareas para la casa a los niños, pues, como decía ella “¿dónde iban a trabajar los niños si apenas tenían dos o tres camas, y dormían de a varios en cada cama...?”. Doña Luzmira decía, “cómo les vamos a pedir a éstos niños que aprendan! que estén atentos!

---

<sup>113</sup> Brunequilda Bustamante

si estos niños vienen sin desayuno!”. Estas, entre otras, habían sido una de las tantas constataciones que había hecho el equipo de profesores que se había abocado a la investigación acerca de las condiciones sociales del alumnado de la escuela. Y ahí nos dimos cuenta con qué tipo de niño estábamos trabajando.

Una tradición asentada en la formación de las Escuelas Normales era la atención al entorno familiar de los niños. Sobre la base de esta “herencia pedagógica”, la consolidación había tomado como uno de los aspectos centrales de su actividad pedagógica la investigación.

Doña Luzmira hacía que los profesores y profesoras investigaran la vida de cada uno de los niños. “Teníamos cada uno un cuaderno, cada uno con una hoja..., en el cual colocábamos todo, todo...entrevistábamos a los niños y a sus familias. Ahí nos dábamos cuenta de problemas sanitarios como los piojos” (Brunequilda).

Los Seminarios que convocaba doña Luzmira servían para entregar las herramientas necesarias para enfrentar este y otros problemas relacionados con los alumnos.

“Cuando llevó al Equipo de Salud, por ejemplo, tuvimos que hacer grupos de trabajo entre todos los profesores... cada grupo tomó el tema por el que sentía más simpatía profesional, o simplemente porque gustaba el tema, separamos en grupo con el profesional a trabajar. Yo por lo menos, me interesé a ayudar a levantar el Policlínico. Pero para eso tuvimos que diseñar cómo queríamos este Policlínico en Dávila. Y partimos haciendo un plano y un esquema más o menos arquitectónico, pero con tablas, muy simple sí. Ubicamos la sala de espera, la sala de médicos, la sala de enfermeras, la sala de dentistas. Estábamos asesoradas por una persona del Hospital, entonces lo primero era que fuera higiénico. Que tuviera ventanas, que no tuviera corrientes de aire, levantamos el Policlínico al lado de la Escuela de Quicaví. Nosotros veíamos... yo estuve encargada de dar las horas dentales por ejemplo. Los médicos daban las horas médicas. Nosotros mandábamos las listas de bastantes niños. Ellos hacían su carné, ya... Al final, la parte Salud... le fuimos ganando a los malos hábitos que tenían los niños, gracias a la comunidad. Hasta hoy funciona el Policlínico Dávila. Pero está en otro lugar. Ese Poli atiende a toda la gente de la Población”

Ser profesor consolidado significaba serlo todo el tiempo: fin de semanas y vacaciones, pues los niños seguían viviendo antes y después de clases. Lautaro Videla recuerda a la escuela como “un centro de convivencia comunitaria muy fuerte. Un fenómeno de convivencia muy intensa, muy emotiva, muy fuerte, muy vigorosa. El Centro de Padres

y Apoderados de la escuela eran los vecinos, los alumnos y sus padres formaban parte del Círculo del Centro de Padres, que era una entidad poderosa, con bienes, con recursos, con fuerza; el Centro de Alumnos también era fuerte. Un grupo importante de profesores estaba vinculado al gremio, y había representantes de todas las ramas que integraban la Federación de Educadores de Chile (FEDECH): de la Unión de Profesores de Chile (UPCH) de los profesores primarios, de la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP) de los profesores secundarios y de la Asociación de Profesores Técnico-Comerciales (ASTECO).

Dentro de la escuela, además, se desarrollaban una serie de actividades que comunicaban a los profesores y los alumnos. Había, por ejemplo, un equipo oficial de Basquetball: uno de profesores y otro de alumnos. Competían todas las semanas y era una pelea permanente para ver quien ganaba. Otra actividad era el excursionismo. Iban profesores y alumnos, y Lautaro Videla era el profesor guía. Sacaba a toda la escuela, grupos de hasta doscientas personas salían a la cordillera. Las salidas se desarrollaban con mucha la disciplina y seriedad, por lo que nunca hubo accidentes. Yo iba con profesores y alumnos. Videla también hacía un taller de Teatro. Lograron hacer verdaderas obras teatrales. Pero no eran obras “de salón”. Había un gimnasio con un gran escenario donde todo el mes de Septiembre se hacía fiesta. Acudía toda la población davileña. En eso participaban cientos de alumnos, pues las obras tenían la característica de ser para toda la gente. La obra se creaba colectivamente o se transformaba un guión ya existente. Esto se hacía entre alumnos y profesores. El propósito era tan simple como reírse y divertirse. Otra actividad muy popular en la escuela eran los ‘miércoles bailables’. Los profesores debían enseñar a bailar a alumnas y alumnos que no supieran hacerlo o que fueran demasiado tímidos. También se hacían exposiciones de pintura. Había una multitud de actividades, hechas por los propios maestros. Lautaro recuerda “un Taller de Sastrería, un Taller de Ajedrez y un Taller de Análisis Político. Lo que se te ocurriera a tí como profesor. La Luzmira nos llamaba y nos decía, bueno, usted está haciendo sus clases de rutina. Pero qué quiere hacer usted. Te picaneaba. Pero te daba respaldo. Te daba posibilidad de desarrollar la cosa. Imagínate yo desarrolle Trabajos Manuales, Teatro, Andinismo, Baile, etc. Me quedaría corto diciéndote todo lo que hice. Aparte de mis clases de Historia... por eso había una vida muy apasionada de contactos, muy comunitaria.... se hacían fiestas por sectores, por familias, por grupos, por cursos. Entonces todo era una vida activa,

dinámica y permanente. Yo me sentía feliz. Era una sensación de plenitud. Almorzábamos en la Escuela, el día domingo hacíamos deporte, atletismo. Toda la gente se sentía motivada. Gente de distintas creencias. Había mucha tolerancia, mucho respeto ideológico. Respeto a la diversidad. Se practicaba eso”.

### **El Taller Goyocalán**

Un a experiencia clave en la historia de la relación entre la escuela consolidada y la población Dávila lo constituyó el Taller Goyocalán. El nombre del taller aludía a la calle donde quedaba ubicada la casa de Lautaro Videla, lugar donde nació el Taller. Lautaro Videla vivía solo pues se encontraba separado de su primera mujer. Ello permitió que su hogar se convirtiera en un "rendez-vous" para alumnos y profesores. En un principio se llamaba Universidad Goyocalán. Era una casa bastante pequeña, pero llegaban a congregarse desde treinta hasta cuarenta e incluso cincuenta personas. Se tomaba vino, se conversaba, se jugaba ajedrez. Había una biblioteca bastante nutrida. Se estudiaba, se confrontaban ideas, se debatía sobre la contingencia y temas de interés. Había mucho de consejería sentimental también. Era un espacio para discutir los problemas colectivamente. Abiertamente. También lo hacían otros profesores y profesoras, pero en el caso mío era más fácil llegar porque yo vivía en la misma población. Había otro tipo de actividades.

El folklor fue una faceta central en las actividades del taller. De ahí que surgiera el Conjunto Folklórico Goyocalán el que perdura hasta la actualidad.. Una profesora que era Matilde Baeza, discípula de Margot Loyola, se instaló en la Escuela para divulgar el folklor. Se formaron equipos de folklor.

Nace al calor de las campañas por la candidatura del Doctor Salvador Allende a diputado. Lo conformaron jóvenes que tocaban guitarra, que cantaban en los actos, y que recorrían las poblaciones aledañas. Raúl del Canto, habitante de la Dávila, vivía en Pirihueico, a cuatro o cinco cuadras de Lautaro Videla. Recuerda que su incorporación al grupo no fue a través de la escuela, sino a propósito de que discutía en las calles con los amigos de política, “sobre la base de lo poco que sabíamos”. Yo tenía un padre dirigente sindical.

YO: UDS ERAN SOCIALISTAS?

RAUL: si, pero de los socialistas a la antigua.

YO: como Lautaro?

RAUL: no, porque el era más estudioso, Lautaro era de la elite intelectual en cambio mi padre era dirigente obrero. El como obrero no tomó nunca la parte ideológica profunda, sino que el era socialista porque su padre había sido socialista, su hermano, etc. Yo iba por las mismas. Y un amigo que llegó me dijo, oye, tu tenís las ideas claritas, porque no vay donde Lautaro Videla, para que aúnamos los esfuerzos, tu te estai perdiendo acá, peleándote en la calle...

La cuestión es que usábamos la guitarra y conformamos el Conjunto Goyocalán. Eso el año 64 más o menos. Pero había otro personaje Sergio Canut de Bon... el era poeta, hijo del primer evangélico protestante... por eso se llaman Canutos a los evangélicos! Por este personaje, el padre del poeta. La cosa es que este poeta era un zafado, un loco, un intelectual, y él era presidente del Taller del 60, que era un taller intelectual, de poetas que funcionaba aquí en el Centro. Y él nos llevaba a las reuniones, y nos llevaba a discutir, porque le gustaba llevar a los proletas y enrostrarles así a los intelectuales de café que se mandaban las partes, que nosotros de que de lo poco que sabíamos le íbamos a romper su fanfarronería... nosotros nos preparábamos para eso, era como un desafío. Y con Sergio Canut Le Bon, Lautaro Videll, con Iván Núñez, con Lautaro Cereceda, y todo el grupo... estaba metido el Véliz también, y se formó el Taller Intelectual Goyocalán porque la mayoría de ellos vivía en esa calle. Y en torno a ese taller se hacía más que nada la cuestión folklórica, y charlas, y se invitaba un economista, y nos daba una charla de economía, se invitaba a un política, presentaba su tesis y lo hacíamos pebre, era muy interesante, bien dinámico. Bueno, después en el Taller se hacía clases de taquigrafía, mecanografía, creamos la gelatina, es un método muy antiguo, lo ocupaban en la revolución rusa, los revolucionarios, era para imprimir las octavillas, las arengas se lanzaban en eso, nosotros tiramos lo que llamamos el Boletín Socialista. Se pescan unas hojas de "colapess", se dejan remojando de un día para otro, y se mezclan al baño maría con glicerina... se les pone unos clavos de olor para que no se pudra, para que no le salgan hongos... y después se vacía como en unas copas... y se deja enfriar. Y después hay un papel especial que se llama "hectográfico" y también hay una tinta que se llama "hectográfica". La gracia que tiene es que se pueden copiar muchas de esas... entonces se hace un borrador en un papel como satinado, o se escribe a máquina con el calco hectográfico, y se hacían los mensajes y todas las letras, ... y eso se ponía en la gelatina, me acuerdo había que ponerlo al revés, para que pueda salir al derecho. Después se saca, y con una hoja en blanco y salina hasta 100 copias, por eso se llama "hectográfico". Y después cuando estábamos más grandes nos compramos un mimeógrafo.

Y para después del golpe la seguimos usando pues.

Nos metíamos hartito con la comunidad. Una vez decidimos que la Directiva de la Junta de vecinos era muy penca, y presentamos una lista y salieron los 5 de la directiva! Teníamos más arrastre que nadie! Es que todos sabían qué era el Taller Goyocalán.

ANA: La gente le tiene mucha confianza al Taller Goyocalán. Todavía existe. Yo cuando era de la directiva hace poco, hicimos toda una campaña de recolección para las inundaciones del '98.

RAUL: Nosotros siempre decimos: el que nace chicharra muere cantando. Es que nosotros realmente nacimos en la Dávila en el momento que nos juntamos. Si no, habríamos sido del montón no más, si no hubiéramos unido nuestros ideales, que entreparentesis fue a raíz de la Consolidada. De ahí salieron muchos pololeos. Muchos se casaron, y compraron casa en la Dávila. Es una de las pocas poblaciones que no se inunda. Nunca se ha inundado. Bueno, hasta antes del Golpe Militar, existió una disposición del SERVIU que no se podía construir más abajo que la cota histórica de agua. La cota histórica de agua es el promedio de donde han llegado las inundaciones desde hace 100 años. Sobre esa cota histórica, 50 cms más arriba, ahí recién se podía construir.



Antes se veía mucho, por ejemplo, si se construía sobre un potrero, pasaban y pasaban las máquinas para poner relleno que dejaban todo nivelado. Y de ahí, recién se ponían a construir. Así se construyó la Dávila. En cambio ahora, después del Golpe Militar, una de las grandes ideas para incentivar la construcción fue eliminar todas las prohibiciones para construir. Entonces ahora construyen en cualquier parte, y entonces viene la inundación...

Y el Goyocalán sigue po. Ahora estamos grabando un disco en un colegio aquí en Ñuñoa. Tocamos puro Folklórico. Yo soy el único socio fundador que va quedando. Lucía Núñez, esposa de Lautaro, fue como la fundadora del Grupo. Ella cantaba, como las cantoras de los campos. También le gustaba cantar pascuense. **Matilde Baeza** era una de las primeras profesoras de música de la Dávila.

Goyocalán complementaba la labor cultural de la escuela pero en el espacio donde se desenvolvía la vida cotidiana de la población. Nace en la casa de uno de los maestros emblemáticos de la escuela, Lautaro Videla. Separado de su primera mujer en esa época, Lautaro vivía solo lo que favoreció que este se convirtiera rápidamente en un "rendez-vous" para alumnos y profesores. Lo llamaron Universidad Goyocalán. Llegaban a juntarse 30, 40 y hasta 50 personas. Videla recuerda que se trataba de "una casa pequeña donde se tomaba vino, se conversaba o se jugaba ajedrez. Había una biblioteca, bastante nutrida. Se estudiaba, se confrontaban ideas. También había mucho de consejería sentimental. Se discutían los problemas colectivamente. Abiertamente. Y como lo hacía yo, también lo hacían otros profesores y profesoras. También sus casas eran círculos de convivencia de los alumnos. En el caso mío era porque yo vivía en la misma población, entonces era más fácil llegar a mi casa". También había otro tipo de actividades, por ejemplo, el folklor. Una profesora consolidada, Matilde Baeza, discípula de Margot Loyola, se instaló en la Escuela para divulgar el folklor. Así se formaron equipos de folklor. Fue en este espacio donde Lautaro conoció a su actual mujer, Lucía Núñez. Lucía era alumna de Matilde, y frecuentaban la casa de Lautaro para ensayar, tocar música y bailar con la gente de la población.

El taller Goyocalán era en síntesis una proyección hacia afuera de la actividad cultural que se entretecía dentro del recinto escolar Ochagavía.

### **Luzmira, la directora.**

"Yo recuerdo por ejemplo un Consejo de Profesores que cita la Directora, Luzmira, y entrando al Consejo dice: "señores, profesores, profesoras, a partir de hoy se prohíbe usar los números 4, 3, 2 y 1. Solo se puede usar 5, 6 y 7. Todos nos quedamos así, con estupor. Y la segunda medida: "se prohíbe echar de la sala de clases a los alumnos". Esa frase dura, fuerte se traducía en una presión moral y ética permanente. La verdad es que tu evitabas echar al alumno de la sala. Lo que te obligaba a tratar los problemas conductuales de cualquier forma, o en todas las formas posibles. (LV, 16.06.06).

“ella era la líder. Enojona y agresiva. Pero que esa misma agresividad, esa actitud, era lo que daba el impulso al trabajo de los docentes. Los docentes le tenían respeto y temor. Increíble. Pero nadie se atrevía a decirte que tuviera mal genio, o malestar, o "malquerencia". Ella era muy admirada por la gente. (LV, 16.06.06).

“ella tenía su familia. Su esposo era profesor de la Escuela. Se dedicaba a los trabajos manuales. Una persona poco divertida. Los muchachos lo molestaban. El hacía jardinería y trabajos manuales. Entonces le robaban las herramientas y se las enterraban. Era motivo de chiste. Funes se llamaba. Se enojaba y entonces era motivo de burla. ella tenía su familia. Su esposo era profesor de la Escuela. Se dedicaba a los trabajos manuales. Una persona poco divertida. Los muchachos lo molestaban. El hacía jardinería y trabajos manuales. Entonces le robaban las herramientas y se las enterraban. Era motivo de chiste. Funes se llamaba. Se enojaba y entonces era motivo de burla. (LV, 16.06.06).

“La Directora no participaba mucho, pero se sabía que estaba ahí. Uno la veía como hacia arriba.... tenía una relación más directa con los profesores que con los alumnos” (E.S.23/10/06)

## II: “Fundación e Imperio” (1963-1973)

### RELACIÓN CON LAS AUTORIDADES

La relación que establecieron los Consolidados con las autoridades tuvo sus altibajos y fue variando con el tiempo. Desde la Dirección de Enseñanza Primaria fueron más reconocidas, aunque nunca pasaron a ser prioritarias en relación al conjunto de las escuelas primarias del país. Administrativamente, formaban parte de la Sección Pedagógica, en la que se encontraba la Experimentación. Luis Gómez Catalán, Director de esta Sección durante el segundo gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, familiarizado con las Consolidadas, hizo que muchas veces fueran escuchadas las peticiones que llevaban en persona al Ministerio de Educación las mismas Directoras de las Consolidadas de Santiago. Gómez Catalán no era funcionalista, pero había participado activamente de la Asociación General de Profesores de la década de 1920. De esta manera, no habiendo una política dirigida frente a estas escuelas, sí hubo una especial sensibilidad por parte del encargado de la sección primaria. No fue lo que ocurrió con la Dirección Secundaria, quién generalmente presentó un actitud hostil y desconsiderada frente a estas experiencias educativas.

La actitud crítica frente a estas escuelas era aún más general y permeó todos los niveles educativos. Directores de escuelas primarias y secundarias se oponían a su existencia, mientras que los dirigentes gremiales sí la apoyaban. En general, las Consolidadas estaban incorporadas en la Unión de Profesores de Chile (UPCh), correspondiente a la rama primaria del Gremio. Esta era una rama grande, masiva y tenía como satélites, organizaciones menores tales como la Asociación de Pedagogos Experimentales (APEX). Ahí se encontraban las Escuelas Culturales Populares, las Escuelas Especiales de Minusválidos y las Escuelas Experimentales Pedagógicas. Las Consolidadas en Santiago pesaban bastante por su número, y porque la conciencia gremial aquí era más fuerte. Los profesores Consolidados en general participaron activamente del movimiento gremial de la época. De un lado, compartían la lucha de orden laboral-salarial, de otro estaba la dimensión política (como por ejemplo, la elección de representantes para las convenciones gremiales). Aunque entre los consolidados, especialmente entre las directoras, primaba el a-partidismo, muchos militantes buscaron poner un candidato que fuera de las Consolidadas pues tenían una base de apoyo que les aseguraba votos<sup>114</sup>.

La actitud de la Superintendencia también fue la de apoyarlas pues, al igual que las Consolidadas, apuntaban a establecer un sistema educacional *orgánico*: unificado y 'des-feudalizado'.

Hasta comienzos de la década de 1960 su situación administrativa era ambigua. Dependían de la Dirección de Educación Primaria, sin embargo, tenían todos los niveles educacionales. No era un asunto fácil. Entonces, las secciones secundarias de las dos Escuelas Consolidadas, eran consideradas como Liceos Experimentales. Usaban sus Guías de Trabajo, y los profesores de asignatura se reunían con sus pares de otros Liceos Experimentales de Santiago y con el Asesor o Coordinador de la disciplina dentro de la sección pedagógica del Ministerio que gestionaba los Liceos Experimentales. Esta era la vinculación más formal con el Ministerio, pues las Consolidadas no estaban ligadas administrativamente. Curricular y pedagógicamente

---

<sup>114</sup> Un caso emblemático es el de Fidelma Allende, profesora de la Escuela Consolidada Dávila Carson, quién llegó a ser diputada en el Congreso para el año 1963. Primero había sido dirigente de la UPCh, y de ahí pasó a ser dirigente de la Central Unica de Trabajadores (CUT). Ella contó con más de 50 votos de profesores de la Escuela Consolidada para llegar a ser dirigente.

estaban ligadas al Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria, ‘pero había un cierto grado de distancia... no la tomábamos muy en serio, porque teníamos una cierta distancia crítica frente al resto de la experimentación. Nos olía un poco a tecnocracia. Se debía a este enraizamiento popular en la población Dávila’<sup>115</sup>. Según Núñez, esta distancia venía de “lado y lado”... “Cuando venía el experto a la Dávila, como que no lo pescábamos mucho, y el, a su vez, sentía que éramos como un “cacho”, pues el venía a trabajar con los Liceos de Experimentación”. Por otro lado, los profesores secundarios miraban con menosprecio a estos profesores “primarientos” que venían de las Consolidadas. La rivalidad o prejuicios entre los profesores primarios y secundarios era muy fuerte en la época. Incluso en el mundo progresista. Había algo de clasismo en esta actitud. Desde el mundo de la enseñanza técnica, también menospreciaban a las Consolidadas, “es que hay que reconocerlo, ésta era muy deficiente, muy precaria, muy pobre. Imagínate, compararla con lo que era la Escuela Industrial de San Miguel, por ejemplo... además, veían en perspectiva que las Consolidadas le estaban quitando “mercado” al desarrollo de sus propias instituciones en regiones, o bien, en la disputa por los recursos del Ministerio de Educación.

La mayoría de las Escuelas Consolidadas de Provincia llegaban hasta el término del primer ciclo de secundaria. Sentían que no tenían las condiciones o que no había suficiente demanda para crecer hacia arriba. Un problema frecuente en las Escuelas Consolidadas de Provincia fue que, al querer crecer hacia el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, debían contratar profesores de ese nivel de enseñanza. Esto en general fue un problema pues no era fácil conseguir que un profesor de secundaria se fuera por algunas horas a un lugar muy apartado. En las Escuelas Consolidadas de Buin y en Dávila, en cambio, fue más fácil atraerlos. Estas llegaban hasta el término de la enseñanza media. Eran, en términos estrictos de la Consolidación, de las escuelas “más ortodoxas”. Las Directoras Haydée Azócar (Buin) y Luzmira Leyton (Dávila) eran muy exigentes, lo que dio a estas Consolidadas un particular carisma y muchos profesores secundarios querían hacer clases allá. Conseguían nombramientos de profesores de Estado. Los Profesores de Estado, hacían clases en el segundo y primer ciclo. Había una mezcla. En la época, esta indistinción entre maestros primarios y secundarios, era

---

<sup>115</sup> Toda la sección “relación con las autoridades” incluyendo esta cita está basada en Iván Núñez, entrevistas, 24, 25 y 27 abril 2006.

revolucionario<sup>116</sup>. A juicio de Núñez, los profesores secundarios aportaban con un nivel reflexivo aprendido en la Universidad. En ese sentido, señala, “teníamos más mundo, más cultura. Es que se trataba del Pedagógico de las décadas de 1940, 1950... no dejaba de ser”.

En lo concreto, fruto del movimiento de consolidación se creó un Consejo de Directores de Escuelas Consolidadas, el que terminó elaborando un proyecto de reglamento orgánico para las escuelas consolidadas. Con éste se fortalecieron jurídicamente, al normarse y uniformizarse, además de consolidar su carácter experimental. Ello resultó a propósito del artículo 30° de la Ley N° 15.236 del 12 de septiembre de 1963 que había conferido al Ministerio de Educación la facultad de fijar los objetivos, estructura y normas general de funcionamiento de las Escuelas Consolidadas de Experimentación. Estas fueron definidas como instituciones escolares poseedoras de tres condiciones básicas: ‘integralidad’, ‘investigación’ y ‘vinculación comunitaria’. Fueron reconocidas por ofrecer una atención integral del alumnado (científica, humanista, artística y técnica) cubriendo la casi totalidad de niveles de enseñanza; por impulsar y orientar la investigación educacional en su concepción más amplia y por último, por encontrarse capacitadas para interpretar las necesidades de la comunidad en la que se encontraban insertas. Además, todas ellas se caracterizan por levantarse como ‘respuesta a la necesidad de elevar los niveles culturales de la comunidad’.

También el Reglamento disponía un listado de Escuelas Consolidadas. Este era el siguiente:

Escuela Unificada Urbana de San Carlos  
Escuela Centralizada de Puente Alto  
Escuela Centralizada de Curacautín  
Escuela Centralizada de Puerto Natales  
Escuela Centralizada de Lanco  
Escuela Centralizada San Vicente de Tagua-Tagua  
Escuela Centralizada de El Salto de Santiago  
Escuela Consolidada de Santiago  
Escuela Consolidada de Buin  
Escuela Consolidada de Chañaral  
Escuela Consolidada de Arauco

---

<sup>116</sup> A Iván Núñez, Profesor de Estado en Historia, le consiguieron una plaza de profesor primario. Se les exigía por ello menos horas de aula (no hacían las 30 horas) para que hubiese una cierta equivalencia salarial. Para que ese nombramiento equivaliera a lo que se podía trabajar en un Liceo. Entonces todos ganaban lo mismo, solo que los secundarios hacían menos horas en aula. La paga era menos que un Liceo normal.

## Escuela Consolidada de María Elena

Se definían tres finalidades: a) la unificación y diferenciación del proceso educativo promoviendo la transformación gradual del sistema educacional; b) la realización de una labor permanente de investigación educacional de carácter geográfico y económico-social de la región dónde estaban ubicadas las escuelas y c) contribución a la elevación de los niveles culturales de las comunidades a las cuales sirven (sean ellas urbanas, semi-urbanas o rurales) mediante la acción coordinada con organismos estatales, municipales y particulares.

Entre sus objetivos específicos estaban el ensayo de: nuevas estructuras y formas de organización escolar; la coordinación e interrelación con los demás establecimientos educacionales; de planes y programas, métodos, formas de enseñanza y técnicas de evaluación; de integración del proceso educativo según las etapas de desarrollo del educando; de mejores normas técnicas para la realización del proceso de orientación y de investigación del medio (aspectos demográficos, sanitarios, económico-social y cultural).

Su estructura se dividía en cinco secciones:

- a) La Sección de Educación Pre-escolar y Primaria
- b) La Sección de Educación Media
- c) La Sección de Extensión Cultural debía encargarse de proporcionar atención educacional y profesional al adulto; promover la integración de los servicios y organismos de la comunidad que tendían a elevar sus niveles culturales y sus condiciones generales de vida; participar en los planes que se elaboren y prestar asesoría a las instituciones que lo requieran
- d) la Sección de Investigación Educacional se encargaría de formular y controlar el plan de trabajo del establecimiento, la conducción técnico-pedagógica del proceso educativo, el proceso de orientación, evaluación y perfeccionamiento interno del personal docente.
- e) Sección Salud y Bienestar.

- Esta es la era del Imperio de las Consolidadas. La Dávila llegó a tener 3 mil alumnos en este período con 300 profesores.
- Se realizan Encuentros de Directores de Escuelas Consolidadas
- 
- Reglamento de Escuelas Consolidadas de Experimentación, Ley N°15.263. Tesis Hugo Contreras, p.52
- Organización y funcionamiento interno, Tesis Hugo Contreras, p.66 en adelante

### III: “Segunda Fundación” (1973-1981)

Puntos centrales a contemplar en el relato:

(a) Concepción de ‘sujeto docente’

\*Agregar figura mítica de Luzmira Leyton (y en gral de todos los asociados, funcionalistas y consolidados)

\* Agregar ‘niños’ (concepto de niño según la Consolidación)

(b) Concepción de ‘escuela democrática’

(c) Características que asume la democratización de las relaciones pedagógicas,

(d) Elementos de continuidad y cambio en la concepción de ‘sujeto docente’, ‘escuela democrática’ y ‘democratización de las relaciones pedagógicas’

(e) Relación con los gremios tradicionales del magisterio

(f) Relación con la política educativa como expresión del modelo estatal y de mercado vigente

(g) relación con la comunidad local

## ULTIMO CAPITULO: Movimiento social y democratización de la escuela pública: escuela, educadores y comunidad (un balance del movimiento y la propuesta)

### Discusión bibliográfica:

- Escuela democrática: (Apple, Arendt, Giroux)
- Movimiento Educadores transformativos (recorrir tesis Lic., Giroux, Tarrow, Melucci, Larrañaga)

Melucci destaca las limitaciones de un debate centrado exclusivamente en la dimensión política de los *procesos de democratización*. (Melucci, 1999:17)

A aquellos que son excluidos se les priva de recursos materiales, pero aún más de su capacidad de ser sujetos; el despojo material se combina con una inclusión totalmente subordinada en el consumo masivo; con la manipulación televisivo-religiosa de la



conciencia; con la imposición de estilos de vida que destruyen, de una vez y para siempre, las raíces de las culturas populares. (Melucci, 1999:19)

“El grado de democracia de una sociedad se mide por su capacidad para redefinir las instituciones y los derechos, y con ello reducir gradualmente la desigualdad y la violencia que la propia sociedad genera”. (Melucci, 1999:21)

#### Problema del poder

"Disminuir el grado de injusticia en sociedades sumamente segmentadas puede ser un objetivo prioritario en términos de democracia, pero ello no debería alimentar la ilusión de que el nuevo sistema no habrá de recrear otras formas de poder y desigualdad.

Los conflictos y los movimientos que los expresan constituyen los principales canales de información sobre los nuevos patrones de desigualdad y las nuevas formas de poder que la sociedad recrea. (Melucci, 1999:21)

“En lugar de cultivar la ilusoria esperanza de que los avances democráticos implican la eliminación del poder en la sociedad, lo que deberíamos preguntarnos es: ¿Cuáles son las formas de poder que son más visibles y, por lo tanto, más negociables que otras?”

"Este es el problema de la democracia en las sociedades complejas y es en estos términos como tendría que examinarse el proceso de democratización, si nuestro propósito no es simplemente reproducir las debilidades de la democracia liberal. (Melucci, 1999:21)

"La coexistencia de las diferencias no deben ser ideales totalizantes de un futuro transparente, sino los criterios normativos que guíen nuestras acciones en el presente. Este compromiso ético y una aguda conciencia de las tensiones y limitaciones de la acción social son, hoy en día, condiciones vitales para lograr una sociedad democrática viable. (Melucci, 1999:22)

- Si se establece una relación estrecha de colaboración entre educadores, comunidad y escuela, pueden acrecentarse y potenciarse lo cultural y lo pedagógico
- La escuela como centro cultural de la comunidad

- Los movimientos anti-escuela estatista de las primeras décadas del siglo XX, valoran la palabra escrita, sin embargo, y a pesar de eso, ellos intentan subvertir, dentro de esos signos, el orden vigente. El hecho de que intenten subvertir el orden vigente (político y económico) con el lenguaje (escrito) de ese orden, no resta "mérito auto-gestivo". Es un orden republicano al que aspiran, es cierto. Pero la idea es re-inventar ese orden. Todos juntos. Lo que ellos rechazan verdaderamente, es integrarse al orden republicano construido por una elite.
- Interesa dejar establecida la diferencia entre el Movimiento de Consolidación de la Educación (experimentación socio-educacional) con el Movimiento de Experimentación Pedagógico-educacional. En este sentido, es importante destacar que el primero aprovecha los márgenes dados por la legislación referida al segundo, y logra, de alguna manera, re-instalar el viejo ideario de los maestros del 20.
- Si yo critico el Estado Docente en tanto política cultural homogeneizante y disciplinante, debo justificar porque la Consolidación Educacional, en tanto proyecto que se propone "dar firmeza", "afianzar más", "robustecer" la educación pública es una propuesta 'democratizadora' y 'societaria'.
- Ver concepto de 'niño', 'joven', 'mujer' y 'ciencia' en el discurso de la experimentación social educacional (consolidación educacional)
- El proyecto consolidadas tiene varios puntos críticos. Por ejemplo, en relación a su patrioterismo (ver Troncoso & Sandoval, 1954, p.37) y a su genetismo-racismo (ver Revista Nervio...) que eran corrientes muy presentes en la época. Lo interesante y lo rescatable de esta propuesta, a mi juicio, es la vertiente social de la consolidación, es decir, la vinculación que hacen entre educación y sociedad, la transversalidad y el protagonismo del niño en la educación, democracia y educación. Es decir, la vertiente no técnica sino social de la consolidación.

- **CONCLUSION:** Descripción escueta, sintética y dinámica sobre la realidad actual de un establecimiento municipal (Centro Educacional Ochagavía). Algunos momentos de la vida cotidiana de alumnos, profesores, funcionarios: la exclusión social, su impacto en la calidad de la enseñanza y en las expectativas de vida de sus integrantes.
- Introducción Tesis (datos macro acerca crisis educacional).
- La pedagogía neoliberal: la pedagogía de la exclusión (artículo Almonacid)

**Para incorporar en artículo:**

- Educación en cifras período en estudio (V Troncoso, Educación fundamental....45-73)
- Sujeto educador

En el mensaje presidencial dado por Juan Antonio Ríos en 1946 se refería a la necesidad de promover el desarrollo técnico en las zonas agropecuarias y que para ello era necesario formar un “nuevo tipo de maestro”: más dotado no solo técnica, sino también, y sobretodo, socialmente. Se refería a un maestro que asumiera responsabilidades integrales: salud, recreación, técnicas de trabajo, conservación de fuentes naturales y comunidad. Para ello debía concebirse el maestro debía convertirse en un “trabajador social de la cultura” que fuera capaz de crear nuevas conductas, actitudes e ideales en el campesinado<sup>117</sup>.

- Democratización relaciones pedagógicas
- Escuela y comunidad

“El proceso de desarrollo determinado por la educación, tendrá que realizarse necesariamente dentro del ambiente de la comunidad a que pertenece la escuela, y participando en todas las actividades y problemas que le sean propios...resultará de todo bien llevado proceso educativo no sólo una juventud apta para cumplir las tareas habituales dentro de su comunidad, sino que será capaz de estimular, orientar y realizar los cambios sociales y técnicos que requieran el progreso y evolución de esa misma comunidad”. Las capacidades y aptitudes de los educandos por sobre sus situaciones económicas, “y sólo mirando el interés de la comunidad, para la cual es, en último término, toda educación”<sup>118</sup>.

---

<sup>117</sup> Juan A. Ríos, “Mensaje presidencial”, 1946, en V. Troncoso, J. Sandoval, *Consolidación de la educación pública* (Santiago: Germinal, 1954), p. 6.

<sup>118</sup> Dr. Parmenio Yáñez, ex profesor del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y actual Director de la Estación de Biología Marina de la Universidad de Chile, 1954, V. Troncoso et al., *Consolidación*, pp.16-17.

“Dos actitudes son observables entre los administradores de la educación: la conservadora o estática, y la renovadora o dinámica. Igual sucede –por lo demás– frente a todos los problemas de la vida. Son polos inevitables. El conservador estatitiza, por rutina, por comodidad o por ignorancia. A veces no tiene conciencia de que está petrificando lo que ayer tal vez fue conquista revolucionaria. **El renovador se apoya en el pasado, pero busca lo nuevo para reajustarse a los cambios sociales que lo circundan y devienen inexorablemente. Siempre tiene conciencia de su tiempo y de su circunstancia**”<sup>119</sup>

“Una escuela consolidada está llamada a transformar la colectividad, a crear nueva mentalidad en las generaciones jóvenes y a mostrarles nuevos horizontes a la población adulta. La Escuela Consolidada pone la educación y la cultura al servicio de los intereses, de los problemas y de las necesidades de la comunidad. ... Mi convencimiento acerca de la efectividad práctica, sentido social y contenido teórico de esta doctrina se refuerza con la experiencia actual: la Escuela Consolidada de Buin”<sup>120</sup>

## Enfoques

Alberto Melucci destaca las limitaciones de un debate centrado exclusivamente en la dimensión política de los procesos de democratización. (Melucci, 1999:17). A aquellos que son excluidos se les priva de recursos materiales, pero aún más de su capacidad de ser sujetos; el despojo material se combina con una inclusión totalmente subordinada en el consumo masivo; con la manipulación televisivo-religiosa de la conciencia; con la imposición de estilos de vida que destruyen, de una vez y para siempre, las raíces de las culturas populares. (Melucci, 1999:19). “El grado de democracia de una sociedad se mide por su capacidad para redefinir las instituciones y los derechos, y con ello reducir gradualmente la desigualdad y la violencia que la propia sociedad genera”. (Melucci, 1999:21)

---

<sup>119</sup> Daniel Navea, ex Asociado, 1954, V. Troncoso et al., *Consolidación*, pp.17-18.

<sup>120</sup> Haydée Azócar, ex Funcionalista, 1954, V. Troncoso et al., *Consolidación*, pp.20-21.

A partir de esta noción de *democratización* el trabajo optará por ver la consolidación de la educación pública menos como un proceso exclusivamente institucional y más como un movimiento social.

A pesar de la connotación institucional que adquiere la experiencia cuando su estudio se realiza sobre la base exclusiva de sus registros escritos (memorias de títulos, documentos administrativos, artículos en revistas, libros de educación), la Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson “en terreno” asume un marcado carácter social, cultural, colectivo y auto-gestivo. Estas características las contrastaremos con el material original surgido del trabajo durante el primer año de ejecución, y que consta de los testimonios orales de quienes vivieron los impactos de la experiencia de la Escuela Consolidada Dávila. Se trata de ver cómo sus alumnos/as, sus docentes, los pobladores en distintos períodos de la historia de la escuela, dan cuenta de las concepciones de ‘sujeto educador’, ‘democratización de la educación pública’ y ‘comunidad local’ involucrados en la consolidación<sup>121</sup>.

---

<sup>121</sup> Las transcripciones completa de los testimonios a cargo de la autora de la investigación en Anexo 3

## LA ENU.

El Decreto N° 224 de Democratización de la Enseñanza buscaba una mayor participación de la comunidad escolar (alumnos, padres y apoderados y por supuesto, los profesores) pero además la de otros organismos parte de la vida del país tales como el Consejo Nacional de Desarrollo, los Comités de Producción en las Empresas del Área Social, los Centros de Reforma Agraria, los Consejos Comunales Campesinos, los Consejos de Salud, etc., con el objeto de entregarles la conducción del proceso económico, social y político del país a las fuerzas sociales organizadas tales como la Central Única de Trabajadores (CUT), Sindicatos, Centros de Madres, Clubes Sociales y Deportivos. De otro lado, se pretendía una desconcentración territorial del Gobierno a objeto que las soluciones de cada complejo educacional sean resueltas por la propia comunidad. Para ello creaba seis organismos divididos en dos grupos. El primero tendía a la organización a nivel territorial (Consejos Regionales, Provinciales y Locales de Educación) mientras el segundo a la organización a nivel de cada establecimiento educacional (Consejos de Comunidad Escolar y de Trabajadores de la Educación y Comités Coordinadores)<sup>122</sup>.

‘Fue una mezcla extraña entre estatismo y descentralización, ..., que implicaba entregarle poderes a las comunidades locales, a los Consejos Escolares pero en el marco de una concepción general de la presencia del Estado en la educación’<sup>123</sup>

El rechazo y la crítica pasiva acerca del Plan ENU en ciertos sectores políticos y económicos de la sociedad chilena pasó rápidamente a una reacción activa. En ella se utilizaron todos los medios a disposición (prensa, academia y política parlamentaria) de modo de desvirtuar y sofocar el plan original (para cap sgte: ver debate en textos BN).

Al terror provocado por la expropiación de la propiedad agrícola o industrial (citar P. Silva), se agregaba con la ENU la amenaza sobre la propiedad del conocimiento. Se trataba de familias, profesores y estudiantes quienes a partir de ese momento administrarían y deliberarían sobre la política educacional del país (para cap sgte: bibliografía sobre ENU BN).

*Dar cuenta del miedo a que las comunidades gobernarán la educación, de la ideologización de la reforma educacional por señalar que se estaba en una “sociedad en transición al socialismo” y la defensa irrestricta a la libertad de enseñanza: textos BN. (Pontificia Universidad Católica, ‘El sistema propuesto es de dudosa calidad’ (Santiago, 1973), pp. 33-36)*

---

<sup>122</sup> Decreto No. 224, *Diario Oficial*, Santiago, 12 abril 1973, p.2. Ver también Ed. Quimantú, *La crisis educacional* (Santiago, 1973), pp. 50-60.

<sup>123</sup> Iván Núñez, entrevista realizada 08 mayo 2006.