



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Historia, Geografía y Letras
Departamento de Historia y Geografía

Memoria de Título:

La territorialización del espacio escolar por parte
de los movimientos sociales chilenos durante el siglo XX:
La experiencia de la “Escuela Consolidada N° 1 de Experimentación
de Santiago” ubicada en la Población Miguel Dávila Carson
(1953-1973)

“Proyecto MYS I/20/2013, aprobado y financiado por la Dirección de Investigación de la
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación”

Memoria para optar al título de: Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica.

Estudiante: Cristian Olivares Gatica.

Profesor Guía: Froilán Cubillos Alfaro.

Santiago, 27 de Marzo del 2015

*“(…) Si por quijotes nos llaman locos, que nos llamen locos y quijotes.
No importa, sólo importa la alegre locura.
Sólo importan los sueños de rebeldes, tercios e inconformes.
Sólo importas tú, Dulcinea del Toboso, y la guerra a muerte contra los gigantes imperialistas.”*¹

El Lápiz Rebelde

Dedicamos este trabajo a todas y todos quienes día a día,
desde abajo, los territorios y en comunidades
se organizan desde la alegrebeldía y alimentan la esperanza
de que otro mundo ha estado siendo posible.

¹ Cita extraída de: Calzadilla, J. & Carles, C. (2007). *Robinson y Freire: Hacia la educación popular*. Caracas, Venezuela: Fundayacucho. P. 109.

Contenido	Página
Agradecimientos.	0
Resumen del trabajo.	1
Introducción.	2
Capítulo 1: La territorialización del espacio escolar ejercida por las comunidades educativas: Una alternativa a seguir fortaleciendo.	4
I. Lecturas sobre las problemáticas en torno al sistema escolar y nuestras resistencias desde una perspectiva territorial	6
1. Una posible lectura “desde arriba” sobre las actuales problemáticas en torno al sistema escolar.	9
1.1. Neoliberalismo, Capitalismo Financiero y Capitalismo Cognitivo: subjetivización, nuevas formas de acumulación y mecanismos de control internacionales.	9
1.2. Las causas de las políticas neoliberales y del capitalismo financiero y cognitivo en el caso chileno.	14
1.3 Mecanismos y consecuencias de la territorialización de los grupos de poder político y económico en los espacios escolares en Chile.	17
1.4. Una posible salida ante la situación impuesta “desde arriba” y “desde afuera”: la disputa territorial de los espacios escolares.	22
2. Una posible lectura “desde abajo” y “desde adentro” de los movimientos.	24
2.1. En movimiento resistiendo desde las cotidianidades: nuestras resistencias y movimientos desde los espacios escolares.	24
2.2. En movimiento construyendo alternativas: nuestras propuestas y experiencias.	26
2.3. En movimiento planteando nuestros caminos: en la disputa de los espacios escolares, territorializándolos desde las comunidades.	32
II. En la disputa y territorialización de los espacios escolares desde las comunidades educativas: ¿Cómo podríamos aportar en esta investigación?	34
Capítulo 2: En la búsqueda de aproximaciones para la construcción de una epistemología “desde abajo” y “desde adentro” de las experiencias.	39
I. En la búsqueda de nuestras coordenadas	39
1. Las teorías críticas: transitando en su reinención.	39
1.1 Definiendo nuestras coordenadas de investigación.	41

II. En la búsqueda de nuestra aproximación epistemológica en la Geografía	50
1. Demarcando los planteamientos de nuestra aproximación epistemológica.	50
2. En la búsqueda de una Geografía Crítica Nuestramericana.	55
III. Enmarcando los conceptos claves de nuestra investigación.	59
1. El espacio escolar como espacio geográfico.	59
1.1. Sobre el espacio escolar.	59
1.2. La escuela hasta el momento abordada desde la Geografía: el espacio escolar como lugar.	62
2. Prácticas de territorialización del espacio escolar.	66
2.1. La territorialización como proceso geográfico.	66
2.2. Las prácticas de territorialización del espacio escolar.	69
Capítulo 3: Desde la investigación militante construyendo metodologías como educadoras y educadores populares.	74
I. Demarcando posiciones metodológicas	74
1. Posicionamiento metodológico: La investigación militante.	75
2. Metodología adoptada: Investigación-Acción Participativa (IAP).	78
3. Aproximaciones entre la Investigación-Acción Participativa y la Geografía Crítica Nuestramericana.	82
4. Memoria Social Histórica y Geográfica.	84
II. Herramientas para recuperar y recolectar la información	87
1. Talleres de Memoria Social Histórica y Geográfica de la Escuela Consolidada Dávila.	87
2. Otras herramientas.	106
3. Herramientas y cómo cumplir con los objetivos de la investigación.	109
Capítulo 4: Antecedentes, propuestas y desarrollo del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública: Los “¿por qué?” y los “¿para qué?” del movimiento, aprendiendo los “¿cómo?” en el hacer.	110
1. Desde los inicios de la república a "la cuestión social": 2 Grandes pactos escolares inter-élites.	110
2. La Asociación General de Profesores: comenzando aprender a construir propuestas educativas al margen del Estado Docente (1922-1928).	112
2.1 Origen y fundamentos de la Asociación General de Profesores.	113
2.2 La Reforma Educativa de la Asociación en la Asamblea Constituyente de Obreros y Asalariados.	116
2.3 La experiencia colegislativa de la Asociación General de Profesores.	118

3. De la Asociación General de Profesores a la Consolidación de la Educación Pública: profundizando en los planteamientos, en la búsqueda de la materialización del ideal en el contexto del Estado Docente (1929-1946).	122
3.1 El pensamiento sindical-funcionalista del profesorado.	124
3.2 Del pensamiento sindical-funcionalista a la consolidación: experiencias y aprendizajes del Plan San Carlos.	128
4. El Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública: aplicando lo aprendido, para abrirse caminos en las fisuras del sistema escolar y el Estado Docente (1945-1973).	133
4.1. Planteamientos del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública.	134
4.2 Escuelas Consolidadas: su experimentación pedagógica e influencia en las políticas vinculadas al sistema escolar.	148
Capítulo 5: La historia de nuestra Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson: Conociendo las experiencias "desde abajo" y "desde adentro".	155
1. Orígenes y características de la Población Miguel Dávila Carson.	155
1.1 Contextualización histórica y geográfica de la Población Miguel Dávila Carson.	157
1.2 Características sociales de la Población Dávila.	158
1.3 Características de las espacialidades geográficas de la Población Dávila.	159
2. La Escuela Consolidada de la Población Dávila.	163
2.1 Los inicios de la consolidada en la Población Dávila y sus espacios.	163
2.2 Los actores que componíamos la Escuela Consolidada de la Población Dávila.	172
2.3 Actividades que se realizaban en torno a la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson.	183
2.4 Relación entre la Escuela Consolidada y la Población Miguel Dávila Carson	200
3. La Escuela Consolidada de la Población Dávila durante la dictadura hasta la actualidad y lo que pensamos sobre volver a lo que fue.	204
3.1 Los golpes de la dictadura en la Población Dávila y a la Escuela Consolidada.	204
3.2 En lo que hoy ha quedado de la Escuela Consolidada de la Población Dávila.	208
Capítulo 6: La Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1953 y 1973: Escarbando en 20 años de territorialización del espacio escolar ejercida por las comunidades.	211
1. Elementos que explican las experiencias de vinculación entre el espacio escolar y la comunidad local en la Escuela Consolidada en la Población Dávila.	213
2. Las experiencias de la Escuela Consolidada de la Población Dávila como prácticas de territorialización del espacio escolar desarrolladas por la comunidad educativa, a partir del relato de quienes fueron parte de ella.	215

2.1 Sobre el hacer escuela y la forma de conseguir sus espacios y recursos.	215
2.2 Actividades escolares.	218
2.3 Actividades más allá del programa de estudio.	220
2.4 Espacios creados por la escuela, vinculados a sus actividades.	223
2.5 Actividades y experiencias realizadas más allá del espacio escolar, pero que también lo considera.	227
3. Escarbando en 20 años de territorialización del espacio escolar desarrollada por la comunidad en la Escuela Consolidada de la Población Dávila.	229
3.1 Elementos comunes presentes en las prácticas de territorialización identificadas en la escuela Consolidada de la Población Dávila.	230
3.2 La territorialización comunitaria del espacio escolar en la Escuela Consolidada de la Población Dávila.	233
Capítulo 7: Nuevos saberes, nuevos caminos...	240
1. Pistas y caminos por explorar desde los movimientos.	240
2. En torno a lo académicamente abordado.	243
Bibliografía.	247
Anexos.	263
Anexo 1: Entrevista al profesor e historiador de la educación Iván Núñez	263
Anexo 2: Propuesta de metodología de producción audiovisual: “La historia de la Escuela Consolidada Dávila desde quienes la vivimos”.	271
Anexo 3: Historias que llegaron al concurso “Había una vez en la Escuela Consolidada Dávila...”	275
Anexo 4: Escritos sobre la Escuela Consolidada Dávila y décimas de la Población Miguel Dávila Carson, por Don Héctor Espinoza Galleguillos	280
Anexo 5: Mapas de los Talleres de Memoria Social Histórica y Geográfica de la Escuela Consolidada Dávila.	285
Anexo 6: Transcripciones de los Talleres de Memoria Social Histórica y Geográfica de la Escuela Consolidada Dávila.	287

Agradecimientos

El trabajo que se realiza no es más que el reflejo de lo que se ha estado siendo, y por eso cuando se es parte de experiencias comunitarias, el trabajo nunca es individual sino que colectivo. Por ello, es que una de las principales injusticias de los formatos académicos sea el que la autoría de las investigaciones sea sólo de quien/es coordinan el trabajo y lo escriben, desconociendo y omitiendo el aporte de todas aquellas personas que activamente también participaron de ese trabajo, como si de verdad fuera posible el hacer un trabajo en forma solitaria sin la ayuda o el relacionarse con alguien. Es por estas razones que consideramos importante darnos el tiempo de evidenciar a todas esas personas que fueron parte de este trabajo, sin las cuales esta investigación todavía estaría siendo un interminable.

En primer lugar, quisiéramos agradecer a las consolideñas y consolideños de ayer y de hoy, quienes nos han recibido en sus espacios y nos han ayudado enormemente en la realización de esta investigación, participando de los talleres y revisando las transcripciones y documentos, por lo que verdaderamente les estamos muy agradecidas y agradecidos. En especial, agradecemos a las actuales profesoras y profesores consolideños de historia Yael Valenzuela, Isabel Sepúlveda y Rodrigo Olivares; las ex-profesoras consolideñas Rosa Soto y Helena; a las y los ex-estudiantes consolideños Héctor Barriga, Evelyn Esquivel, Luis Úbeda, Gustavo Rodríguez, Maritza López, René Vilches, Juan Olave, Nelson Olave, María Eugenia Arriaza, María Isabel Álvarez, Luis Barahona, Andrea Muñoz Sepúlveda, José González, Gloria Celis y a don Héctor Espinoza que en paz descansa, por toda su ayuda, participación y aportes a esta investigación.

A su vez, quisiéramos agradecer a la Escuela de Comunicación Popular y al Colectivo Caracol-El Apaño de los Piños, en especial a la Rocío Pérez, Erick Valenzuela, Pablo Soto, Yanny Santa Cruz, Diego Jiménez y Daniel Fauré, además de a Joceline Lienlaff, Leonora Reyes e Iván Núñez, por toda la ayuda, tiempo, conversaciones, documentos y apaños de todo tipo en este trabajo. Del mismo modo, quisiéramos agradecer al Colectivo de Geografía Gladys Armijo, al Colectivo Diatriba, a la Escuela Pública Comunitaria y a la Editorial Quimantú de Valparaíso y Santiago, por todo el apaño que se compartió en este trabajo, pero sobre todo, por lo que hemos estado construyendo durante todos estos años, y de manera especial a Fabián Cabaluz, Marcela Fernández, Diego Pinto, Denisse Morales, Froilán Cubillos, Patricio González, Camila Silva, Juan Miranda, Diego Cabezas, Lucía Paz, Mario Ramos y a la más linda de la Mauricio Fuentes, quienes se hicieron presentes en el desarrollo de este trabajo.

Y finalmente, quisiéramos agradecer a la familia que siempre estuvo presente, en especial a mi hermana Cote por la alegría diaria, a mi hermana Nicole que me ayudó con transcribir mis indescifrables apuntes jeroglíficos, a mi abuela Paty que me recibió en su casa todo este tiempo, a mi papá y mamá por los diversos tipos de ayudas, a la Maura por la paciencia y cariño que me tuvo, y a la familia placillana por todo el cariño y el apaño en diversos momentos.

¡A seguir construyendo desde los territorios y en comunidad!

Resumen del trabajo

La presente investigación buscó analizar las prácticas de territorialización desarrolladas por la comunidad educativa de la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1953 y 1973 a partir de quienes participaron de ella, para lo cual, a partir de revisión bibliográfica, una entrevista y del resultado de talleres de Educación Popular donde se trabajó la Memoria Social Histórica y Geográfica de la comunidad consolidada, se presenta el desarrollo del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, se contextualiza la experiencia a investigar desde quienes la vivieron, y finalmente se identifican tales prácticas, para posteriormente relacionarlas y desarrollar el análisis. Todo esto, es a causa de poder contribuir en el proceso de “reconsolidación” que actualmente lleva la actual Escuela Consolidada Dávila, al aportar a la reconstrucción de su historia, y a las experiencias educativas comunitarias que hoy en día estamos levantando desde diferentes territorios.

Introducción

Ante un contexto donde los espacios escolares son territorializados mayormente por los grupos hegemónicos de la sociedad, generando los múltiples y diversos problemas escolares en los que nos vemos envueltos cada día, vemos la necesidad de que seamos las comunidades educativas quienes busquemos doblegar tal territorialidad para que en algún momento logremos que los espacios escolares puedan llegar a ser pertinentes a nuestras realidades y un aporte a los procesos de transformación social, en pos de la construcción de una otra sociedad. Sin embargo, consideramos que para poder lograr ello, las experiencias que hoy en día levantamos escuelas comunitarias debemos conocer otras experiencias para aprender de ellas, a modo de tener más opciones tanto para actuar como para proyectarnos. Es en la búsqueda de tales experiencias que nos encontramos con la Escuela Consolidada de la Población Dávila de entre 1953 y 1973, la cual tuvo como una de sus principales características la vinculación entre la escuela y la comunidad, relación en la que en esta oportunidad buscamos analizar las prácticas de territorialización del espacio escolar, para ver cómo nos podrían ayudar a hoy en día impulsar diversos procesos de territorialización del espacio escolar.

En este sentido, en el primer capítulo de la presente investigación, desarrollamos un planteamiento del problema considerando nuestra lectura sobre el sistema escolar chileno en la actualidad desde la perspectiva de la territorialidad, donde por una parte evidenciamos la territorialización que generan los diversos grupos hegemónicos y las problemáticas que ello nos provoca, y por otra parte la que hemos ido desarrollando diversas comunidades educativas donde dimos cuenta que la territorialización en el espacio escolar ejercida por ellas ha sido una práctica histórica y geográfica que en Chile se ha venido desarrollando al menos desde inicios del siglo XX hasta en la actualidad, a partir de lo cual planteamos la necesidad de buscar y estudiar esas experiencias y prácticas de territorialización a modo de poder contribuir a potenciar las de la actualidad, momento donde señalamos la importancia de estudiar las que se desarrollaron y ejercieron en la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1953 y 1973 desde quienes la vivieron, donde finalmente definimos el objetivo general y los específicos de esta investigación.

En el segundo capítulo, elaboramos un marco teórico donde buscamos dar cuenta de que estamos en un periodo de transición hacia la reinención de las teorías críticas a raíz de los diversos cambios que se han desarrollado en el último tiempo, a partir de lo cual desde diversas disciplinas comenzamos planteándonos coordinadas investigativas que nos llevaron a la necesidad de aprender y crear teoría desde las comunidades, siendo uno de los elementos relevantes que consideramos dentro de tal proceso de transición. A partir de ello, dimos cuenta de que nuestra disciplina principal era la Geografía, donde señalamos el enfoque y la concepción de espacio geográfico desde el cual nos posicionaríamos, desde lo cual posteriormente definimos los conceptos claves que serán operativizados en el desarrollo de la investigación.

Considerando todo ello, es que en el tercer capítulo dimos cuenta de la metodología desarrollada, donde evidenciamos que nos posicionábamos desde la investigación militante y la investigación acción participativa (IAP), además de cómo cumpliríamos con los objetivos planteados para este trabajo, indicando que para analizar las prácticas de territorialización del espacio escolar ejercidas por la comunidad educativa de la Escuela Consolidada de la Población Dávila desde quienes la vivieron, lo que hicimos fue revisar la bibliografía disponible en torno a la temática, realizar talleres de educación popular en torno a la memoria social histórica y geográfica y una entrevista a Iván Núñez para complementar la información, con todo lo cual podríamos contextualizar tanto el movimiento que llevó a la creación de la propuesta de Escuelas Consolidadas como la experiencia misma de la Población

Dávila, a partir de lo cual nos centraríamos particularmente en analizar las prácticas de territorialización identificadas en todo ello.

Una vez profundizado en todo ello, en el capítulo 4 entonces, nos propusimos dar cuenta desde una perspectiva territorial y “desde adentro” de los antecedentes, contexto, saberes y desarrollo que llevó al surgimiento del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública del cual fue parte la Escuela Consolidada de la Población Dávila, y en el capítulo 5 la historia de esta escuela contada desde quienes la vivieron o fueron parte de ella, lo cual en definitiva correspondió al producto de los talleres de memoria social histórica y geográfica. A partir de lo trabajado en estos capítulos, en el sexto buscamos identificar y relacionar entre sí las prácticas de territorialización del espacio escolar que logramos encontrar, análisis del cual sintetizamos algunas de sus conclusiones vinculadas a lo planteado durante la investigación en el capítulo 7.

Un elemento importante evidenciar y que está presente en todo el documento es que siempre se habla tanto en pluralidad como en doble género (“nosotras y nosotros”), y ello no es casual: por una parte, ello responde que el trabajo no se hizo en forma solitaria, pues muchas personas contribuyeron en ella y de diversas maneras, incluso en algunos de los planteamientos aquí desarrollados; y por otra parte, porque se es parte de diversos espacios organizativos –Escuela Pública Comunitaria, Editorial Quimantú, Colectivo Diatriba y Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo–, desde donde hemos tenido múltiples experiencias y desarrollado diferentes planteamientos que esta vez buscamos rescatar e intentar sintetizar. En este sentido, cabe señalar que este trabajo corresponde a una serie de experiencias y reflexiones desarrolladas desde al menos 5 años, y que en esta oportunidad tratamos de evidenciar y hacer síntesis de alguna de ellas, aunque por cierto, por ser un primer ejercicio, todavía nos queda trabajo por avanzar. Por esta razón es que a ratos puede que cueste comprender lo escrito al responder a un lenguaje muy propio en vez de ser tan general, que hayan análisis o planteamientos desarrollados más desde la argumentación que del uso de fuentes bibliográficas (por ejemplo, en lo señalado durante el primer capítulo en torno a las formas en cómo se generan la territorialización “desde arriba/desde afuera” y “desde abajo/desde adentro”, o en el segundo capítulo en relación a ciertos conceptos que se van proponiendo), y que siempre se hable en plural y tanto en masculino como femenino (este último punto es también porque el formato académico no permite el uso de “x” para evitar constantemente hacer la doble referencia de género).

Lo último por señalar, es que es título que actualmente tiene la investigación, corresponde a lo inicialmente propuesto para postular al proyecto MYS, pero no al que esperamos poner una vez terminado el trabajo, razón por la cual creemos que no es el más pertinente en cuanto a conceptos (como el de “movimientos sociales”, por ejemplo) y formas de plantear el contenido.

Capítulo 1:

La territorialización del espacio escolar ejercida por las comunidades educativas: Una alternativa a seguir fortaleciendo

*“(…) no hay utopía verdadera fuera de la tensión
entre la denuncia de un presente tornándose cada vez más intolerable
y el anuncio de un futuro a ser creado, construido, política, estética y éticamente,
por nosotras/os, mujeres y hombres.”²*

Paulo Freire

A estas alturas, quizás, ya estaríamos en condiciones de decir que en el Chile de este último tiempo han estado ocurriendo cambios muy importantes, donde podríamos considerar los que van desde reformas que deben considerar ciertas temáticas instaladas por los “movimientos”, hasta el que cada vez sea más notorio en nuestras cotidianidades el ver cómo se discute sobre lo que está ocurriendo actualmente en el país y qué es lo que podemos hacer ante ello, e incluso, es posible ver cómo se desarrollan experiencias que apuntan a solucionar desde nosotras y nosotros mismos nuestros propios problemas. Creemos que ello ha sido producto del desarrollo y los aprendizajes que se han ido generando desde los “movimientos”³, quienes, irrumpiendo o no en la escena pública o en los medios masivos de comunicación, hemos ido remeciendo al país más profundamente que el lamentable terremoto del 2012. Sin embargo, al menos a primera vista, lo paradójico es que algunos de estos cambios parecieran estar nuevamente en las manos de quienes históricamente han sido los causantes de los problemas ante los cuales los “movimientos” nos hemos visto en la necesidad de actuar.

Tal es el caso de las problemáticas en torno al sistema escolar: ya tiempo después de un importante 2011, vemos que tales problemáticas han buscado ser sacada de la calle para ingresarla nuevamente en el espacio más conocido y cómodo para los grupos hegemónicos del poder político y económico nacional –su institucionalidad estatal–, intentado ahora llevar a cabo una reforma educacional que busca nuevamente generar el consenso social (Renna, 2014), para lo cual no ha habido ningún problema en ocupar la consigna de “Educación pública, gratuita y de calidad”, ni tampoco de decir que la llevan a cabo dialogando con todos los sectores, incluyendo por cierto al llamado “movimiento social”, puesto que parte de sus ex-dirigentes participan de su elaboración en el congreso⁴.

2 Cita extraída de: Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra. P. 91.

3 Hablamos de “movimientos” para referirnos a los que comúnmente se llaman “movimientos sociales”, ya que coincidimos con el periodista y escritor uruguayo Raúl Zibechi en que la noción y la producción teórica de los “movimientos sociales” tiene un fuerte “cuño eurocentrista” que no nos ayuda mucho a comprender bien nuestras realidades y que por ello necesitamos repensar tal concepto, razón por la cual, tomamos su propuesta de hablar de “movimiento”, que significa “*deslizar-se, correr-se del lugar simbólico heredado, poner en cuestión la identidad/prisión para asumir/construir una identidad nueva*”, por lo que “*el movimiento es flujo, capacidad colectiva de cuestionar un lugar social*”, es decir “*nos movemos cuando salimos/rompemos nuestra identidad para construir otra*” (Zibechi, 2011, p. 46-48). A su vez, creemos que ello se acerca o se vincula con el planteamiento que realiza el geógrafo Carlos Walter Porto Gonçalves sobre el “movimiento social”, al plantear que éste “*se configura a partir de aquellos que rompen la inercia y se mueven, en decir, cambian de lugar, rechazan el lugar al que históricamente estaban asignados dentro de una determinada relación social y buscan ampliar los espacios de expresión*” (Porto Gonçalves, 2001, p. 81).

4 Nos referimos a Giorgio Jackson, Camila Vallejo, Karol Cariola y Gabriel Boric, quienes después de representar a ciertos sectores de estudiantes universitarios y sus partidos políticos, terminaron ocupando puestos en el Congreso

Esta situación la podríamos vincular con una de las contradicciones más relevantes del contexto político actual, referida a las fisuras estructurales que muestra nuestro modelo neoliberal: por una parte, se puede afirmar que estamos en presencia de un “neoliberalismo maduro”, donde casi todas las reformas se llevan a cabo con “éxito” en prácticamente todas las áreas (salud, educación, economía, descentralización, apertura al comercio exterior, etc.), pero por otro lado, se evidencia que el descontento de los sectores populares ha ido creciendo y se ha desarrollado al amparo de este modelo y su institucionalidad estatal, lo cual se busca cooptar (o reprimir si es necesario) para que nuevamente vuelva a la institucionalidad que no da soluciones reales, resultando de ello los problemas sociales y políticos que podamos observar en este escenario⁵.

Creemos que ello nos ayuda a evidenciar algo que comúnmente se invisibiliza, y es que por “abajo” de la institucionalidad estatal y el sistema económico, diversas personas se siguen “moviendo” para dar ellas mismas sus respuestas según sus realidades, y que al estar muchas veces alejadas de los medios masivos de comunicación se nos plantea, entre otras cosas, que los movimientos sociales ya tuvimos nuestra “primavera”⁶ y que ahora como siempre, aún cuando hayan habido movilizaciones callejeras durante este último tiempo, le corresponde a la clase política⁷ llevar a cabo estos cambios y dar sus soluciones a las problemáticas.

En este sentido es que, “contra todo pronóstico”⁸ y esperanza que a simple vista pareciera ser que tienen los grupos políticos y económicos dominantes, creemos que mientras sigamos “moviéndonos” en los diversos espacios y territorios, aún nos queda mucho por decir y hacer, y sin duda que seremos capaces de volver a crear los momentos para seguir avanzando en la transformación de la sociedad, para lo cual, se nos hace necesario continuar potenciando lo que tenemos –nuestros diversos trabajos territoriales y propuestas–, a la vez que prepararnos para seguir avanzando en nuestros caminos, puesto que tanto como nosotras y nosotros vamos acumulando saberes a partir de nuestras experiencias, también lo hacen quienes están en el poder y por ello siguen preparándose ante los nuevos escenarios posibles⁹.

Por ello creemos que quienes estamos construyendo desde la trinchera educativa del movimiento, nos es necesario siempre evidenciar los problemas presentes en esta área, construir lecturas y propuestas a

Nacional. Cabe mencionar, por cierto, que ninguno de ellas/os en la actualidad es parte de las federaciones estudiantiles a las que representaban durante el 2011, lo que, como quién dice, les hace “correr por colores propios”.

5 Este planteamiento fue desarrollado durante el conversatorio “La nueva mayoría y las alternativas del movimiento social” del Viernes 11 de Abril del 2014, convocado por la Cooperativa de Trabajadores Centro Alerta, donde participaron compañeros y compañeras de diversas organizaciones y pertenecientes al mundo social. El documento que muestra parte de lo conversado está presente en la página web <http://www.centroalerta.cl/conversatorio-la-nueva-mayoria-y-las-alternativas-del-movimiento-social/>

6 Esta fue una expresión con la cual algunos investigadores ligaron al movimiento social en educación del 2011, tales como Claudio Pulgar (2011) y Jorge Vergara Estévez (2014).

7 Para profundizar en el concepto de “clase política”, recomendamos el primer capítulo de: Salazar, G. & Pinto, J. (1998). *Historia contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

8 Frase del último “Yo me Libro” (feria del libro levantada por la Editorial Quimantú junto a otras organizaciones sociales, populares y territoriales) realizado en Santiago el día 31 de Mayo del 2014 en la Plaza Bogotá.

9 No podemos dejar pasar en este sentido el impulso que han desarrollado para reforzar la Ley Antiterrorista, el pretender legalizar la existencia de espías y el tratar de “terroristas” a quienes atenten contra el sistema, a causa de los bombazos generados en el último tiempo, que, tomando en cuenta los planteamiento de Pablo Dávalos, pudiéramos decir que son características propias de un “posneoliberalismo”. Para profundizar en este último concepto y su desarrollo en América Latina, recomendamos sus trabajos: Dávalos, P. (2011). *Hacia un nuevo modelo de dominación política: violencia y poder en el posneoliberalismo*. En: Gutiérrez, R. (editora). *Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo...* Santiago, Chile: Editorial Quimantú; y Dávalos, P. (2012). *La Democracia Disciplinaria: el proyecto posneoliberal para América Latina*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

los mismos, y apostar a generar experiencias que las vaya materializando y contrastando con las diversas realidades, a modo de ir creando posibilidades sustentables en el tiempo que permitan ir construyendo otras formas de vivir. Así entonces que en este apartado haremos una breve lectura sobre las problemáticas en torno al sistema escolar actual y cómo hemos estado respondiendo a ello, para después vincularlo con la temática trabajada en esta investigación.

I. Lecturas sobre las problemáticas en torno al sistema escolar y nuestras resistencias desde una perspectiva territorial

“(...) lo educativo y lo pedagógico no cambia la sociedad, pero si no cambia la educación, no cambiará la sociedad.”¹⁰

Marco Raúl Mejía

Ante un mundo donde nunca antes tuvimos mayor acceso a información y sin embargo nos cuesta poder interpretar los fenómenos, donde tendemos acumular mucho conocimiento y reproducir discursos sin necesariamente poder comprender y transformar el mundo (Sader, 2008), nos es comprensible el que como sociedad nos siga siendo dificultoso entender cómo ocurren las problemáticas en torno al sistema escolar, a qué se deben y, más todavía, cómo resolverlas, llevándonos constantemente a la idea de “¿para qué tanto alboroto?, si total, esto igual no va a cambiar”, lo cual, por cierto, no es casualidad¹¹. Sin embargo, ante esta misma situación es que nos parece curioso el que sean precisamente las/os estudiantes –personas que supuestamente van a los establecimientos escolares a aprender, dado a que “no saben”– quienes den respuestas muy claras al respecto¹².

¿Por qué será esta situación?, ¿qué tendrán de especial las/os estudiantes del último tiempo que les hace tener esa comprensión?, ¿será que el sistema escolar no es tan malo como ellas y ellos mismos dicen, o es que las nuevas generaciones, al tener una experiencia distinta, tienen así también una comprensión distinta a las anteriores? Puede ser tal vez esto último, aunque nos faltaría profundizar en ello. Sin embargo, creemos también en otra respuesta: quizás en ellas y ellos está presente una memoria histórica y una acumulación de saberes que se alimenta y comparte en diversos espacios donde se conversa sobre las experiencias vividas y se dan a conocer diversos puntos de vista sobre las problemáticas a resolver, tales como las asambleas, los foros o las actividades culturales, deportivas, políticas, etc. En este sentido, creemos que ese diálogo en “movimiento” es el que va construyendo diversas lecturas que nos ayudan a comprender la situación actual. Así entonces, lo que mostraremos ahora es sólo una lectura entre otras en torno a la explicación que le damos a la problemáticas presentes

10 Cita extraída de: Mejía, M. (2010). *Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual*. Ponencia presentada en el “Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico” convocado por el Colegio de Profesores de Chile, en la ciudad de Santiago, del 13 al 15 de Enero de 2010. P. 23.

11 Como diría Galeano: “*Los ideólogos de la neblina, los pontífices del oscurantismo que ahora está de moda, nos dicen que la realidad es indescifrable, lo que viene a significar que la realidad es inmodificable. La globalización reduce el internacionalismo a la humillación, y el ciudadano ejemplar es el que vive la realidad como fatalidad: si así es, será porque así fue; si así fue, será porque así será.*” (Galeano, 2010, p. 316).

12 Es indudable el gran protagonismo que han tenido desde el 2001 las voceras y voceros estudiantiles en las movilizaciones, y cómo en más de una vez han demostrado poder discutir de “igual a igual” con políticos, periodistas y estudiosos, lo que creemos que ha contribuido a dar esperanza a la sociedad de que las cosas pueden ser mejor. Notable fue, en este sentido, cuando un grupo de voceras y voceros estudiantiles secundarios y universitarios discutieron sobre las problemáticas en torno al sistema escolar ante parlamentarios, el 16 de Agosto del 2011. Para ver este debate: <http://www.youtube.com/watch?v=7JNZ3-hzIU>

en el sistema escolar y que hemos ido construyendo a partir de esas conversaciones y dialogando con otras lecturas.

Nos gustaría partir planteando que tanto la Alianza como, al menos, los grupos tecnocráticos ligados a la Concertación –actual “Nueva Mayoría”– avalan un mismo proyecto educativo, en donde *“el negocio, el mercado y la competencia, son los principios que orientan sus reflexiones y haceres al momento del debate legislativo”* (Centro Alerta/OPECH, 2012, p. 14). A ello, dentro del contexto internacional, se le ha llamado la “derecha educativa”, lo cual hace referencia a un grupo de presión, bloque transversal o alianza de facciones de clase que articula los intereses en defensa de la escuela privada e instala un discurso hegemónico que apoya reformas conservadoras en lo valórico y mercantilizantes en lo económico y en las políticas educativas¹³ (Centro Alerta/OPECH, 2012; OPECH, 2012). Ello podría ser una de las razones que hace tan improductiva la actual discusión legislativa en cuanto a resolver las problemáticas en torno al sistema escolar de fondo, aunque no necesariamente la principal.

Por otra parte, en el caso chileno, hemos visto en diversas situaciones cómo esta “derecha educativa” ha utilizado los recursos discursivos de hacer cambios “en la medida de lo posible”¹⁴ y de enjuiciar y calificar a los movimientos de “ideológicos” con el objetivo de deslegitimarlos y de situar el debate dentro del estrecho marco de las “reformas en la medida de lo posible”, implicando con ello la inalterabilidad de lo que se tiene, la aceptación de sólo lo que ella proponga y el rechazo de todo lo que se salga de ese marco al tildarlas de “irrealizables”, “anacrónicas” o “contradictorias con un modelo tan ampliamente aceptado”, lo cual, por cierto, aunque públicamente esta “derecha educativa” no lo diga, es tremendamente ideológico (OPECH, 2012). Curiosamente, ello es coherente con el discurso hegemónico sobre la escuela, que nace ante las nuevas realidades del conocimiento y que proviene desde los escenarios internacionales, a la cual se dota de un discurso técnico-objetivo exento de intereses, mostrándola como la única escuela posible (Mejía, 2010), lo cual busca negar toda posibilidad de poder pensar y construir una escuela distinta a la impuesta.

Llegado a este punto, nos gustaría plantear dos elementos: el primero es que tenemos una clase política que tiene una clara tendencia ideológica, económica y política vinculada al capitalismo y es desde esta posición que ha tomado sus decisiones políticas en torno a las diversas áreas de la vida social (entre ellas, la educación) durante toda su historia republicana, aunque con diferentes matices en su

13 Ella se puede vincular a lo que Daniel Suárez (2004) ha denominado como “Modernización conservadora”, lo cual es la combinación de los elementos conversadores y neoliberales de los proyectos políticos concebidos y realizados por la coalición derecha dominante en la mayoría de los países capitalistas como el nuestro, quienes pretendiendo liberar a las personas para su libre acción en el mercado pero controlarlas en el desarrollo de sus propósitos sociales, políticos y culturales, adelgaza al Estado en áreas como la promoción social y educacional, pero lo fortalece en otras vinculadas con el control y la disciplina social, siendo parte de las políticas culturales de la “Nueva Derecha”.

14 Este discurso de la clase política tan difundido por los medios de comunicación referido a hacer cambios “en la medida de lo posible”, que da a entender que lo que hacen es lo más pertinente, y por ello a quienes postulen cambios más profundos se les trata de “radicales” o que “no tienen criterio de realidad”, puede vincularse con lo que Daniel Suárez (2004) llama la “doble lógica del principio educativo” de la Nueva Derecha, que consiste en ser destructiva (negativa) y productiva (positiva) a la vez: es destructiva en el sentido de corroer y deslegitimar patrones culturales y de conducta social que no vayan en la misma dirección que el de su proyecto de sociedad, a la vez de descalificar y marginar a quienes los poseen y hacen uso político de ellos; pero es productiva en el sentido de que supone la creación, difusión y aceptación generalizada de un nuevo sentido común sobre lo que es real, deseable y benigno, todo lo cual es parte de un proyecto cultural que apunta a un proceso de construcción hegemónica orientada a formar nuevas identidades sociales y culturales que sean funcionales con el orden a instaurar, negando de esta manera la existencia de otras realidades, de otras posibilidades de interpretar el mundo. En definitiva, esta Nueva Derecha busca con ello delinear su propio horizonte mediante la creación de nuevas categorías, significados y valores, y, en el mismo movimiento, borrar las huellas de otros.

transcurso; y el segundo, es que nos es importante evidenciar que, tal vez, hoy pocas personas discutirían la indudable relación que hay entre la reproducción de la sociedad con el sistema escolar, o quizás intuitivamente al menos lo entendamos, ya que por ello tuvimos un Chile que vivió un 2011 tan agitado y más de alguna huella nos debió haber dejado¹⁵.

Si vemos cuál ha sido el rol que históricamente se le ha querido dar al sistema escolar en Chile, podríamos decir que ha sido un área de atención prioritaria para la oligarquía católico-conservadora y para la burguesía liberal-desarrollista, quienes la han utilizado como mecanismo de sujeción de las clases populares (CESCC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH, 2010). Ahora bien, considerando lo anterior, se nos hace interesante que al hacer un balance de cómo nos ha ido en 200 años como Estado nacional, éste sea tremendamente desigual por la gran diferencia que hay entre los derechos de las mayorías y las prebendas de la minoría (CESCC et al., 2010), puesto que si entendemos la estrecha relación entre la sociedad y el sistema escolar, es claro decir que ni el capitalismo, ni la clase política, ni sus grandes grupos económicos, en toda su historia, nos han dado reales soluciones a nuestras problemáticas cotidianas, y lo único que han logrado es acentuar las diferencias sociales a niveles exagerados, llegando a ubicar la distribución del ingreso del país entre las 12 peores del mundo, según el Informe de Desarrollo Humano del PNUD 2003¹⁶ (OPECH, 2010).

En este sentido, nos parece importante evidenciar que las problemáticas en educación no están sólo dentro del sistema escolar, sino que en la sociedad que la sustenta, puesto que “*una sociedad desigual siempre tendrá una educación desigual*”¹⁷ (Figueroa, 2010, p. 219), y por ello, la responsabilidad de llevar cambios profundos no es exclusivo de estudiantes y trabajadoras/es de la educación, sino que de toda la sociedad (Gramsci, 1967), tal y como se ha ido viendo en las movilizaciones de casi una década y media¹⁸. Es aquí donde vemos la importancia de presentar en un primer momento, una posible lectura “desde arriba” sobre cómo el sistema social que vivimos influye en las problemáticas en torno al

15 Sobre la relación que hay entre la reproducción de la sociedad y los sistemas escolares, recomendamos: Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores; Figueroa, A. (2010). “Una sociedad desigual siempre tendrá una educación desigual”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 219-224; y Redondo, J. (2010). En: “Una sociedad desigual siempre tendrá una educación desigual”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 225-227.

16 Cabe mencionar que ello no ha sido por alguna “mala gestión” de algún gobierno de turno. 204 años de historia republicana no son casualidad. Siguiendo a Mészáros, creemos que ello se debe principalmente a las “*reglas implacables del orden estructuralmente incorregible del capital*” (Mészáros, 2008, p. 27-28), es decir, que son las características inherentes e incorregibles que estructuran al capitalismo las que generan los problemas de la desigualdad, la segregación y exclusión. Ello puede vincularse a la contradicción que debe enfrentar la clase política al momento de llevar a cabo sus reformas, ya que debe estar entre realizar transformaciones profundas realmente necesarias en el sistema escolar para resolver los problemas de fondo y, con ello, mantener el consenso social, y las que en verdad está dispuesta a realizar sin arriesgar su status quo (OPECH, 2010b), lo cual implica mantener la estructura política y económica que genera los problemas que posteriormente debe resolver.

17 Creemos que este planteamiento nos lleva a caer en ciertos reduccionismos cuando analizamos las problemáticas en torno al sistema escolar, como por ejemplo, el que “la culpa del sistema escolar lo tienen los/as profesores/as”.

18 Para un estudio más a fondo sobre las movilizaciones estudiantiles, recomendamos: OPECH. (2010). *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú; CESCC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH. (2010). *Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú; González, J. & Sánchez, R. (compiladores). (2012). *2011: aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú; Garcés, M. (2012). *El “despertar” de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile*. Santiago, Chile: LOM Ediciones; y Fauré, D. (2013). “*Territorialización y autoeducación en el movimiento social por la educación chileno. Hacia la construcción de una nueva matriz analítica para leer los movimientos (2001-2013 y más allá)*”. Trabajo para rendir examen de calificación. Programa de Doctorado de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Ciencias Históricas de la Universidad de Chile.

sistema escolar, para después ver qué sucede en los “movimientos” en una lectura “desde abajo”.

1. Una posible lectura “desde arriba” sobre las actuales problemáticas en torno al sistema escolar.

1.1 Neoliberalismo, Capitalismo Financiero y Capitalismo Cognitivo: subjetivización, nuevas formas de acumulación y mecanismos de control internacionales.

Un primer elemento a plantear aquí es que desde hace más 30 años hemos estado viviendo en un país marcado por la ideología neoliberal¹⁹, a un nivel tal que incluso sus propios organismos internacionales, como la OCDE²⁰, reconoce que el sistema escolar chileno está influenciado “*por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*” y pareciera ser que está “*conscientemente estructurada por clases sociales*”²¹ (OPECH, 2010, p. 15).

Ya en otros trabajos (Colectivo Diatriba, 2011c) señalábamos que visualizábamos 3 grandes oleadas del neoliberalismo en Chile, dividida en las décadas de los 80', los 90' y los 2000', producto de las cuales: se ha mercantilizado el sistema escolar, donde ha aumentado y consolidado el sistema escolar privado en contraposición al público²²; tenemos un sistema escolar que se compone de 3 tipos de establecimientos según su financiamiento (municipal²³, particular subvencionado y privado), los cuales

19 El Neoliberalismo es una ideología que nace a partir de la crisis del fordismo y de los cuestionamientos al Estado de Bienestar Keynesiano como forma privilegiada de mediación socio-política surgidos entre fines de los 60' y la década del 70' –todavía en “Guerra Fría”–, que con el fin de que hacer volver el poder a las clases dominantes, retoma los planteamientos del liberalismo del siglo XVIII iniciados por Adam Smith, pero los sitúa en un marco de mayor libertad económica en relación al Estado (puesto a que lo consideraban una amenaza a la libertad económica y política) y control social (sobre todo a las organizaciones de trabajadoras y trabajadores, como los sindicatos), donde el el Estado no es que sea disminuido o desaparezca, sino que más bien cambia su función, implicando con ello también que éste pierda parte de su soberanía al ser dependiente económicamente de los organismos capitalistas internacionales (Ouviaña, 2002; Kohan & Korol, 2003; Harvey, 2004; Dávalos, 2011; Guariza, 2011).

20 La “Organización de Cooperación y el Desarrollo Económico” (OCDE) es una organismo internacional de corte neoliberal que reúne a los países más industrializados de economía de mercado, de la cual Chile también es parte, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Sus principios fundamentales son definidos como la defensa de la democracia y la economía de libre mercado en el mundo. Sus innumerables publicaciones están en perfecta sintonía con los planteamientos del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. (Colectivo Diatriba, 2011c; CESCC & OPECH, 2010; Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH, 2010).

21 Nos es importante evidenciar que Chile ha sido un verdadero laboratorio de aplicación recetas neoliberales y el país más neoliberal del mundo, destacando por la profundidad y constancia con la que se han aplicado las políticas neoliberales, ya que, como ningún otro, privatizó mediante vía directa o concesiones, desde la casi totalidad de los servicios básicos (agua, luz, gas, teléfono, medicamentos y el banco), hasta ámbitos de la seguridad social como el sistema de salud y el escolar. Particularmente en el área de la educación, ésta fue privatizada en todos sus niveles, a partir de lo cual puede decirse que el sistema escolar fue la principal política pública hacia la construcción de sentidos sociales en la población (OPECH, 2010c).

22 Basta con señalar que hubo un explosivo crecimiento del sector particular subvencionado en contraposición al de establecimientos municipales: 2.000 colegios nuevos colegios particulares subvencionados y casi 100 establecimientos municipales cerrados entre 1990 y 2007 (OPECH, 2010c). Cabe mencionar ante esta situación que, al decir de la Mancomunal de Pensamiento Crítico y OPECH, “*nadie ha demostrado la superioridad de lo privado*” en el ámbito escolar, puesto que los principales países que promueven el mercado en el mundo tienen sistemas escolares de básica y media estatales: en EE.UU el 96% de su sistema escolar es estatal, en Inglaterra el 93% y en Australia el 91% (Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH, 2010, p. 81)

23 Recordar que la “municipalización” ha implicado que las Municipalidades asuman la responsabilidad de administrar los establecimientos escolares que antes estaban bajo la tutela del MINEDUC, y de financiarlos según el tamaño de sus “chequeras”, lo cual provoca la gran desigualdad entre los liceos, ya que donde se concentra el sector social más acaudalado puede cubrir mejor las necesidades que en una comuna donde no es así. Además, los establecimientos municipales reciben financiamiento en función de las y los estudiantes que asisten al establecimiento y no de acuerdo a

son coherentes dentro de un mismo proyecto educativo; se permite lucrar con la educación²⁴; se relega la formación docente a título técnico y aumenta tanto la desvalorización de su rol como los mecanismos de control hacia su labor pedagógica; se evidencia una especial preocupación por la estandarización del sistema escolar para establecer los parámetros de la “calidad”, a través de pruebas como el SIMCE, por ejemplo, además de cómo adaptar los planes y programas curriculares a las transformaciones del sistema capitalista a nivel internacional, tecnificando el currículum e incluso planteando propuestas tan geniales como la reducción de las horas de Historia, Artes y Educación Tecnológica²⁵; entre otras graves consecuencias.

Todas estas transformaciones han sido impulsadas dentro de un marco internacional donde los ritmos de la globalización se acentuaron una vez que los organismos del capital financiero, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM)²⁶, se fueron configurando como centros de poder del capitalismo mundial, implicando que sea el capital financiero el predominante o el hegemónico en nuestros tiempos –en contraposición al industrial como era antes–, razón por la cual se establece que hoy estamos en presencia de un capitalismo financiero²⁷ (Kohan & Korol, 2003; Cornejo, Castañeda & Acuña, 2013).

Esta preeminencia del capitalismo financiero ha permitido a estas organizaciones internacionales

las necesidades reales de las instituciones para entregar una educación de excelencia según los requerimientos de cada uno de ellos, sin cobrar una mensualidad del modo que lo hacen los particulares subvencionados y los privados, provocando la enorme desventaja de las escuelas públicas en relación a las privadas, reproduciendo de esta manera las desigualdades propias de una sociedad bajo el sistema neoliberal, por lo cual, se puede establecer que es una de las ofensivas contra la educación pública (Colectivo Diatriba, 2011c).

24 Ante la temática del lucro, recomendamos: González, J. (2012). “¿Hay algún estudio que demuestre que el lucro no mejora la calidad de la educación?”. En: González, J. & Sánchez, R. (compiladores). *2011: aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 59-62.

25 Como ya lo habíamos descrito (Colectivo Diatriba, 2011c), particularmente esta medida junto a otras como la Prueba INICIA, fueron propuestas desarrolladas por un grupo de “expertos” de dudosa trayectoria y prestigio pedagógico en las aulas, entre quienes en esta oportunidad destacamos a: José Pablo Arellano, ex-ministro y director de Falabella; Mariana Aylwin, hija del ex-presidente demócrata cristiano Patricio Aylwin, ex-ministra de educación y sostenedora de colegios particulares subvencionados; José Joaquín Brunner, ex-ministro, ex-director del canal Chilevisión e investigador de la Universidad Diego Portales; y por supuesto, Pablo Zalaquett, en aquel tiempo alcalde de Santiago y presidente de la Comisión de Educación de la Asociación Chilena de Municipalidades, quien, en pleno auge del movimiento social en educación durante Agosto del 2011, planteaba la necesidad de que si policía no daba abasto para controlarlo, habría que recurrir al ejército (Salazar, 2011, p. 87).

26 Tanto el FMI como el BM, son instituciones capitalistas internacionales de carácter financiero que han sabido instalar sus políticas económicas en diferentes países, entre las cuales se destaca la reducción del sector público, la privatización de los derechos sociales como la educación y la apertura a los mercados internacionales. Particularmente el FMI, al decir de Dávalos, “sus prescripciones no eran solo monetarias, sino que en realidad eran políticas y apuntaban al desmantelamiento de la misma sociedad por la vía de la destrucción del Estado como sentido de lo público y lo social”, por lo cual “alteraba no solo el sentido de la acumulación del capital sino también los mecanismos de la dominación política” (Dávalos, 2011, p. 99).

27 Tal y como lo señala Dávalos (2011), cabe mencionar en esta contextualización sobre la preeminencia del capital financiero, que cuando en América Latina se comenzó a retornar a la democracia liberal, se estaba en un contexto de crisis económica, donde los países se vieron obligados a pedir préstamos a estos organismos, asumiendo las imposiciones de duros programas de ajuste económico, con la complicidad de las elites locales. En este contexto, el FMI no ha tenido ningún escrúpulo social ni ético para imponer duras “recomendaciones” que han provocado de forma intencional recesión, pobreza y concentración del ingreso, para lo cual procedió de la misma forma que las dictaduras militares: apelando al terrorismo económico. En este sentido, tanto la violencia del terrorismo de Estado como la violencia del terrorismo económico provocaron un miedo permanente que obligaba a las sociedades a recluirse en sí mismas, y la ruptura de todos los lazos de solidaridad social como recurso de sobrevivencia individual, miedo sobre el cual pudo operar la lógica monetaria del FMI.

plantear una serie de “recomendaciones” de ajustes estructurales²⁸ a los diferentes países que –en forma cómplice o no– no tienen más opción que seguirlas. Ante ello, se plantea que la creciente transnacionalización de la economía atenta contra la capacidad de decisión, y por lo tanto, de soberanía de los Estados al pasar a ser dependientes de los organismos internacionales del capital financiero (Guariza, 2011). Esta nueva situación es considerada como una forma de imperialismo donde más que alentar la expansión territorial de las grandes potencias, genera un tipo de expansión asentada en la exportación de capitales, donde a cambio de sus inversiones se persigue obtener diversos tipos de rentas por parte de los países sojuzgados, a los cuales se les concede una independencia política formal pero manteniendo una dependencia económica (Kohan & Korol, 2003). Estos elementos significan que le dan un rol a cada país dentro del marco de la economía capitalista mundial, lo cual puede vincularse con que deben irse adecuando a los cambios que ello conlleva dentro de su lugar en la relación centro–periferia²⁹ y la “división internacional del trabajo” o también llamada “división mundial capitalista del trabajo” (Santos, 1996; Kohan & Korol, 2003). De esta situación, se puede explicar el “papel neocolonial” de las instituciones financieras en lo que respecta a políticas públicas en educación (Torres, 2005), quienes intervienen directamente en los países³⁰.

Por cierto que la imposición del neoliberalismo³¹ y el desarrollo del capitalismo financiero, no sólo trajeron consigo la privatización y políticas públicas acordes a su proyecto en nuestros países, que entre otras cosas, ha ido generando una fuerza de trabajo³² especializada que forma a trabajadoras y trabajadores con “competencias” necesarias para enfrentarse e insertarse al “mercado laboral”, según los requerimientos del sistema para, de esta manera, contribuir al enriquecimiento de las empresas³³; sino que también en cuanto a su proyecto político, cultural e ideológico que busca transformar las condiciones de (re)producción de subjetividades e identidades.

Al decir de Pablo Gentili (2004), el neoliberalismo, junto con ser una salida política y económica a la crisis del mundo capitalista para restablecer la hegemonía burguesa en el cuadro de su nueva configuración en un sentido global, es también una salida cultural para poder triunfar ante esta

28 Entre las “recomendaciones” de ajustes estructurales está la reducción drástica del sector estatal en cuanto a su gasto público y al control de los mercados, la privatización de empresas estatales, la liberación de salarios y precios, y la reorientación industrial y agrícola para la exportación, además de la reducción del impuesto a las importaciones (Guariza, 2011).

29 Según Zibechi (2011), los países del centro corresponderían a los del primer mundo desarrollado, industrializado y democrático, mientras que los de la periferia sería el tercer mundo o subdesarrollado, exportadores de materias primas.

30 Marília Fonseca (2004) en su trabajo realiza una clara y profunda investigación sobre cómo el Banco Mundial intercede en las políticas educativas, y si bien se centra en el caso brasileño, por el carácter global de las políticas financieras, creemos que se puede extrapolar a otros países.

31 El carácter de “imposición” se lo damos dado a que su aplicación en América Latina fue a través de Dictaduras Militares, lo que demuestra que era necesaria una generalizada dosis de miedo y represión para imponer un modelo excluyente que redefiniera la intervención estatal (Ouvina, 2002).

32 Con “fuerza de trabajo”, nos referimos a la capacidad física y mental de las personas para generar productos (Ouvina, 2002).

33 En este sentido, siguiendo a Miguel Silva (2011), nos preguntamos: si a escala país el sistema escolar tanto público como privado contribuye a formar mano de obra para el “mercado laboral”, lo que implica a su vez mayor productividad y ganancias para las empresas, ¿no es contradictorio que sea el Estado y las familias quienes deban pagar por los costos del sistema escolar, cuando son finalmente las empresas quienes se enriquecen?. Ante este cuestionamiento, a diferencia de lo que termina por señalar el autor referenciado, no es que queramos que lo hagan, puesto que ello en esta sociedad les daría mucho más derecho de decidir sobre nuestra educación, pero nos es importante dejar planteada esta pregunta para evidenciar cómo es un sistema escolar en su conjunto, tanto público como privado, el que tiene este fin, lo que nos lleva a plantear si en verdad lo que queremos es “mejorar” la educación “pública” o más bien es “transformarla”.

situación³⁴. Del mismo modo ocurre en el caso del capitalismo financiero, pues al decir de Cornejo, Castañeda y Acuña (2013), las transformaciones que genera en la dimensión cultural-ideológica son su piedra angular y condición de existencia, pues se dan en la disputa del sentido común, de la subjetividad y las visiones de mundo, donde se define qué es lo “natural y lo obvio”, lo que se entiende por éxito y fracaso en la vida, lo que es privado y público, las maneras de construir vínculos y pertenencia social, de vivir el gozo, el placer y el deseo, la sexualidad, etc. Es decir, tanto el neoliberalismo como el capitalismo financiero traen consigo un proyecto cultural coherente con sus principios que va más allá incluso que la dimensión del trabajo, donde la subjetividad adquiere especial relevancia en el desarrollo de la acumulación del capital y de las múltiples formas de opresión³⁵.

En este sentido, hay autoras y autores que señalan que hemos estado viviendo un proceso de subjetivización –es decir, de creación de una nueva subjetividad– tremendamente necesario para la imposición del neoliberalismo y el capitalismo financiero, dado a que se ha necesitado hacernos aceptar los cambios en nuestras formas de vida, generados por las políticas emanadas de las organizaciones internacionales financieras y neoliberales³⁶, lo cual se ha realizado a través de la violencia del Estado y la del mercado (Dávalos, 2011; Gentili, 2004), y también de un fuerte aparato discursivo impulsado desde los grupos hegemónicos nacionales y transnacionales que busca generar nuevos sentidos comunes, y con ello, un nuevo consenso en la sociedad ante el sistema impuesto y los cambios que éstos generan en un contexto de crisis neoliberal³⁷, lo cual, por cierto, también se ha materializado en los espacios escolares³⁸.

-
- 34 Cabe mencionar que, según Gentili (2004), una de las estrategias discursivas para instalar este proyecto desde una perspectiva cultural, es precisamente la utilización de un concepto tremendamente reiterado por nuestra clase política, y es la “calidad”, la cual es entendida como propiedad, implicando, entre otras cosas, el que tenga un “doble proceso de transposición”, donde al mismo tiempo de profundizar las diferencias sociales instituidas en la sociedad de clases (Chile, al igual que Brasil y Argentina, son claros ejemplos de ello), intensifica el privilegio y las acciones políticas dualizantes. Para profundizar en el concepto de “calidad” en el caso chileno, recomendamos: Figueroa, A. (2010). “Una sociedad desigual siempre tendrá una educación desigual”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 219-224; y Redondo, J. (2010). “Si no hay equidad, la calidad no existe”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 225-227; Riosco, M. (2014). *Educación: por favor no hablemos más de calidad*.
- 35 Creemos que este planteamiento puede vincularse también con las posturas que hablan de que en la actualidad seguimos viviendo bajo lógicas coloniales o neocoloniales. De los textos revisados en torno a esta temática, recomendamos: Santos, B. (2012). “Democratizar el territorio, democratizar el espacio”; y Choque, R. (2013). La educación como descolonización. *Revista Diatriba*, (3), 30-49.
- 36 Cabe mencionar que esta idea de que los grupos sociales dominantes buscan generar el consenso dentro de los sectores oprimidos a través de una concepción de mundo coherente a sus intereses no es nueva, ya que, sólo por mencionar a uno, el filósofo marxista italiano Antonio Gramsci en la década del 10' y del 20' del siglo pasado, ya evidenciaba esta situación, ante la cual proponía que las clases subalternas debían crear su propia concepción de vida, lo cual no puede ser sólo una creación teórica, sino que de carácter teórico-práctico. Para profundizar en esta concepción de la educación en Gramsci, recomendamos: Gramsci, A. (1967). *Cultura y literatura*. Barcelona, España: Ediciones 62; y Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- 37 Aunque, al decir de David Harvey: “Desde mi punto de vista, el neoliberalismo como solución a los males del capitalismo está completamente agotado. Además, ha generado un amplio movimiento de oposición por todo el mundo que está comenzando a unirse alrededor de un movimiento pro de una globalización alternativa o de una justicia social” (Harvey, 2004).
- 38 Para profundizar en los procesos de “subjetivización” que ha generado el neoliberalismo, el capital financiero y cognitivo, recomendamos los siguientes textos que han abordado esta temática: Gentili, P. (2004). “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”. En: Gentili, P. (coordinador). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. P. 339-375; Suárez, D. (2004). “El principio educativo de la Nueva Derecha. Neoliberalismo, ética y escuela pública”. En: Gentili, P. (coordinador). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. P. 377-403; Mejía, M. (2010). *Reconfiguración*

En este contexto donde ha tomado especial importancia la subjetividad, nos parece importante la propuesta que ha generado el educador colombiano Marco Raúl Mejía, en cuanto nos habla que estamos en presencia de una nueva forma de capitalismo y su proyecto de control fundado en lo cognitivo, al cual denomina “capitalismo cognitivo”, donde “*el conocimiento y la tecnología se convierten en factores básicos de producción generadores de otra forma de riqueza, incluyendo a éstos entre los mayores bienes económicos de nuestra época*”³⁹ (Mejía, 2010, p. 3).

Refiriéndose particularmente a la subjetividad, Marco señala que en este contexto “*el conocimiento y la tecnología revaloriza a quien lo hace posible*”, es decir, al ser humano y todo lo que tiene que ver con él, lo que produce una reorganización de la vida y profundiza los recursos que se dan en las relaciones entre ellos como la comunicación, la sociabilización, la sexualidad, la salud y los afectos, “*abriendo un inmenso núcleo de procesos inmateriales que recaen sobre el cuerpo humano, dando forma al biopoder de este tiempo*” (Mejía, 2010, p. 9). Este sería para el educador colombiano el nuevo espacio sobre el cual este capitalismo construye su proyecto de poder, sometiendo no sólo el trabajo, sino “*toda la vida, colocándola en la esfera del mercado y de la acumulación*”, por lo cual, todas las dimensiones de la vida “*son colocadas ahora en la esfera de la producción y el comercio, no sólo como bienes materiales e inmateriales, sino como formas de vida, comunicación, socialización*”, a partir de lo cual establece que “*el proyecto de control se ve obligado a formar estándares de normatización para la educación, lo cognitivo, lo afectivo, organizando sistemas imperceptibles de ese control*” (Mejía, 2010, p. 9), lo que por cierto lleva a que las prácticas de control adquieran dimensiones planetarias (Mejía, 2013).

Dentro del capitalismo cognitivo, los espacios escolares ha sufrido profundas modificaciones por los grupos transnacionalizados a través de una serie de leyes de educación para intentar fijarle rumbos a la educación en estos tiempos⁴⁰, y es reformulada para pasar de ser un simple mecanismo ideológico del Estado a una institución central para este nuevo modelo de acumulación centrado en el conocimiento,

de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual. Ponencia presentada en el “Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico” convocado por el Colegio de Profesores de Chile, en la ciudad de Santiago, del 13 al 15 de Enero de 2010; Sánchez, R. & Sobarzo, M. (2010). “Sub-versiones Biopolíticas”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0.* Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 194-202; OPECH. (2010). “Las luchas del movimiento por la educación... y la reacción neoliberal”. En: CESSC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH. (2010). *Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile.* Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 11-39; y Cornejo, Castañeda & Acuña. (2013). “Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal”. En: Cornejo, R., Castañeda, L., Abarca, W., Acuña, F., Corriente Popular de Educación, Colectivo Diatriba & Movimiento por la Unidad Docente. *Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal. Un diálogo entre la investigación y los nuevos movimientos docentes.* Santiago, Chile.

39 El espacio y objetivo de este apartado e investigación no nos permite hacer una revisión profunda en cuanto a su desarrollo y justificación, por lo cual nos detendremos en sus consecuencias. Para profundizar en este planteamiento, recomendamos: Mejía, M. (2010). *Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual.* Ponencia presentada en el “Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico” convocado por el Colegio de Profesores de Chile, en la ciudad de Santiago, del 13 al 15 de Enero de 2010; y Mejía, M. (2010b). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo.* [Revista electrónica], (2), 2, 58-101.

40 Mejía (2010) señala que el capitalismo globalizado ha buscado refundar la escuela, donde en 22 años (1986-2008), a través de 122 nuevas leyes en educación en el mundo y 25 en América Latina, hemos asistido a cuatro generaciones de reformas educativas: La primera fue de descentralización neoliberal, donde tuvo lugar experimental en las Dictaduras de Corea, Argentina y, por supuesto, Chile; la segunda fue de leyes generales que se relacionaron con la modificación de leyes nacionales de educación, con el fin de colocarlas a “tono” con el capitalismo globalizado; la tercera se vincularía con las “contrarreformas educativas” que colocaron la educación como un gasto, y plantearon la reestructuración del sistema escolar en términos de eficiencia y eficacia según la racionalización neoliberal de la producción fabril; y finalmente, la cuarta es la que ha surgido de la crítica sobre los resultados que produjeron las tres anteriores, dentro de las cuales dentifica a la movilización levanta en Chile durante el 2006.

la tecnología, la comunicación y la información, reorganización escolar que implica desplazar la instrucción y el conocimiento enciclopédico para generar una adaptabilidad mental a las nuevas formas de control desde el conocimiento (Mejía, 2010)⁴¹. De esta manera, este capitalismo cognitivo crea una lógica del nuevo conocimiento y tecnología que *“no puede separarse de las lógicas del mercado neoliberal, con su profundización de la exclusión social y de la construcción de nuevos grupos de desiguales”* (Mejía, 2010, p. 10-11).

Es aquí donde *“el capitalismo globalizado ha intentado adecuar la escuela desde su visión y la refunda para ponerla a tono con las nuevas formas del conocimiento, pero ante todo, para que cumpla con sus funciones en los nuevos requerimientos de la contrarreforma educativa en marcha”* –que como vimos, es parte de la tercera generación–, en donde *“la información, el conocimiento y la tecnología han pasado a convertirse en fuerza productiva directa, construyendo procesos de producción que generan condiciones planetarias de competencia, productividad y explotación”* (Mejía, 2010, p. 11).

En este sentido entonces, si consideramos lo planteado sobre el neoliberalismo, el capitalismo financiero y el cognitivo, tenemos que se ha generado un proceso de subjetivización que ha buscado la aceptación por la sociedad para aceptar sus políticas que intentan generar un nuevo consenso social para mantener la hegemonía del capitalismo a nivel mundial, pero que también ha sido utilizada, junto a la producción de conocimientos, para generar bienes materiales e inmateriales que contribuyan a otras formas de acumulación de riquezas, situaciones en las que los espacios escolares son claves para que ocurran, generando mecanismos de control en ella para que sea coherente con sus planteamientos.

1.2 Las causas de las políticas neoliberales y del capitalismo financiero y cognitivo en el caso chileno.

Dentro de este proceso vivido a nivel internacional, los grandes grupos políticos y económicos de los países han sido cómplices, y el caso chileno, como mostramos en el comienzo de este apartado, no ha sido el caso de excepción, generando consecuencias no menores para la población⁴². En relación a

41 Este intento por modificar el proyecto escolar y educativo, se puede evidenciar en la especial preocupación por introducir las TIC's (Tecnologías Informáticas y Comunicativas) en las escuelas, reduciéndolas a instrumentos para el mejoramiento de los procesos de la enseñanza, lo que desplaza la función de las y los docentes, convirtiéndolos en operadores técnicos bajo la idea de calidad asimilada a estándares y competencias, quitándoles tanto su función crítica y pública, como su papel como agente democratizador (Mejía, 2010). En ello se muestra la racionalidad de la nueva organización del trabajo que busca la maximización de esa interacción de corte maquinal, y que al desplazarse sobre otros espacios de la vida, pretende producir unidad en la práctica social al integrar la sociedad, provocando a su vez en ella una profunda reforma *“en donde las competencias requeridas para esta nueva forma de producción material y simbólica de la sociedad, colocan de cara a las nuevas realidades surgidas en lo virtual, lo tecnológico y lo comunicativo”*, lo cual visibiliza la emergencia de nuevas subjetividades y formas culturales que intensifican *“la idea del capital en donde el conocimiento y la tecnología se convierten en factores básicos de producción generando un nuevo patrón de acumulación”*, lo que hace de ellas *“nuevas fuentes de riqueza centradas en bienes y servicios cognitivos, los cuales están al centro de los nuevos bienes inmateriales”* (Mejía, 2010, p. 5-6).

42 Por un tema de espacio y que tal vez el profundizar en extenso sobre todas estas consecuencias nos podría correr un poco del trabajo, en esta oportunidad señalaremos las que nos parece más relevante. Sin embargo, hay un interesante acumulado de investigaciones que recomendamos revisar si el interés está en buscar más elementos, entre los que destacamos los estudios de Centro Alerta y OPECH, las publicaciones de la Editorial Quimantú, la *“Revista Diatriba. Por una Pedagogía Militante”* y la *“Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire”*, que como se ha visto, han sido las principales fuentes para realizar este apartado. A su vez, nos parece tremendamente interesante el artículo publicado por Diane Ravitch (2010) –quien fue asistente del Secretario de Estado de Educación de EE.UU., Lamar Alexander, durante gobierno de George H. W. Bush, y una de las defensoras el principio de la remuneración al mérito (el profesorado que lograra que sus estudiantes obtuvieran mejores notas debían ser mejor pagados que el resto) y que las pruebas de evaluación debían ser generalizadas y estandarizadas para determinar con precisión qué escuelas tenían necesidad de una ayuda suplementaria–, pues haciendo una revisión crítica sobre los resultados obtenidos por estas

nuestra situación escolar en la actualidad, la Mancomunal de Pensamiento Crítico y OPECH (2010) en su diagnóstico plantean que el sistema escolar chileno está en crisis, la cual se dividiría en 3 pilares:

- a) La crisis de pertinencia y sentido de la educación chilena: sería la causa principal de los malos resultados en todos los sectores socioeconómicos, puesto que se vive una cotidianeidad ingrata y una disolución del horizonte ético normativo de la educación chilena⁴³.
- b) La alta desigualdad e inequidad: ello se evidencia en la desigualdad de aprendizajes, en las grandes diferencias de recursos educativos y económicos visible entre las escuelas particulares y municipales, y en los resultados de aprendizaje entre los niños y niñas de sectores socioeconómicos de bajos y altos ingresos⁴⁴.
- c) La segmentación socioeducativa en el Sistema Escolar, el “apartheid” educativo: señalan que más del 80% de los niños y niñas de los quintiles de más bajos ingresos (Quintil I y II) estudia en escuelas municipales, mientras que el 93% de los niños y niñas del quintil con más alto ingreso estudia en los colegios particulares pagados⁴⁵.

políticas, evidencia que las leyes implementadas y los recursos destinados, finalmente no lograron los resultados esperados, dando cuenta de esta manera, que no hay pruebas que comprueben la eficacia de las políticas neoliberales en el sistema escolar. Para profundizar en sus planteamientos y en los elementos que identifica, recomendamos: Ravitch, D. (2010). *¿Por qué cambié de opinión?*. Recuperado el 22 de Diciembre del 2014, de http://www.opech.cl/comunicaciones/2014/12/index_17_12_14_por_que_cambie_opinion.pdf

43 Creemos que esta poca pertinencia se da porque tanto los proyectos educativos como el currículum oficial no considera las problemáticas reales y comunes de las comunidades educativas, dado a que responden más bien a los requerimientos del sistema capitalista que a ellas (Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos & Colectivo Diatriba, 2013), puesto que, como el profesor e historiador social Gabriel Salazar ha señalado, las élites dirigentes chilenas por ser colonialistas, y por ello procuran mantener relaciones expeditas, libres y abiertas con los centros mundiales, han implantado continuamente un sistema educativo que nunca tuvo su foco en la realidad específicamente chilena ni en “*la gran masa social que ni sabe ni puede conectarse ni directa ni indirectamente con los pináculos de la cultura europeo-occidental*” (Salazar, 2014, p. 11-12), por lo que, lejos de ser efectivamente educativo, ha sido una herramienta de enajenación cultural, ha sido “un sistema educacional de inspiración foránea superpuesto encima de un estrato social que vive y respira una marginada e ignorada realidad local.

44 El que los niños y niñas de los sectores populares tengan menos éxito cuando son evaluados, nos parece tremendamente contradictorio, puesto que, siguiendo algunos planteamientos de Conell, junto con ser los más difíciles de educar por medios tradicionales y ser quienes tengan menos poder en la escuela, son los que más dependen de ella para transformar su situación, siendo por ello “*la principal portadora de esperanzas de un futuro mejor para la clase trabajadora*” (Conell, 2004, p. 29), aún cuando sus familias no tengan las técnicas o recursos que la escuela les exige. Por otra parte, ante la situación de que los sectores más pobres tengan peores resultados que el resto, nos cabe la siguiente pregunta: si las escuelas municipales están en las manos del Estado y ahí van los sectores más empobrecidos de la población, ¿será demasiada casualidad que a ellos no los vaya bien en las pruebas estandarizadas que el mismo Estado manda a preparar?, ¿será que los sectores más pobres de la población efectivamente son menos inteligentes que el resto, o será que tanto la educación que se les impone como los medios para evaluarlos no responden a sus realidades, y por lo tanto, no les hace sentido? Nada más decir que Juan González en una entrevista señala que “*en un 80%, los puntajes del SIMCE se explican por el origen social del niño, no por el colegio*” (Figuroa, 2010, p. 221). Nada más nos queda dejar la siguiente pregunta planteada: ¿qué pasará con esas y esos estudiantes que viniendo de los sectores medios y empobrecidos –mayoritarios en la población– no rinden con éxito en estas evaluaciones, tanto mientras están en el sistema escolar como cuando salen del él?

45 En su momento (Guerrero y Olivares, 2012; Olivares, 2012), si bien en la actualidad reconocemos que hace falta una investigación más profunda en esta temática, señalábamos a partir de un trabajo de Ismael Puga (2011) –que entre sus conclusiones establecía que la modalidad de la escuela donde se estudia depende de la posición social de origen de los individuos y ello posee importantes efectos finales en el logro de las personas–, esta segmentación se evidencia en la relación general que hay entre los 3 tipos de establecimientos escolares con las clases sociales donde, mayoritariamente, en los municipales van los sectores más empobrecidos, en los particulares subvencionados las “clases medias” y en los privados lo más enriquecidos, lo que genera segregación social, y si a su vez consideramos sus resultados en la PSU (Araya, J., Azócar, C., & Mayol, A., 2011, p. 26), en donde en promedio las escuelas

A partir de ello, proponían que para superar los serios problemas del sistema escolar, “*es indispensable fortalecer el papel del Estado en la promoción de proyectos de autoeducación en los sectores más desfavorecidos y construir fórmulas que permitan a las mayorías acceder a una educación acorde a sus intereses*” (Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH, 2010, p. 77-78).

Por otra parte, la instalación del neoliberalismo y sus políticas en educación han implicado para las trabajadoras y trabajadores del sistema escolar el que tengamos que afrontar día a día las precarias condiciones laborales que, entre otras cosas, está el tener pocas horas para preparar las clases y revisar trabajos, implicando que debemos llevar trabajo para nuestras casas y no tener más que reproducir lo que se “propone” desde el sistema, siendo incluso reconocidas y reconocidos como los profesores peor pagados y los que más trabajan según la OCDE, cumpliendo con una centena más de horas que nuestros pares en otras naciones⁴⁶. Así también, se ha visto que se han ido fortaleciendo políticas y planteamientos enmarcados en el “gerenciamiento”, es decir, la incorporación de criterios de administración gerencial sobre los “recursos” docentes: evaluaciones de desempeño e incentivos individuales, lógicas de contratación flexible, ajustes de salarios de acuerdo a los resultados estandarizados, rendición de cuentas individual por los mismos, la marketización del servicio educativo y la clientelización de la población beneficiaria (Cornejo, Castañeda & Acuña, 2013). Estas profundas transformaciones que se han realizado en la cotidianeidad de las y los docentes, han generado 3 grandes problemáticas en su salud, vinculadas a la salud física, la salud mental y el malestar psicológico relacionado particularmente a un desgaste emocional (Cornejo, Castañeda & Acuña, 2013)⁴⁷.

municipales tienen menos puntaje que las particulares subvencionadas y éstas menos que las privadas, lo que implica el tipo de institución y profesión o trabajo al cual pueden postular, se podía establecer la relación directa que hay entre el tipo de escuela donde uno estudia con el tipo de trabajo que finalmente realiza, a partir de lo cual se proponía que éste último no dependía necesariamente del esfuerzo que se realizaba en el sistema escolar para “ascender socialmente”, sino que más bien del origen social desde donde se provenga, por lo cual se establecían que tenemos un sistema escolar que reproducía la sociedad de clases. Planteamiento similar es el que desarrollan Larotonda, Solar, Rodríguez y Abraham, quienes dicen que la escuela, en vez de ser una institución que posibilitara el cambio social y contribuyera en la reducción de las distancias que se configuran desde el lugar de nacimiento, debido a las evaluaciones estandarizadas, termina por contribuir “*con la estratificación social en cuanto construye categorías y clasificaciones encasillantes respecto de las personas*” (Larotonda, Solar, Rodríguez & Abraham, 2013, p. 123). Ya Zibechi (2008), había señalado que quienes están en un estrato superior tratan de asegurar la existencia de 3 estratos sociales, dividiendo en 2 a los que están en el inferior, con el fin de preservar mejor sus privilegios, puesto que genera un efecto estabilizador a diferencia de si se identificara sólo dos estratos, por lo cual, se podría establecer que esta intencionada reproducción de segregación social tiene como fin mantener el orden actual de la sociedad, más sobre todo si se considera que los mayoritarios 2 “inferiores” no controlan los medios de producción de la sociedad. Creemos que ello evidencia una causa estructural de cómo cada vez más hay menos “movilidad social” entre las clases sociales, comportándose más bien como “castas”, siendo ello una de las otras evidencias de que la idea de la “meritocracia” –que a través del esfuerzo individual se puede llegar lejos, independientemente del origen social– no es más que un mecanismo ideológico que, junto con el individualismo competitivo, busca justificar y legitimar la división jerarquizante y dual de las sociedades de mercado (Gentili, 2004), siendo por ello un principio legitimador de la desigualdad social (CESCC & OPECH, 2010), al no cumplir en la realidad con las expectativas generadas en la población.

46 Para profundizar, recomendamos ver: <http://www.elmostrador.cl/pais/2014/09/09/peor-pagados-y-los-que-mas-trabajan-asi-figuran-los-profesores-chilenos-en-informe-de-la-ocde/>

47 Para profundizar en estas y otras problemáticas que viven las trabajadoras y trabajadores de la educación en Chile y América Latina, recomendamos: Mejía, M. (2010). *Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual*. Ponencia presentada en el “Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico”, convocado por el Colegio de Profesores de Chile, en la ciudad de Santiago, del 13 al 15 de Enero de 2010; Figueroa, A. (2010). “Una sociedad desigual siempre tendrá una educación desigual”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 219-224. P. 220; Rodrigues, S. (2011). “Identidade de classe e os trabalhadores da educação”. En: Orso, P., Rodrigues, S. & Mattos, V. (org.). *Educação, Estado e Contradições Sociais*. São Paulo, Brasil: Editora Outras Expressões. P. 115-127; y Cornejo, R., Castañeda, L., Abarca, W., Acuña, F., Corriente Popular de Educación, Colectivo Diatriba & Movimiento por la

A su vez, a partir de estas políticas neoliberales, ha ido tomando forma en la práctica docente lo que Mejía ha denominado “despedagogización”, lo cual es “*una línea de exigencias donde se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios más de corte didáctico*”, éste entendido como “*técnicas para la enseñanza de lo que se pueda apropiar cualquier profesional con título universitario en un periodo de prueba de un año para poder ser nombrado 'maestro en propiedad'*” (Mejía, 2010, p. 11). Junto con lo planteado, creemos que tanto esta “despedagogización” como el que nos ha costado poder evidenciar nuestras problemáticas, es también a causa de la formación profesional que hemos tenido, ya que nos forma para entrar al “mercado laboral” más que transformar e incidir verdaderamente en nuestros espacios de trabajo, dado a que desde cuando hemos sido estudiantes nos formamos bajo una forma particular de “ser profesor/a”, a que tenemos contenidos reducidos a nuestras especialidades y a las metodologías, a las políticas escolares que se han desarrollado y a que no tenemos incidencia real para decidir sobre nuestra formación⁴⁸.

En este sentido, nos corresponde plantearnos una pregunta: si el sistema escolar chileno no garantiza condiciones dignas para estudiar y trabajar, si no cumple con las expectativas de las personas, si en vez de disminuir las desigualdades sociales las acentúa, entonces ¿a quiénes beneficia?, ¿para quiénes funciona? Siguiendo a István Mészáros, pareciera que beneficia y funciona sólo a “*los grandes tomadores de decisiones del capital transnacional, y no para la mayoría de la sociedad, que tiene que sufrir las consecuencias*”, las cuales no pueden resolverse, pues “*la globalización del capital no funciona, no puede funcionar, pues no logra superar las contradicciones irrenconciliables y los antagonismos que se manifiestan en la crisis estructural global del sistema*”, debido a que “*es estructuralmente incapaz de dirigirse a sus causas*” (Mészáros, 2008, p. 71).

Nuestra posible lectura “desde arriba” ante la situación presentada, es que creemos que estas y otras consecuencias producidas a causa de que el sistema escolar chileno responde con complicidad a los criterios emanados de los organismos internacionales financieros y neoliberales, en vez de responder a las problemáticas reales y cotidianas de las comunidades escolares⁴⁹, sus identidades, saberes, necesidades y sueños o aspiraciones, es debido a que son los grupos hegemónicos nacionales e internacionales quienes a través de diversas prácticas y discursos buscan mantener –y en gran parte lo tienen– el control de los espacios escolares, es decir, los territorializan⁵⁰.

1.3 Mecanismos y consecuencias de la territorialización de los grupos de poder político y económico en los espacios escolares en Chile.

Las políticas vinculadas al sistema escolar emanadas desde los grupos de poder político y económico que desarrollan los cambios en el sistema escolar, como ya evidenciamos, buscan adaptar el sistema

Unidad Docente. (2013). *Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal. Un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes*. Santiago, Chile.

48 En relación a este punto, uno de los cuestionamientos que planteamos como estudiantes de pedagogía desde la experiencia de “Historia y Geografía del Pedagógico Autogestionada” (Asamblea de Estudiantes de Historia y Geografía del Pedagógico & Olivares, 2012) era: “¿cómo es que queremos ser personas que generen procesos de transformación en la sociedad si no consideramos necesario que nuestra formación tenga un enfoque crítico y emancipador, donde como estudiantes tengamos plena y efectiva participación y poder de decisión en ella?”.

49 Con “comunidad escolar” nos referimos a las trabajadoras y trabajadores de los espacios escolares, estudiantes y sus familias (Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos & Colectivo Diatriba, 2013).

50 Como en otras oportunidades ya hemos señalado (Guerrero & Olivares, 2012; Olivares, 2012), con “territorialización de los espacios escolares”, en general, nos referimos a las prácticas y discursos que desarrolla un grupo social para mantener el control de estos espacios, con el fin de ser éste quien decida lo que se hace y no. En el Marco Teórico de esta investigación profundizaremos en esta conceptualización.

escolar a los continuos cambios del sistema capitalista a nivel mundial y sus intereses, sin considerar los que puedan plantear las comunidades escolares al respecto, y lo que es peor, sin que sean elaboradas por ellas. Ello significa, entre otros elementos, que las políticas emanadas desde el capitalismo transnacional “desde afuera” y “desde arriba”, deben localizarse en al menos 2 escalas: a nivel país⁵¹, pero también a nivel local, es decir, tanto en el país como en los espacios escolares en sí mismos.

Desde esta perspectiva, creemos que esta territorialización ejercida “desde arriba” y “desde afuera”, en el caso chileno se realiza mediante al menos 3 mecanismos⁵²:

- a) Pruebas Estandarizadas: particularmente refiriéndonos al SIMCE, la PSU, la Prueba INICIA y la Evaluación Docente, planteamos que ellas buscan controlar lo que se debe enseñar y cómo hacerlo en los diferentes espacios escolares⁵³, lo cual implica el control curricular tanto del oculto como del oficial⁵⁴, incluyendo por cierto los espacios de formación docente, lo que trae, entre un sin fin de consecuencias, la pérdida de sentido de los espacios escolares para los actores de la comunidad escolar al responder a criterios emanados desde espacios ajenos a él mismo⁵⁵.
- b) El Mercado Escolar: esto porque, por una parte, aún cuando se hable de la “libertad” para decidir dónde una/o como familia quiere llevar a que sus hijas e hijos aprendan, en verdad ella se condice con lo que se pueda pagar, lo que contribuye a la segregación social y la sociedad de clases propia del neoliberalismo y el sistema capitalista en su conjunto; y por otra parte, por mucho que se hable de la “libertad de enseñanza”⁵⁶, quienes en verdad tienen las condiciones materiales para levantar

51 En esta investigación hablamos de nivel o escala país y no nacional, por la existencia de más de una nación en este territorio.

52 Cabe señalar lo estos mecanismos es una propuesta elaborada a partir tanto de la revisión bibliográfica como de las reflexiones y a las limitantes que hemos ido identificando desde las experiencias que hemos ido levantando desde el Colectivo Diatriba y la Escuela Pública Comunitaria.

53 Creemos que ello indica que, a diferencia de lo que comúnmente se plantea, no es que el Estado haya dejado la educación completamente al mercado, sino que cambia su función en él según los criterios neoliberales, es decir, limita su participación en cuanto a lo económico, pero crece en cuanto al control social.

54 En relación al currículum, de los textos revisados que han abordado esta temática, recomendamos: Popkewitz, T. (1994). “História do Currículo, Regulação Social e Poder”. En: Silva, T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*. Río de Janeiro, Brasil: Editora Vozes. P. 173-210; Conell, R. (2004). “Pobreza y Educación”. En: Gentili, P. (coordinador). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. P. 13-60; Suárez, D. (2004). “El principio educativo de la Nueva Derecha. Neoliberalismo, ética y escuela pública”. En: Gentili, P. (coordinador). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. P. 377-403; y Figueroa, A. (2010). “Una sociedad desigual siempre tendrá una educación desigual”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. 219-224.

55 Para profundizar sobre esta y otras problemáticas generadas por las pruebas estandarizadas, recomendamos: Figueroa, A. (2010). “Una sociedad desigual siempre tendrá una educación desigual”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 219-224; OPECH. (2010). “La educación chilena y la porfía de las élites”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 231-238; Silva, J. (2011). “Cultura escolar e o lugar e a prática do professor”. En: Orso, P., Rodrigues, S. & Mattos, V. (org.). *Educação, Estado e Contradições Sociais*. São Paulo, Brasil: Editora Outras Expressões. P. 129-172; Zemelman, M., Lavín, S. & Cáceres, J. (2013). Percepciones sobre la calidad y la equidad en educación de los actores de la comunidad escolar: circunstancias y situaciones de vida de escuelas municipalizadas en tres regiones del país. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (13), 103-118; Larotonda, C., Solar, S., Rodríguez, S. & Abraham, J. (2013). Representaciones Sociales de Profesores sobre el SIMCE. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (13), 119-138; y Mejía, M. (2013). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

56 No está de más decir que la “libertad de enseñanza” se defiende constitucionalmente desde la Constitución Política de 1980 en plena dictadura militar en su artículo 11, la cual “*incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales*” y “*no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres,*

proyectos educativos son los sectores sociales más adinerados –quienes se enriquecen y contribuyen a formar a la mano de obra que ingresará al “mercado laboral”– y no los sectores populares, impidiéndoles a éstos últimos tener la “libertad” de decidir dónde, cómo y para qué educarse, teniendo que mandar a sus hijas e hijos a los establecimientos tradicionales⁵⁷. Por lo señalado, en definitiva, el Mercado Escolar controla el tipo de establecimiento al cual cada persona debiera estudiar según su estatus social.

- c) El actual Sistema de Financiamiento: por una parte, las escuelas públicas, al tener un Sistema de Financiamiento en base al estudiante que asista a clases y no en función de las necesidades de su proyecto educativo y espacio escolar, se ven complicadas para desarrollar procesos de aprendizajes del “nivel” de las particulares subvencionadas y privadas, quedando imposibilitadas para “competir” con ellas para “captar” estudiantes ante su “mala calidad”, lo que ha llevado a vaciarlas de estudiantes, generando el cierre de establecimientos municipalizados, pero aumentando el negocio y difusión del proyecto educativo del empresariado en educación; y por otra, en nuestro contexto como ciudad neoliberal⁵⁸ en Chile, al no haber un financiamiento basal con recursos estatales a proyectos de autoeducación como sugería la Mancomunal de Pensamiento Crítico y OPECH (2010), al momento de proponernos levantar uno, nos enfrentando a un Sistema de Financiamiento mediante subvención por estudiante que asista a clases y no en base a las necesidades, y en el caso de buscar alternativas para no cobrar a estudiantes, por ejemplo, mediante la creación de cooperativas, seguimos dependiendo del mercado para subsistir. En este sentido, el Sistema de Financiamiento junto al Mercado Escolar se convierten en mecanismos de control de los proyectos escolares que se puedan levantar, debido a que busca mantenernos sin la base material para construir otras alternativas.

En este sentido, vemos que la territorialización de los espacios escolares ejercida “desde arriba” y “desde afuera”, por una parte, busca ser tanto material (control del espacio en sí mismo en cuanto a su forma, contenido y reproducción) como subjetiva (en relación a buscar desarrollar aceptación ante el sistema impuesto y participar de él sin mayores cuestionamientos); y por otra, se desarrolla tanto en las escuelas públicas y privadas, lo que implica que ambas responden a su modo a un mismo modelo escolar y social.

Dentro de las consecuencias que visualizamos de esta territorialización de los espacios escolares, es que son las comunidades escolares en su conjunto quienes sufren las problemáticas generadas en el sistema escolar, y creemos que ello debido a que estos mecanismos de control territorial de los espacios

el orden público y la seguridad nacional”; además, en ella se establece que “*los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos*” (Constitución Política de la República de Chile (Sujeta a Ratificación por Plebiscito) y Normas Para Plebiscito (Decreto Ley 3.465), 1980, p. 19). Cabe mencionar que constitucionalmente se defiende la “libertad de enseñanza”, pero no así la “libertad de aprendizaje”, lo que a nuestro entender (Colectivo Diatriba, 2011c), implicaría que el Estado asegure que todos podamos estudiar gratuitamente, pero a la vez, que podamos decidir bajo qué criterios queremos educarnos y qué queremos aprender.

57 En este sentido, hemos sostenido (Colectivo Diatriba, 2011c) que en la actualidad el Estado chileno, a través de la figura de la “libertad de enseñanza”, ha defendido y conservado el privilegio para quienes concentran el capital, a que nos eduquen según sus criterios y contenidos curriculares que les sean convenientes.

58 De los textos revisados, recomendamos: Harvey, D. (2004). *Las grietas de la ciudad capitalista*; Castillo, C. & Olivares, M. (2010). “El capitalismo del desastre vuelve a Chile”. En: *Le Monde diplomatique. Las capitales del capitalismo. Ciudades. Urbanismo y desastre en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Aún creemos en los sueños. P. 7-18; Garnier, J. (2010). “Lucha para apropiarse de la ciudad”. En: *Le Monde diplomatique. Las capitales del capitalismo. Ciudades. Urbanismo y desastre en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Aún creemos en los sueños. P. 19-24; y Golub, P. (2010). “Las capitales del capitalismo”. En: *Le Monde diplomatique. Las capitales del capitalismo. Ciudades. Urbanismo y desastre en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Aún creemos en los sueños. P. 25-30.

escolares utilizados por los grupos hegemónicos, a su vez, provocan la continua desterritorialización⁵⁹ de la comunidad educativa de la escuela que es parte, quienes, al no tener el control de ese espacio, se ven relegadas a ser “consumidoras”⁶⁰ de lo que le ofrece el sistema a través del mercado, teniendo que asumir con ello todas las problemáticas que vivenciamos día a día, a causa de tener un sistema escolar que responde a criterios y políticas emanadas desde espacios externos a ella, generando la pérdida de sentido hacia ella, con su consecuente disminución de involucramiento y participación la comunidad educativa en la escuela, lo cual mantiene la desterritorialización en un círculo constante.

A su vez, al mantener los grupos hegemónicos la territorialización de este espacio en función de sus intereses, lleva a que el sistema escolar sea descontextualizado y no reconozca los saberes⁶¹, identidades, aspiraciones y diversas realidades de las comunidades educativas, haciendo de la escuela un espacio alejado de la vida, siendo ésta una de las principales causas de su crisis⁶², dado a que no es capaz de cumplir con las aspiraciones que ella misma genera en la población, no mejora ni transforma las condiciones de vidas de las personas, y termina por reproducir la multiplicidad de formas de dominación y la desigualdad de clases sociales propias del capitalismo.

Del mismo modo, al tener su foco en el mantenimiento y acumulación de capitales y no en el desarrollo integral de las personas, implica el que éstas se vean cada vez más limitadas en su actuar y, por ello, tienen pocas posibilidades para desarrollarse como personas en el injusto mercado laboral, lo cual también tiene consecuencias en el empobrecimiento de sus territorios y lugares donde viven y se desarrollan.

Por otro lado, a causa de que los sujetos del proceso educativo no tenemos poder de decisión sobre los espacios escolares, y de que los sectores populares nos vemos limitados al momento de levantar proyectos educativos propios, a diferencia de quienes controlan los espacios escolares que velan y priorizan la acumulación del capital, el sistema escolar chileno reproduce la multiplicidad de formas de opresión y dominación del sistema capitalista en términos políticos (genera el consenso dentro de una sociedad de dominación), económicos (forman trabajadores y trabajadoras para un sistema de trabajo

59 La “desterritorialización”, como tal vez se podría suponer, sería el proceso contrario a la “territorialización”, donde a través de prácticas y discursos se busca quitarle el control del espacio a un grupo social para que éste no pueda decidir sobre el hacer del mismo, trayendo consigo consecuencias de diversa índole. Del mismo modo que con la “territorialización de los espacios escolares”, en el Marco Teórico de esta investigación profundizaremos en esta conceptualización.

60 En torno a cómo se relega a las personas a un rol de “consumidor/a”, recomendamos revisar: Gentili, P. (2004). “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”. En: Gentili, P. (coordinador). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. P. 339-375; y Suárez, D. (2004). “El principio educativo de la Nueva Derecha. Neoliberalismo, ética y escuela pública”. En: Gentili, P. (coordinador). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. P. 377-403.

61 Ya en otras oportunidades (Guerrero & Olivares, 2012; Olivares, 2012), explicábamos que esta situación de territorialidad de los espacios escolares, es coherente con la concepción de “Educación Bancaria” evidenciada por Paulo Freire (2009), la cual, entre otras cosas, promueve a que las/os estudiantes sean simples “clientes” donde “pasivamente absorban” el conocimiento transmitido por el/la profesor/a, por lo que no se supera la contradicción educador/a-educando/a sino que la acentúa, resultando que es el/la educador/a quien siempre educa, disciplina, habla, prescribe, elige qué es lo que se debe aprender, es el/la que “sabe” y el/la sujeto del proceso, mientras que el/la estudiante no sería más que el/la educado/a, disciplinado/a, el/la que escucha, sigue la prescripción, recibe el contenido en forma de “depósito”, el/la que no sabe y el/la objeto del proceso educativo, lo cual desfigura su condición humana al ser un sujeto pasivo y de adaptación, convirtiéndose en una “olla” que requiere ser llenada por “pedazos de mundo dirigidos por otro, cuyos residuos de residuos pretende crear contenido de conciencia”, para contribuir de esta manera a la “domesticación del hombre” (Freire, 2009, p. 17).

62 Este planteamiento no es nuevo, ya que Antonio Gramsci (1967) ya lo había señalado refiriéndose a la escuela italiana.

ya impuesto), culturales (desarrollan valores como la competencia y la individualidad), colonialistas (válida una forma de pensar y actuar que responde a una cultura homogenizante, sin respetar, reconocer o potenciar las locales) y geográficos (genera un control territorial de los espacios de trabajo y la vida cotidiana como el hogar, la ciudad, los barrios, las poblaciones y la escuela, entre otros). Todo ello indica que vivimos en una sociedad donde, por mucho que hable en nombre de la “libertad”, en verdad no tenemos la capacidad real de decidir sobre lo que queremos para nuestras vidas, sobre lo que queremos producir y cómo hacerlo, sobre cómo nos gustaría educarnos y qué cosas aprender para cumplir con fines que nosotras y nosotros mismos nos proponemos, trayendo graves consecuencias a la sociedad en cuanto se ve sin posibilidad de autodeterminarse y de decidir realmente lo que se quiere para su vida y bienestar.

Nos es importante recordar que, tal y como mencionamos al comienzo de este apartado, los grupos hegemónicos del país durante toda su historia han tenido la educación como un “*área de intervención prioritaria*”, utilizándola “*como mecanismo de sujeción de las clases populares*” (CESCC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH, 2010, p. 7), lo cual, desde la perspectiva aquí presentada, significa que el buscar mantener esta territorialidad sobre los espacios escolares a través de diferentes mecanismos de control, ha sido un elemento que ha permanecido en el tiempo, y la particularidad en la actualidad sería que hoy son los grupos transnacionalizados del neoliberalismo y capital financiero quienes tienen más capacidad de incidencia que en el pasado.

En síntesis, realizando esta lectura “desde arriba”, creemos evidenciar, por una parte, que al tener un sistema escolar territorializado por los grupos hegemónicos de la sociedad –quienes a su vez responden a los requerimientos emanados desde los organismos internacionales financieros y neoliberales, es decir, al sistema capitalista en su conjunto al fin y al cabo–, lo hace ser un sistema de dominación, opresión y explotación que en su vinculación con la sociedad nunca, en toda su historia, ha sido capaz de resolver nuestros problemas reales y cotidianos, sino que al contrario, los ha mantenido, reproducido y acentuado, siendo esto una de las principales problemáticas de fondo en nuestro contexto actual que explica su crisis; y por otra parte, que el tener una condición desterritorializada del proceso educativo, significa no tener la capacidad de decidir sobre el hacer de nuestras vidas, pero sí de aceptar con resignación lo que nos tocó, lo cual no tiene sentido si pensamos que una sociedad debiera permitir el desarrollo íntegro de las personas, y por lo tanto, adaptarse a ellas y ser construida desde ellas, y no al revés como es en nuestro caso donde se busca adaptar a la sociedad para continuar con la acumulación del capital en todas sus formas.

Esta perspectiva nos lleva a plantear lo siguiente: si asumimos que una de las principales causas de que las problemáticas en torno al sistema escolar, es que los espacios escolares hoy estén territorializados por quienes mantienen y reproducen el sistema capitalista a nivel país e internacional, ¿por qué entonces somos nosotras y nosotros quienes tienen que sufrir sus consecuencias?, si somos las trabajadoras y trabajadores de la educación, estudiantes y familias quienes participamos y llevamos a cabo los procesos educativos, ¿por qué entonces no podemos decidir en ellos?, si es a nosotras y nosotros a quienes va dirigido el proceso educativo, además de vivirlo y desarrollarlo, ¿no sería más lógico que seamos nosotras y nosotros entonces quienes tengamos el control de los espacios escolares donde éstos se desarrollan?, ¿acaso ello no nos permitiría tener una educación territorializada, y por lo tanto, contextualizada y acorde a nuestras realidades, intereses, necesidades, identidades, aspiraciones, sueños y esperanzas, y con ello, una escuela que realmente esté vinculada a la vida, que nos haga sentido y que nos permita desarrollarnos integralmente a partir de nuestras propias herramientas?

Creemos que el que quienes trabajamos, estudiamos y hacemos lo posible por mandar a nuestras hijas e

hijos a la escuela, en definitiva, la mayoría de la población que le damos vida y sentido a los espacios escolares, no tengamos las posibilidades reales de decidir sobre los procesos educativos ahí desarrollados, y sí los grupos hegemónicos nacionales e internacionales en favor de sus intereses como minoría, es una de las principales contradicciones que tiene nuestro sistema escolar y que no podemos seguir aceptando. Sin duda que ello da cuenta que nuestro sistema escolar está “patas arriba”. Pero como diría Eduardo Galeano: “*Si el mundo está, como ahora está, patas arriba, ¿no habría que darlo vuelta, para que pueda pararse sobre sus pies?*” (Galeano, 2010, p. 345).

1.4. Una posible salida ante la situación impuesta “desde arriba” y “desde afuera”: la disputa territorial de los espacios escolares.

Nuestra propuesta ante esta situación es ir abriendo espacios en las escuelas para poder decidir colectiva, autónoma y horizontalmente sobre el sentido de los procesos educativos, para qué aprendemos, qué queremos aprender, cómo hacerlo, con quiénes y contra qué, de modo que como comunidad educativa territorialicemos el espacio escolar, para lo cual creemos que se nos hace necesario asumir una disputa territorial por los espacios escolares⁶³, y con ello, también la pedagogía como un campo de disputa (Mejía, 2010, 2013; Silva, 2011), central para nuestras luchas actuales en el ámbito de la educación, donde planteamos que debe enfocarse en, al menos, dos aspectos estrechamente vinculados entre sí:

a) En los proyectos educativos: creemos en la importancia de que nosotras y nosotros vayamos construyendo propuestas y experiencias que tengan una perspectiva humanizadora y territorial, además de valores como el respeto mutuo, la solidaridad, el compañerismo, la fraternidad, el amor, la alegría, la rebeldía, la ayuda mutua, el cooperativismo, la integralidad, el pensamiento sentipensante⁶⁴ (que vincule los sentimientos con los pensamientos) y la educación omnilateral (que rompa la dicotomía entre la teoría y práctica)⁶⁵, proyectos que creamos que de verdad puedan superar las condiciones de vida que nos impone el capitalismo y sus múltiples formas de dominación y desigualdades de clase, de género, raza y generaciones. Del mismo modo, creemos en la importancia de evidenciar constantemente la politicidad, intencionalidad y consecuencias de los proyectos educativos de los espacios escolares tradicionales vinculados al Estado, el empresariado y sus grupos afines⁶⁶.

63 En este sentido, creemos que las “disputas” o “conflictos territoriales” no se dan sólo en el marco de lo medio ambiental, sino que en todos los espacios donde se busque tener mayor participación y poder de decisión a través de la lucha, como es el caso de los espacios escolares.

64 Siguiendo a Galeano (2006), nos referimos al pensamiento que no disocia el sentir del pensar, a diferencia de lo que promueve la racionalidad occidental.

65 Los valores aquí presentado son los que creemos que debe tener una Educación Pública Comunitaria. Para profundizar, revisar: Colectivo Diatriba. (2011). Educación Pública-Comunitaria: Propuestas contra-hegemónicas para la transformación social. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (1), 30-37.

66 Creemos que las investigaciones realizada por los investigadores de OPECH Sebastián Ligüeno, Diego Parra y Juan González (2012) llamado “El proyecto educativo del complejo religioso empresarial y las políticas de la Nueva Derecha en Educación”, además de “El sistema educativo chileno como un sistema de gubernamentalidad neocolonial” de éste último (González, 2010), avanzan claramente en esta perspectiva. Ya a una escala de análisis global, Mejía plantea que el acumulado de teoría crítica toma cuerpo en la necesidad de construir Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos, los cuales deben hacer visibles a los educadores y educadoras la manera en como el proyecto transnacionalizado y multilateral de educación en marcha está al servicio no de la pertinencia local, sino que “*del mundo de la globalización capitalista, donde un pequeño grupo de países capitalistas G8 y G20, y un pequeño puñado de personas dueñas de las transnacionales serán los beneficiados directos, mientras las mayorías estarán en menores condiciones económicas, así como controlados por el proceso de conocimiento eurocéntricos y por sus condiciones étnicas, de género y sexualidad*”, y “*tal polarización requiere control y nuevas elaboraciones críticas*” (Mejía, 2013, p. 88).

b) En la territorialización de los espacios escolares: ello implica el ser capaces de construir espacios de participación y decisión en ellos, ya sea que como estudiantes y familias podamos llegar a decidir sobre los procesos educativos, o que como trabajadoras y trabajadores de la educación podamos decidir tanto sobre nuestras condiciones laborales como en el proceso educativo que desarrollamos, lo cual creemos que debiera ser una creación conjunta como comunidad educativa. Esto nos lleva a disputar territorialmente los espacios escolares en, al menos, dos espacios: en las escuelas tradicionales donde trabajamos⁶⁷, estudiamos o mandamos a nuestras hijas e hijos a estudiar, o en espacios creados por nosotras y nosotros completamente alejados del sistema escolar tradicional o que sean una suerte de “puente” entre éste y uno distinto, donde comencemos a ensayar esas nuevas prácticas y formas de escuela que desde las fisuras del sistema permitan hacer germinar esa otra educación y otra sociedad. En este sentido, la territorialización de los espacios escolares la entendemos tanto en la apropiación de los espacios existentes, como en la creación de otros que “desde abajo” puedan convertirse en una alternativa real y sustentable al sistema actualmente impuesto.

El desarrollar estos aspectos, tal vez podría permitirnos llenar de nuevo sentido a los espacios escolares, haciendo que se generen otro tipo de aprendizajes verdaderamente significativos para la vida de la comunidad escolar⁶⁸, y a su vez, se vayan construyendo nuevas relaciones sociales que formen otras espacialidades, construyan nuevas territorialidades y permitan otros tipos de vida, desde nosotras y nosotros construir nuestra propia sociedad. Ello significaría apostar por la creación de un proyecto colectivo propio pensado desde nuestras realidades: un nuevo proyecto educativo para otra sociedad construido desde las propias comunidades y territorios. En este sentido, y considerando una perspectiva territorial y comunitaria, creemos que estos procesos contribuyen a pensar un sistema educativo más allá de lo escolar –que descentre la pedagogía de la escuela (Mejía, 2013) y se abra a otros espacios– y del capital (Mészáros, 2008), tremendamente necesario para ir abriéndonos caminos, saber a dónde podríamos ir llegando y vivir con dignidad, libertad y en comunidad, aunque sin llegar a rechazar los espacios escolares, pues es uno de los espacios donde la pedagogía existe y donde se hace necesario visibilizar otras formas ante el intento del capitalismo por dejarle sólo funciones productivas con competencias y estándares (Mejía, 2013), convirtiéndose de esta manera en un espacio de disputa territorial entre las comunidades y el Estado/empresariado/grupos afines al contraponerse las que levantan las primeras con las de los segundos (Zibechi, 2008), debido a lo cual, creemos en la transformación y resignificación de los espacios escolares más que en su negación, aunque por lo dicho anteriormente, la consideramos sólo como uno de los espacios de transformación a ser enlazado para construir proyectos emancipadores y transformadores (Mejía, 2013).

Creemos que a partir de lo señalado, esta lectura territorial sobre la situación escolar “desde arriba” nos muestra la necesidad de realizar un análisis multiescalar donde no sólo es importante intentar tener ciertas claridades en cuanto a cómo funciona el sistema escolar en relación a los cambios del capitalismo a nivel mundial, sino que también lo que ocurre en los espacios escolares en sí mismos, puesto a que si establecemos que la territorialización “desde arriba” de los espacios escolares se materializa material y subjetivamente, y ante ello proponemos disputar territorialmente esos espacios,

67 Como Colectivo Diatriba (2011c) generamos una propuesta para avanzar en ello, en el cuarto apartado del boletín “Educación a medio camino: entre el mercado, la nostalgia y nuestras resistencias”. Aún cuando estemos de acuerdo con ello, creemos a su vez en la importancia de no perder de vista las contradicciones que ello genera y los mecanismos de control a los cuales debemos enfrentarnos.

68 Cabe mencionar que la Comisión Educación ACES ha indicado que “*hay acuerdo en que mientras más activos e involucrados en el proceso estén los estudiantes y los demás actores educativos, más sentido se le verá a los que se está aprendiendo, más profundo y significativo será el aprendizaje*” (Comisión Educación ACES, 2013).

significa que es precisamente allí, en las escuelas, donde debieran comenzar a nacer las resistencias y las transformaciones... ¿o es que éstas ya están ocurriendo?

2. Una posible lectura “desde abajo” y “desde adentro” de los movimientos.

2.1. En movimiento resistiendo desde las cotidaneidades: nuestras resistencias y movimientos desde los espacios escolares.

“Sobre la urdimbre de la realidad, por jodida que sea, nuevos tejidos están naciendo, y esos tejidos están hechos de una rama de mucho y muy diversos colores” (Galeano, 2010, p. 329). Quisimos partir con esta frase, porque creemos que refleja nuestra realidad en los diversos espacios escolares, tal y como pasaremos a presentar en esta ocasión.

Desde nuestra lectura territorial “desde arriba” para leer las problemáticas en torno al sistema escolar en la actualidad, evidenciamos que estructuralmente tenemos un sistema escolar que está territorializado por los grupos de poder político y económico nacional y extranjero, implicando que los espacios escolares se centren en sus intereses y no en quienes va dirigido y desarrollan los procesos educativos, lo cual ha estado trayendo una multiplicidad de consecuencias negativas para la población, implicando que en ella ejerzan una constante desterritorialización de tales espacios.

Sin embargo, distanciándonos de posiciones reproducionistas y mecanicistas, sabemos que esa territorialización impuesta “desde arriba” y “desde afuera” hacia “abajo”, no se da sin resistencias que busquen esquivarla, combatirla, transformarla o ignorarla. Una gran prueba de ello, son precisamente nuestras experiencias cotidianas en los espacios escolares: ante la competitividad y el individualismo, es posible ver los gestos donde se expresan la solidaridad, la amistad y el compañerismo entre estudiantes y docentes en diversas situaciones que van desde el compartir algún momento, algún material o una conversación, hasta cuando se ayuda a un integrante de la comunidad cuando, por ejemplo, tiene problemas de salud y no el dinero para cubrir sus gastos médicos, ante lo cual se organizan bingos u otras actividades; frente a las pésimas condiciones de trabajo, hay docentes que se esfuerzan día a día para hacer clases distintas o que les haga sentido a las/os estudiantes, buscando su mayor participación, utilizando otros materiales, intentando sacarlos de la escuela para conocer otros mundos o incluso estando presentes cuando las/os estudiantes tienen algún problema en su casa o en su vida; entre otras situaciones.

Creemos que es allí donde está la posibilidad de ir construyendo otras formas de relacionarnos, de educarnos y de vivir, siendo una semilla que hay que cuidar para ayudarlo a crecer y de buenos frutos. Planteamos que esto ha sido lo que ha estado ocurriendo en estos últimos años en los espacios escolares, donde a partir de los espacios de encuentro, subterráneamente se han ido creando diversos “movimientos” que han ido tejiendo relaciones sociales que, a su vez, van permitiendo generar otros procesos, que pueden ir desde realizar reivindicaciones locales en cada establecimiento escolar, hasta un movimiento de mayor escala como la vivida durante el 2011, que hasta el momento sigue siendo el hito de más grande envergadura del último tiempo en torno a la temática escolar.

En este movimiento del 2011, reactualizando algunos elementos planteados como Colectivo Diatriba (2011c) en otras oportunidades, logramos evidenciar dos corrientes dentro de ella que nos plantean la pregunta “¿mejorar o transformar el sistema escolar?”:

- a) Por una parte, la de las “Propuestas nostálgicas”: haciendo una revisión de las propuestas levantadas por la CONFECH y el Colegio de Profesores, identificábamos, entre otras cosas, que ambas organizaciones tenían planteamientos que apuntaban a reivindicar el Estado Docente constituido hasta la dictadura militar, razón por la cual le llamábamos “nostálgicas”. Veíamos que en el contexto actual, tales reivindicaciones caen más bien bajo el signo del reformismo, ya que no atacan aspectos estructurales del sistema escolar, por ejemplo, al no poner en cuestión al Estado como reproductor del sistema hegemónico. En este sentido, creemos que la demanda por una “Educación pública, gratuita y de calidad” no necesariamente apunta a la transformación del sistema, sino que más bien a mejorarlo, lo cual, si bien puede ser un buen lugar desde donde partir, al mantenerse dentro del sistema y no atacar a sus elementos estructurales, no es suficiente para solucionar los problemas y contradicciones de fondo.
- b) Por otra parte, las del “Proyecto contra-hegemónico”: planteábamos que desde posiciones fragmentarias y desarticuladas del campo popular, ha estado emanando un proyecto contra-hegemónico que ha apostado a la transformación del sistema en su conjunto. Hoy en día, podemos decir que ese proyecto –o tal vez, “proyectos”– viene, por lo menos, de la década de los 80', desde donde se han venido desarrollando procesos de autoeducación, prácticas asamblearias y un montón de saberes que se ponen en juego para ir construyendo diversas propuestas y experiencias, que van dándole diversas proyecciones al movimiento⁶⁹.

Si intentamos hacer una breve evaluación entre las dos corrientes, podríamos decir que después de un intenso ciclo de protesta, la primera fue la que tuvo más impacto mediático y durante más tiempo. Además, si consideramos que al ver que ya estaba terminando el año académico sin lograr conseguir la demanda de “Educación pública, gratuita y de calidad”, sus voceras y voceros más mediáticos deciden ingresar al parlamento para buscar llevar a cabo una reforma educacional dentro de los márgenes establecidos por el sistema y mediante la negociación con los sectores más conservadores, pareciera ser que la segunda corriente ha quedado completamente desplazada.

Desde esta lectura, posiblemente “desde afuera”, podríamos decir que el movimiento que se ha generado para modificar el sistema escolar, si bien ha crecido sustancialmente en los últimos años al punto que ha sido uno de los temas que marcan la “agenda pública”, sigue siendo incipiente en cuanto a tener un planteamiento común, a tener un nivel de organización que pueda tensionar su estructura, a tener claridades sobre posibles pasos a dar, pero sobre todo, en cuanto a entender las raíces del problema del sistema educacional en la actualidad. Este último probablemente sea por causa de seguir pensando dentro de los márgenes que el sistema capitalista nos impone (por ejemplo, usar la terminología de “calidad” y ésta entenderla bajo los instrumentos que él mismo crea, como las pruebas estandarizadas) y el tener poca claridad histórica respecto a las luchas que otras y otros antes de nosotros han llevado a cabo respecto a esta temática.

69 Para profundizar en este punto, recomendamos: OPECH. (2010). *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú; González, J. & Sánchez, R. (compiladores). (2012). *2011: aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú; Fauré, D. (2012). “Los saberes necesarios para proyectar un ciclo de movilización social. Apuntes en torno a tres talleres de Educación Popular”. En: González, L. & Fauré, D. (edición y compilación). *Somos andando. Prácticas, caminos y saberes para construir Educación Popular hoy*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 135-170; Colectivo Diatriba. (2012). Editorial. *Proyectando experiencias: a la luz del 2011... ¿Cómo avanzamos en los procesos de Transformación Social? Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (2), 12-16; y Fauré, D. (2013). “Territorialización y autoeducación en el movimiento social por la educación chileno. Hacia la construcción de una nueva matriz analítica para leer los movimientos (2001-2013 y más allá)”. Trabajo para rendir examen de calificación. Programa de Doctorado de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Ciencias Históricas de la Universidad de Chile.

Sin embargo, creemos que medir los alcances del movimiento sólo en cuanto a sus objetivos propuestos o su presencia mediática limita nuestra visión de la realidad, ya que la segunda corriente, a diferencia de la primera, tiene un objetivo que va más allá que el sistema escolar propiamente tal y responde a un proceso de mayor data, por lo cual, si nos quedamos sólo con esta posible lectura “desde afuera” del movimiento, que muchas veces pareciera responder más bien a las lecturas que se hacen desde los medios de comunicación, nos costaría mucho darnos cuenta de que educarnos de otra manera es posible, que nuestras discusiones y propuestas puedan ir más allá del marco de lo que nos plantea el sistema e identificar los saberes generados desde los movimientos para aprender de ellos, lo que provoca el que nos parezca descabellado el pensar un sistema educacional bajo el control comunitario de los espacios escolares, que al momento de plantear nuestros argumentos no nos sustentemos dentro de un proceso histórico mayor de lucha por transformaciones globales, y que quienes estamos posicionadas y posicionados en esta línea, carezcamos de saberes para poder desarrollar procesos más profundos.

Considerando estos elementos, intentando realizar una lectura “desde abajo” y “desde adentro”, podemos decir que el movimiento del 2011 tuvo, al menos, dos logros: el primero, fue generar la discusión de temas que antes se creían impensados y poder socializar de manera más amplia saberes, experiencias, lecturas, conocimientos y otras discusiones, que sirvieron de base para el segundo logro, que fue el generar la motivación de potenciar propuestas y experiencias educativas autogestivas que vienen de una mediana y larga data, y la de crear otras.

2.2. En movimiento construyendo alternativas: nuestras propuestas y experiencias.

Dentro de las propuestas y experiencias que se potenciaron y se crearon, queremos destacar las que se vinculan con las nociones de “autoeducación”, “control comunitario” y “autogestión comunitaria de los espacios escolares”⁷⁰, debido a que creemos que responden en forma más coherente entre sí a la conformación de un proyecto educativo que se ha estado construyendo desde los sectores populares, y

70 Para profundizar en estas nociones desde diversos actores como estudiantes, profesoras/es e investigadoras/es, recomendamos: CESCC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH. (2010). “Prólogo. El amanecer de las luchas”. En: CESCC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH. *Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 7-10; Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH. (2010). “Propuesta para la constitución de un sistema educativo para las mayorías”. En: CESCC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH. *Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 73-88; Aparecida de Souza, S. (2011). “É possível à escola básica se organizar de forma democrática e a distância?”. En: Orso, P., Rodrigues, S. & Mattos, V. (org.). *Educação, Estado e Contradições Sociais*. São Paulo, Brasil: Editora Outras Expressões. P. 173-202; Salazar, G. (2011). *En el nombre del Poder Popular Constituyente (Chile, Siglo XXI)*. Santiago, Chile: LOM Ediciones; OPECH & Centro Alerta. (2012). “No balances, sino proyecciones”. En: González, J. & Sánchez, R. (compiladores). *2011: aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 159-161; Cabaluz, J. & Ojeda, P. (2012). Educación, movimientos sociales y poder popular. Apuntes teóricos para la praxis político-pedagógica. *Actual Marx/Intervenciones*, (13), 215-235; Centro Alerta. (2013). *Control comunitario: una perspectiva en construcción...*; Colectivo Diatriba. (2013). Editorial. Educación y Movimientos Sociales en América Latina. Contribuciones para el control comunitario de la educación. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (3), 8-10; Comisión Educación ACES. (2013). *Minuta 1 Control Comunitario*; Huente, E. (2013, 15 de Julio). Sindicato Único de Trabajadores de la Educación: “Queremos una educación pública que sea coherente con las necesidades de la comunidad”. *El irreverente. La verdad sin límites*, pp. 16-17; Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos & Colectivo Diatriba. (2013). *Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad*; y Colectivo Diatriba. (2013b). “Notas para contribuir a la re-construcción del movimiento de educadores/as y trabajadores/as de la educación”. En: Cornejo, R., Castañeda, L., Abarca, W., Acuña, F., Corriente Popular de Educación, Colectivo Diatriba & Movimiento por la Unidad Docente. *Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal. Un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes*. Santiago, Chile. P. 67-82.

que dentro de sus elementos comunes, a nuestro parecer, comparten la perspectiva de territorialización de los espacios escolares por parte de la comunidad educativa.

Entre las propuestas surgidas al calor de las movilizaciones del 2011 o después de ellas, podemos identificar a las siguientes:

- Propuestas para la constitución de un sistema educativo para las mayorías (Mancomunal de Pensamiento Crítico/OPECH, 2010)⁷¹
- Propuesta para la educación que queremos (ACES, 2012).
- Congreso social para un proyecto educativo. Documento Síntesis (Representantes de las organizaciones asistentes al Congreso Social de Educación, 2012).
- Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad (Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos & Colectivo Diatriba, 2013).
- 6 Pilares fundamentales para una reforma educativa escolar (Movimiento de Unidad Docente, 2014).
- Propuesta de Medidas Esenciales para una Nueva Educación Pública (Foro por el Derecho Social a la Educación & OPECH, 2014).
- Criterios para la reconstrucción de lo público en Educación en el Chile Neoliberal (Foro por el Derecho Social a la Educación & OPECH, 2014b).
- ¿Cuánto cuesta la escuela que queremos? Propuesta participativa de financiamiento para la educación pública en Chile (Foro por el Derecho a la Educación, 2014).
- Congreso por la EDUCACIÓN para los pueblos. ¡A transformar la educación para transformar la sociedad! ¡No a la reforma neoliberal! (Congreso por la Educación para los pueblos, 2014).⁷²

Todas estas propuestas convergen en la necesidad de autoeducarnos, del financiamiento con recursos estatales y de que como comunidad educativa tengamos la capacidad real de decidir en los espacios escolares, y las diferencias que presentan pueden identificarse más bien en la diversidad y profundidad de las temáticas que de ahí se desprende o en incluir elementos complementarios, más que de elementos de fondo.

Sin embargo, si bien creemos que son aportes importantes a la discusión de los movimientos, creemos también que la construcción de los procesos de autoeducación y de territorialización tiene que ser mediante su ejercicio directo de las comunidades educativas en los espacios escolares, más que un conjunto de síntesis de propuestas, que si bien pueden venir de diversas organizaciones o actores, muchas veces carecen de las experiencias de lo que significa levantar o desarrollar un espacio escolar bajo principios distintos a los tradicionales. En este sentido, es desde la sistematización de experiencias educativas que en el día a día construyen otras formas de relacionarse, de aprender, de vincularse con la comunidad, de gestionar y/o financiar los espacios escolares, etc., es desde esos saberes, de ese ejercicio soberano de autoeducarnos, donde creemos que debieran nacer las propuestas educativas.

71 Si bien esta propuesta es planteada un año antes del 2011, debido a sus principios y planteamientos, creemos que también forma parte de este grupo de propuestas educativas que contiene la perspectiva de la territorialización de los espacios escolares.

72 Si bien estas 5 últimas propuestas son de 3 años después del movimiento del 2011, quisimos incluirlas dado a que creemos que muestran continuidad con las anteriores.

Dentro de las experiencias que surgieron antes del 2011 y que se vieron revitalizadas por él, o durante y después de la movilización, señalamos las siguientes⁷³:

- Preuniversitario Popular y Revolucionario El Cíncel y la Universidad Popular de Valparaíso (Universidad Popular de Valparaíso y Preuniversitario Popular y Revolucionario El Cíncel, 2011).
- Escuela Libre y Popular Víctor Jara (Bodratto, 2011).
- Escuela Itinerante A Pata Pelá (Escuela Itinerante A Pata Pelá, 2011).
- Liceos Autogestionados (Colectivo Diatriba & OPECH/Centro Alerta, 2011; Araya y Erlandsen, 2013; Valenzuela, 2012; Zibechi, 2011; Guerrero y Olivares, 2012; Olivares, 2012).
- Kom Pu Lof (Fernández, Jofré, Mancini, Navarrete & Venegas, 2012; Fernández, 2014).
- Colegio Paulo Freire.
- Historia y Geografía del Pedagógico Autogestionada (Asamblea de Estudiantes de Historia y Geografía del Pedagógico & Olivares, 2012).
- Escuela Comunitaria República Dominicana (Salinas, 2013, 15 de Julio; Pérez, 2013).
- Jardín “Mi pequeño mundo organizado” (Mi pequeño mundo organizado, 2013).
- Escuelas Libres (González & Ramos, 2013).
- Escuela Comunitaria La Bandera.
- Escuela Pública Comunitaria (Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos & Colectivo Diatriba, 2013).

Aunque creemos que todas estas experiencias⁷⁴ convergen de un modo u otro en la idea de la autoeducación, entre sí algunas son divergentes en el modo en desarrollarla, lo cual muestra una multiplicidad de posibilidades que, a su vez, ponen en cuestión algunas preguntas claves que desde sus experiencias de algún modo han buscado resolver, entre ellas: ¿para qué (auto)educarnos?, ¿a quiénes iría dirigido y contra qué?, ¿cómo hacerlo?, ¿cómo aprendemos?, ¿cómo construimos conocimientos y saberes?, ¿qué queremos aprender?, ¿en qué tiempos lo hacemos?, ¿en qué lugar lo vamos hacer?, ¿sólo vamos a ocupar las salas de clases, o también la escuela en su conjunto, o incluso más allá de ella?, ¿cómo nos organizamos?, ¿de qué maneras vamos a cubrir los gastos?, ¿cómo relacionamos la escuela con el trabajo y la producción?, ¿cómo como profesoras y profesores nos formamos de otra manera para otro tipo de escuelas?, ¿cómo incluimos las perspectivas antipatriarcales?, ¿cuál es la relación que debiera tener la escuela con la localidad donde está insertada?, ¿qué participaciones y decisiones podría tener cada actor?, ¿qué materiales ocupar y cómo los conseguimos?, ¿qué rol cumpliría el Estado, e incluso, si es pertinente su presencia, o qué tipo de relación establecemos con él?, ¿bajo qué concepción educativa nos posicionamos?, ¿qué debieran hacer las/os educadoras/es o profesoras/es y cuál debiera ser su rol?, entre muchas otras preguntas.

Por otra parte, considerando que tiene una trayectoria de más larga data que el 2011 con diversas raíces más que sólo la estudiantil, creemos que su crecimiento y expansión continua da cuenta de que el propio movimiento va formando a sus propias educadoras y educadores que van construyendo diversas experiencias en diferentes territorios, desde las cuales siguen aprendiendo y acumulando saberes que van siendo socializados a otras personas que continúan con el proceso.

73 Las propuestas y experiencias que señalamos son sólo las que han señalado ser experiencias de autoeducación, control comunitario y autogestión de los espacios escolares, y las que hemos podido tener conocimiento a través de nuestras redes, razón por la cual la mayoría se centre en la Región Metropolitana, y las que han sido escritas de algún modo. Nos es importante señalar estas limitantes, ya que ella nos permite decir que es probable que la cantidad de propuestas y experiencias que en la realidad existan sean mayores a las aquí presentadas.

74 Las descripciones que a continuación señalaremos, son construidas a partir de los textos referenciados en cada experiencia, razón por la cual, para no atorar al lector con tanta referencia bibliográfica, la omitiremos en esta ocasión.

Muchas de estas experiencias se plantean como alternativas concretas a las escuelas tradicionales o que buscan llegar a constituirse en un sistema que desplace al hegemónico, por lo cual buscan ser sustentables en el tiempo, lo que les implica ir asumiendo y superando las diversas contradicciones que ello genera en una sociedad como la nuestra. A su vez, si bien nos faltan conocer escuelas de carácter rural y técnicos, creemos que las presentadas expresan un movimiento que desde las experiencias y en diversos territorios del país, va creando un sistema educativo que, aunque de forma fragmentaria, abarca desde los jardines hasta la universidad, incluyendo la educación de jóvenes y adultos, lo cual da cuenta del crecimiento de un acumulado de saberes que permiten su carácter prefigurativo⁷⁵ hacia esa otra educación construida a pulso y desde las comunidades.

Del mismo modo, cabe señalar que algunas de estas experiencias, involucradas en un tiempo de transformaciones y búsquedas educativas, se podrían agrupar en lo que Mejía (2013) denomina “izquierda latinoamericana”, en la medida que toman distancia de los sectores más “ortodoxos” o “clásicos” del marxismo, al tener como idea que los procesos de transformación social no va a ser liderado por una vanguardia obrera, sino que fruto de la alianza entre los sectores sociales, y que tienen como elemento central para su formación política la Educación Popular, del mismo modo que señalan la importancia de no perder el horizonte revolucionario o de transformación social en que se mueve la acción educativa, influenciado por las teorías marxistas u otras formas de teorías críticas.

Junto con lo anterior, si consideramos que en algunas de estas experiencias su lucha va más allá de lo educativo y que apuestan a la transformación la sociedad en su conjunto, creemos que está la idea de que lo alternativo no renuncia a la modificación estructural de la sociedad (Mejía, 2013), pero lo que la diferencia nuevamente de otras corrientes críticas más ortodoxas o clásicas, sería que se proponen realizarlo desde nuestras cotidianidades, desde nuestros territorios y desde nuestras comunidades, es decir, “desde abajo”, y por ello, creemos que tampoco tienen su centralidad en el Estado ni construyen mirando “hacia arriba”, sino que afirmándose en sí mismos, y a partir de allí, a medida que van creciendo se ven en la necesidad de tener que establecer algún tipo de relación –generalmente “conflictiva”, de “sacar provecho” o “aprovechar espacios”– con el Estado.

La mayoría de estas experiencias apuestan a generar, al decir de István Mészáros (2008), una “contrainernalización”, y generan huellas y aprendizajes que sin excluir el conocimiento académico, van más allá de él. Si bien podemos nombrar muchos ejemplos que den cuenta de ellos, en esta oportunidad nos gustaría destacar el siguiente relato rescatado durante el 2011 de un estudiante llamado Oscar, quien participó del Liceo Autogestionado República de Brasil en Concepción, quien antes de esta experiencia, era el típico estudiante con malas notas y con un largo historial de anotaciones negativas. En la entrevista que le realizamos, cuando le preguntamos qué cosas había aprendido de la experiencia de autogestión, nos señaló:

(...) yo aprendí que puedo pararme frente a tantas personas y a dar a conocer algunas ideas o algo que me inquieta a mí, yo no tenía idea de eso, porque cuando estaba en el colegio me costaba disertar y eso me aterraba. Ahora aprendí que puedo hacer eso, que sí puedo, que no le tengo miedo a hacer eso. También yo, antes hablamos de cuando estaba en clases, hace tres meses atrás, si estaban los profes yo no iba hablar con ellos, decirles algo o tratar algún tema

75 Para ahondar en este concepto de prefiguración en la educación, recomendamos: Ouviaña, H. (2010). *Praxis y política y pedagogía prefigurativa en el joven Antonio Gramsci. Sus aportes para repensar las experiencias de educación popular en los movimientos sociales*. Ponencia presentada en las “II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos: Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa”, convocado por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), del 18 al 20 de Noviembre de 2010.

con ellos, pero ahora que pasó el tema, uno se da cuenta que tiene que hacerse responsable, me incluyo con todo, me di cuenta que podía, aprendí a hacer eso, aprendí que puedo expresarme frente a personas, como lo hago ahora, ahora puedo, no me da vergüenza, se los digo así, cara de palo. (Colectivo Diatriba & OPECH/Centro Alerta, 2011, p. 79).

Creemos que aquí también se evidencia la importancia de que muchas de estas experiencias no sólo centren su atención en la “gestión” o “administración” y “financiamiento” del espacio, sino también en las relaciones educativas, las metodologías y la vinculación con la localidad, lo cual marca otra diferencia a esta corriente de los otros grupos presentes dentro el “movimiento por la educación”, más bien vinculados a partidos políticos tradicionales.

Por otra parte, creemos que estas experiencias revalorizan a los actores que se involucran en el proceso educativo: a las profesoras y profesores que tradicionalmente se les puede ver como personas que “no tienen vocación” o que están destinadas a “reproducir el sistema”, en estas experiencias se les ve con una clara posición crítica, desde la cual buscan transformar sus prácticas y tener otro tipo de relaciones con la comunidad educativa y local, configurándose otra perspectiva sobre ellas y ellos; a las y los estudiantes vistos tradicionalmente como personas que sólo debieran ir al colegio a aprender, aquí se les ve como personas de las cuales también se puede aprender, que son centrales en el proceso educativo y que pueden decidir en él; y a las familias que tradicionalmente se les relega a una posición clientelar, se les considera tremendamente importante tanto para definir los procesos educativos a desarrollar, como para administrar y construir alternativas que permitan autofinanciar los espacios.

Por otra parte, las propuestas y las experiencias de la actualidad, al surgir al calor de las movilizaciones de 2011, creemos que son evidencias de cómo los movimientos van construyendo espacios, saberes y lazos sociales que van transformando la realidad. A su vez, dan cuenta de que la territorialización de los espacios escolares por la comunidad educativa no es una demanda, sino que ejercicio vivido en diferentes momentos y espacios del territorio nacional, donde ha predominado procesos, discursos y prácticas de educación popular, autoeducación, control comunitario y autogestión de los espacios escolares donde es la comunidad educativa la protagonista de los procesos educativos, y por lo tanto, construyen a partir de sus intereses, necesidades, intereses, identidades, cosmovisiones, sueños y aspiraciones, razón por la cual pueden considerarse como parte de las geopedagogías (Mejía, 2013), y a su vez, se han levantado tanto para afirmarse a sí mismos como movimientos, como para quitarle espacios al capitalismo y sus múltiples formas de dominación.

Considerando lo elaborado desde lo que podríamos denominar la Historia Social de la Educación, creemos importante intentar evidenciar que estas experiencias son en parte herederas de una larga historia llena de experiencias, saberes, luchas, cariños, esfuerzos y “movimientos” de diversos grupos que han querido generar espacios de autoeducación o que han buscado territorializar los espacios escolares bajo sus propios principios, distintos a los tradicionales, memoria que ha sido buscada cortar u olvidar durante la dictadura militar. Entre los que en esta oportunidad queremos nombrar, recordamos a las Escuelas Racionalistas levantadas por obreros y obreras de la FOCH y las de anarquistas durante las 3 primeras décadas del siglo XX (Reyes, 2005, 2009, 2012, 2014; Lagos, 2013), incluyendo la Asamblea Constituyente de 1925 en la que participaron activamente obreros y obreras de la FOCH junto a la Asociación General de Profesores (Reyes, 2005, 2014), además de las políticas levantadas por estos profesores y profesoras en los años venideros (Reyes, 2005, 2014; Núñez, 1990, 2003); como herencia de este proceso, mencionamos también al “Movimiento de Consolidación de la Educación Pública” que desde su primera experiencia en 1945 en San Carlos (Chillán), llegan a levantar más de 33 escuelas a escala país bajo los principios de la “consolidación”, hasta la Dictadura Militar (Recabarren,

1963; Núñez, 1990, 2003; Reyes, 2008; Silva, 2010); y paralelamente a ello, en algunas poblaciones, las mismas pobladoras y pobladores levantan y/o construyen sus propias escuelas, como fue el caso, por ejemplo, de La Victoria y el Campamento Nueva La Habana (Corrales, 2011; Silva, 2010, 2013; Colectivo Diatriba, 2011d).

Cabe mencionar, por un lado, que parte de los principios levantados desde la Asociación General de Profesores y desarrollados por el “Movimiento de Consolidación de la Educación Pública”, terminan viéndose reflejados en políticas escolares impulsadas por el gobierno de Salvador Allende, particularmente en el Decreto de Democratización de 1972 y la propuesta Escuela Nacional Unificada (ENU) (Núñez, 1990, 2003); y por otra parte, que paralelamente a ello, desde al menos la segunda mitad del siglo XX, se puede evidenciar la presencia de un Movimiento de Educación Popular que comienza a contribuir a la conformación de un Proyecto Histórico Popular (Fauré, 2011).

Si bien es claro que por diferentes motivos no todas estas experiencias pasadas tuvieron el mismo impacto y duración, y todas fueron radicalmente modificadas o eliminadas por la dictadura militar desde 1973, existen elementos comunes que permanecen en las experiencias actuales presentadas, particularmente 4: la vinculación entre las escuelas con la comunidad local, la contextualización de los procesos educativos, el desarrollo de procesos de y prácticas autoeducativas, y la territorialización de los espacios escolares por parte de las comunidades educativas⁷⁶.

En este sentido, vemos experiencias que si bien plantean una crítica al sistema escolar de su tiempo, no sólo tienen elementos de “oposición”, sino que también de “afirmación”⁷⁷ de sí mismos, razón por la cual creemos que en esta “larga historia” continuada en parte por diversas experiencias en la actualidad, tal vez, hay elementos que podrían dar cuenta de un proyecto educativo propio que se ha estado construyendo a pulso, desde abajo, desde las comunidades y territorios, que más que apropiarse de la tradicional “escuela moderna” y trasladar ahí los saberes de la comunidad, ha apostado a construir su escuela a partir de sus propios saberes, intereses, necesidades y aspiraciones, para de esta manera también poder construir su propia sociedad dentro de un “proyecto histórico” mayor⁷⁸, siendo ésta, junto a lo ocurrido durante dictadura militar, una de las razones por la que se ha buscado mantener constantemente invisibilizadas estas experiencias, lo que lleva a que nos parezca casi una novedad su existencia.

Ahora bien, continuando con este planteamiento, pero queriendo dar un pequeño vistazo a lo que ocurre a nivel Latinoamericano para contextualizar regionalmente esta perspectiva, algunas de estas experiencias presentes y pasadas podrían ser vinculadas con el desarrollo de un Pensamiento Crítico Educativo Latinoamericano construido dentro de un largo proceso histórico, el cual se basa en “la

76 Si bien señalamos estas características a raíz de la revisión bibliográfica presentada en cada experiencia, sabemos que nos hace falta presentar una investigación más profunda para dar cuenta de ello, en cuanto a cómo en cada caso vemos que se ha dado este proceso, lo cual, por razones de espacio y objetivo de este apartado, lo realizaremos en otra ocasión.

77 En relación a la dimensión de la “afirmación” de los movimientos, el profesor e historiador social Gabriel Salazar ha desarrollado más profundamente esta idea, y ha sido continuada, entre otros, por el educador popular e historiador social Daniel Fauré (2013).

78 Dentro de esta perspectiva, nos parece muy interesante la discusión que, a partir de unos planteamientos de la historiadora social María Angélica Illanes y el historiador social Gabriel Salazar, trabaja el educador popular Daniel Fauré en torno a que en Chile se ha estado desarrollando un Proyecto Histórico Popular, donde uno de los elementos que lo caracterizaría sería el que “*estaría determinado por la capacidad –historicidad- de los sujetos populares de poner en práctica su propia humanización*” (Fauré, 2011, p. 1), lo cual, si bien el espacio y el objetivo de este apartado no nos permite profundizar, creemos que también está presente en estas experiencias.

educación como cultura y contextualmente situada, y en la pedagogía como un proceso educativo de relaciones sociales y políticas, concebido más allá y no sólo en el ámbito de la escolaridad” (Mejía, 2013, p. 81); y a su vez, visualizamos que en sus prácticas y propuestas críticas, han asumido la tarea de construir propuestas pedagógicas y de disputar espacios desde lo local (Mejía, 2013).

Del mismo modo, creemos que estas experiencias y planteamientos desarrollados desde diversos actores vinculados al movimiento, son parte de nuestra tradición latinoamericana de desarrollar procesos de autoeducación, educación popular y territorialización de los espacios escolares que han buscado de diferentes formas restarle espacios y poder al Estado y al sistema capitalista, potenciándose a sí mismos como movimientos, construyendo sus propias identidades, relaciones sociales, territorialidades, espacialidades, formas de producir y aprender, entre otras⁷⁹ (Mejía, 2013; Cabaluz & Ojeda, 2012; Zibechi, 2008).

Estas experiencias, en definitiva, dan cuenta de que históricamente y en la actualidad, tanto en Chile como en América Latina, durante cerca de 100 años y con diferentes intensidades y formas hemos estado vivenciando una disputa territorial por el control de los espacios escolares, entre los que levanta el Estado, el empresariado y sus grupos afines, y los que levantan los movimientos populares. Por lo cual, hoy en día, las perspectivas de la autoeducación, la educación popular, el control comunitario y/o la autogestión comunitaria de los espacios escolares, como perspectivas de disputa territorial para la transformación de la sociedad, se nos presentan llenas de saberes que creemos importante rescatar para las luchas actuales y una continuidad histórica que creemos importante asumir.

De esta manera, si bien no estamos en condiciones de afirmar que el “2011” ha sido producto o expresión de un acumulado histórico de larga data por el derecho a autoeducarnos, sí creemos que fue un hito que permitió reafirmarnos en esta perspectiva, iniciándose a partir de ahí un proceso que ha impulsado la discusión en torno a esta temática, la generación de propuestas, y la construcción de experiencias que desde los territorios y comunidades que reavivan la esperanza de que vivir de otra manera es posible.

2.3. En movimiento planteando nuestros caminos: en la disputa de los espacios escolares, territorializándolos desde las comunidades.

Este acumulado histórico de experiencias y saberes nos recuerda lo que planteaba Raúl Zibechi a partir de algunos planteamientos de Marx sobre la Comuna de París, cuando decía que de los aprendizajes que de ahí se podían desprender eran que *“en el seno de la sociedad burguesa ya existen relaciones sociales que niegan el capitalismo y que se encuentran en el mundo de los trabajadores”*, que *“la revolución no crea el mundo nuevo, sino que lo hace nacer”*, y que en relación al Estado Marx nunca creyó que éste pudiera crear ese nuevo mundo, sino que a lo más *“la maquinaria estatal destruida y reconfigurada por los trabajadores pudiera ser usada como una especie de fórceps, una ayuda para parir el mundo nuevo, las nuevas relaciones sociales que existen en el mundo de los de abajo”* (Zibechi, 2008, p. 47).

79 Como se podrá imaginar, el acumulado de experiencias en América Latina relacionadas a esta temática es tan grande que especificar en cada una de ellas nos tomaría mucho espacio y nos correría un poco de la investigación, por lo cual, nos limitaremos a señalar algunas de las que consideramos más relevantes, junto a su bibliografía en caso de que se quiera profundizar: La Escuela Warisata entre 1931 y 1940 en Bolivia (Salazar, 1992; Zibechi, 2005, 2013); Bachilleratos Populares en Argentina (Bodratto, 2011; Movimiento Popular La Dignidad, 2013); Amawtay Wasi (Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas. Amawtay Wasi, 2013), Escuelas Zapatistas en México (Baronnet, 2013; Zibechi, 2013b); y Escuelas del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil (Salette, 2013; Setor de Educação de MST, 2011).

Nos parece importante este planteamiento, dado a que al evidenciar que un otro mundo ya se ha estado gestando desde las fisuras y marginalidades del sistema, nuestra propuesta no es aquí plantear cuál creemos que debiera ser las tácticas y estrategias que los movimientos debieran asumir, sino que más bien continuar con lo que durante ya casi 100 años hemos estado haciendo, aunque potenciando y adaptando nuestras propuestas y experiencias, para que vayamos construyendo desde ellas esas nuevas relaciones que dan cuenta de que otras realidades son posibles, pues, como Marx señalaba en su segunda tesis sobre Feurbach: “*es en la práctica que el hombre [y la mujer, por cierto] debe demostrar la verdad, esto es, la realidad y la fuerza o el carácter terreno de su pensamiento*” (Marx, 1845).

Es en esta línea que nos posicionamos ética y políticamente para contribuir a los procesos de transformación social desde los procesos y espacios educativos, pues creemos que nuestras luchas construidas desde las experiencias son las que tenemos que seguir potenciando, expandiendo y diversificando, pues no tenemos “*ninguna utopía lista para implantar*” sino “*simplemente dar suelta a los elementos de la nueva sociedad que la vieja sociedad burguesa agonizante llena en su seno*” (Zibechi, 2008, p. 84), y para ello, es creemos en la necesidad de irnos fortaleciéndonos entre sí, compartiéndonos saberes, autoeducándonos desde los territorios y sistematizando⁸⁰ nuestras experiencias.

En este sentido, considerando el proceso histórico desarrollado hasta la actualidad, nuestra lectura es que esos movimientos de diversas personas que han ido apostando a territorializar los espacios escolares por parte de las comunidades educativas, a vincular las escuelas con las comunidades locales, a contextualizar los procesos educativos y, por todo ello, a autoeducarse bajo sus propios principios, van dando forma a lo que en esta oportunidad hemos querido llamar un “Movimiento por la Autoeducación”, el cual, teniendo en su perspectiva la autoeducación, entendemos a las “educadoras y educadores” no sólo a las profesoras y profesores, sino a todas las personas que participan del proceso autoeducativo, por ser la comunidad educativa en su conjunto quien se educa a sí misma, alejándose de esta manera del lugar asignado por la modernidad y el sistema capitalista, implicando el “movimiento” de cada uno de sus actores; y donde, por esa misma razón, la relación entre la escuela y la comunidad local es un elemento tremendamente importante y necesario, debido a que los procesos educativos se involucran con la vida en su conjunto y no sólo la que se encierra la escuela. Creemos que es desde este movimiento, sus saberes y diversas propuestas educativas desarrolladas que “desde abajo”, desde sus comunidades y territorios, creemos que se podría crear el nuevo sistema educativo –más que “escolar”– que surja desde sus experiencias y prácticas autoeducativas⁸¹, al cual algunos han llamado como “Sistema Nacional de Auto-educación” (Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH, 2010).

80 Para profundizar en la sistematización, recomendamos: Jara, Ó. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Presentación realizada en el Seminario “ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña”, convocado por Intercooperation, en la ciudad de Cochabamba (Bolivia), en el mes de abril de 2001; Bustos, L. (2012). “Diálogos sobre la producción de conocimientos, la sistematización de experiencias y el cambio social”. En: González, L. & Fauré, D. (edición y compilación). *Somos andando*. *Prácticas, caminos y saberes para construir Educación Popular hoy*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 95-110; Barrera, M. (2010). *Sistematización de experiencias y generación de teorías*. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón; y el video del Colectivo de sistematización militante Caracol-El apañe de los Piños, llamado “¿Qué es sistematizar?”, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=t0Yxj5I5reo&spfreload=10>

81 A partir de unos planteamientos desarrollados por el profesor e historiador social Gabriel Salazar, el educador popular e historiador social Daniel Fauré señala que las prácticas autoeducativas de los movimientos son “*entendidas como el proceso educativo y comunitario de sistematización y aprendizaje que se “archivarían” en la memoria social del movimiento*”, las cuales “*denotan que los cambios venideros ya existirían –en potencia o a nivel micro– en la vivencia del mismo movimiento, reservándose éste la posibilidad de introducirlos –o no– en la sociedad global*” (Fauré, 2013, p. 23).

En este sentido, ante la situación de estar en presencia de un capitalismo financiero y cognitivo que busca controlar los espacios educativos y escolar en función de sus intereses, y de que tenemos una larga historia de procesos autoeducativos y de territorialización de los espacios escolares, creemos que hoy es necesario y estratégico contribuir al fortalecimiento del “Movimiento por la Autoeducación” que tenga como perspectiva la disputa territorial de los espacios escolares desde las comunidades educativas dentro de un proceso de transformación social, bajo los principios de la Educación Popular y el control comunitario o la autogestión comunitaria, como una de las opciones que pudiéramos tomar para poder empujar hacia este proceso.

Nos parece muy importante recalcar la necesidad de poder contribuir a este movimiento, dado a que si bien podemos ver diversas experiencias que desarrollan estos elementos, también vemos que nos falta mucho por avanzar en cuanto a resolver problemas cotidianos, metodológicos, de gestión y de financiamiento, entre otros, pero también en relación a sistematizar nuestras experiencias y encontrarnos entre las experiencias para fortalecernos entre sí. Es ante estas lecturas y para contribuir a este “Movimiento por la Autoeducación” construido históricamente y presente en la actualidad, el que nos posicionamos en esta investigación como explicaremos a continuación.

II. En la disputa y territorialización de los espacios escolares desde las comunidades educativas: ¿Cómo podríamos aportar en esta investigación?

*“El Viejo Antonio se sonríe:
–Ya aprendiste que para saber y para caminar hay que preguntar–”⁸²*

Subcomandante insurgente Marcos

Ya evidenciamos que tenemos un sistema escolar que estructuralmente desterritorializa a las comunidades educativas de los espacios escolares, y por ende, del proceso educativo ahí desarrollado y que ello genera consecuencias negativas a la misma. También que los movimientos chilenos y latinoamericanos desde al menos el siglo XX hasta en la actualidad han estado territorializando sus procesos educativos y espacios escolares, construyendo los propios en diferentes territorios y de diversas maneras, tanto para afirmarse a sí mismos como para quitarle espacios al capitalismo y sus múltiples sistemas de dominación, movimiento al que por el momento llamamos “Movimiento por la Autoeducación”. Ante ello, planteábamos la necesidad de contribuir a potenciar tal movimiento para continuar con nuestras luchas en educación, sin embargo, no con pocas dificultades, día a día diferentes experiencias debemos ir superando las contradicciones y problemáticas que surgen al construir dentro de este sistema y esta sociedad neoliberal. En este sentido, la pregunta va de cajón: ¿cómo creemos poder aportar en tal situación y poder seguir avanzando, en el contexto de esta investigación?

Considerando las enseñanzas del Viejo Antonio, creemos que “*para saber y para caminar hay que preguntar*”, y creemos que dentro de ello cabe el dialogar con nuestros saberes construidos a partir de nuestras diferentes experiencias donde podemos ir encontrando respuestas y otras preguntas que nos puedan ir ayudando a continuar. El problema ante ello ha estado en que muchas de estas experiencias han sido activamente omitidas para que sean olvidadas o incluso nosotras/os mismas/os no las hemos

82 Cita extraída de: Subcomandante Insurgente Marcos. (2012). *Los relatos del Viejo Antonio*. Santiago, Chile: Ediciones Radio Universidad de Chile. P. 55.

sistematizado para compartirlas, razones por las cuales llegamos a creer que no existan más posibilidades que las que actualmente conozcamos. Sin embargo, gracias a diversas investigaciones realizadas en el último tiempo, hoy podemos dar cuenta de otras experiencias, que hasta hace un tiempo, no eran muy conocidas.

Así entonces, con el objetivo de querer contribuir a este “Movimiento por la Autoeducación”, particularmente a las experiencias de escuelas comunitarias y en especial a la Escuela Pública Comunitaria (EPC) que es donde participamos, comenzamos a buscar experiencias pasadas donde las comunidades educativas hayan ejercido de alguna manera la territorialización en los espacios escolares, con el fin de ver cómo ellas lo hicieron e identificar a partir de ahí qué saberes de esas experiencias nos podrían ayudar en nuestros haceres en la actualidad, y buscando encontramos una que nos pareció particularmente importante porque, al igual que nosotras y nosotros en la EPC, fue llevada desarrollada mayoritariamente por profesoras y profesores, y en la práctica tuvo un fuerte carácter comunitario visto en la estrecha vinculación entre la escuela y la comunidad local, siendo ésta una de las principales prácticas de territorialización del espacio escolar ahí vivida. Nos referimos a la experiencia de la “Escuela Consolidada N° 1 de Experimentación de Santiago” de la Población Miguel Dávila Carson entre 1953 y 1973, ya que ese fue el periodo en que se dieron prácticas territorialización comunitaria como Escuela Consolidada propiamente tal, antes de que recibieran los embates de la dictadura militar, por lo cual, nuestra periodización no responde solamente a un criterio histórico, sino que también geográfico⁸³.

Si bien esta experiencia ha sido mencionada en algunas investigaciones para dar cuenta que son parte de un movimiento docente de mayor envergadura que influyeron en el desarrollo del pensamiento pedagógico del profesorado de la época (Núñez, 1990; Osandón, 2007) e incluso influyó incluso en las políticas educativas del gobierno de la Unidad Popular como el Decreto de Democratización y la ENU (Núñez, 1990, 2003), son pocas las que se han dedicado exclusivamente a profundizar a qué fue esta experiencia en particular: por una parte, podemos nombrar los trabajos de Juan Olave, quien como davileño y consolideño, conoce la historia de la escuela desde adentro, y a partir de ello, ha escrito libros a los que lamentablemente, por diferentes razones, no pudimos acceder; por otra parte, gracias a la solidaridad del davileño y consolideño Héctor Espinoza, pudimos acceder al libro de Vicente Recabarren (1963) llamado *El problema de la consolidación en la educación. Diez años de ensayos en la Escuela Consolidada de Experimentación de la Población “Miguel Dávila Carson”. 1953-1963*, el cual nos permite tener claridades sobre los principios que sustentan la consolidación, una mirada desde adentro de la escuela en cuanto a su evaluación de 10 años, algunas de las leyes decretadas que se relacionan con las escuelas consolidadas y algunas evaluaciones a experiencias como el Plan San Carlos y otras; y finalmente, está el trabajo de Camila Silva (2013) llamado *“La felicidad comienza por los niños” Propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales chilenos. Santiago, 1953-1973*, en el cual, dentro de las 3 experiencias educativas que describe, se encuentra la Escuela Consolidada de la Población Dávila, la cual más bien entrega una contextualización de la experiencia, a partir de entrevistas realizadas a los profesores de historia Iván Núñez y Lautaro Videla.

Sin embargo, de los textos que hemos podido revisar, creemos quien ha trabajado de manera más sistemática y profunda sobre la experiencia de la Escuela Consolidada en la Población Dávila en la actualidad, ha sido la educadora e historiadora social Leonora Reyes, quien ha realizado, al menos, 3 tipos de trabajo en relación a ella:

83 Para revisar a fondo sobre la explicación de la edad de un lugar, recomendamos: Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.

- Uno es el realizado junto a María Isabel Toledo y Loreto Egaña, vinculado a construir relatos de vida del profesor Lautaro Videla (2010) y la profesora Brunequilda Bustamante (2010), a partir de sus propios relatos, donde se incluye su experiencia en la Escuela Consolidada.
- Está también el trabajo realizado junto a las mismas autoras llamado “*Políticas identitarias y subjetividad histórica: el caso de la Escuela Consolidada Dávila Carson. Contexto político-historiográfico*”, aparecido en el número 13 de la “Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire” de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, donde principalmente a través de la historia oral trabajada con los relatos de vida de la y el docentes ya mencionados, realizan una interesante síntesis sobre lo que fue la experiencia a partir de sus relatos.
- Finalmente, está el trabajo que Leonora Reyes (2008) ha estado escribiendo, llamado “*La escuela como centro cultural. El caso de la Escuela Consolidada de la población 'Miguel Dávila Carson'. (1953-1981)*”⁸⁴, donde la autora, por una parte, hace una profunda contextualización de la experiencia al vincularla con los movimientos docentes de los asociados, los funcionalistas y posteriormente los consolidados, desde los cuales desarrollan un pensamiento político y pedagógico propio que les sirvió como base para levantar experiencias educativas dentro del contexto de la “experimentación educativa” instalada desde los años 30’, y por otra parte, a partir de una extensa investigación documental y trabajo biográfico, da cuenta del inicio de la escuela hasta 1962, que es donde hasta el momento ha llegado su trabajo.

Este breve recuento, da cuenta que en la actualidad se han realizado pocas investigaciones que a la luz de nuevos planteamientos, permitan generar otras lecturas. Ante nuestra visión de las problemáticas en torno al sistema escolar en la actualidad realizada desde una perspectiva territorial, dimos cuenta de la necesidad de llevar a cabo experiencias que contribuyan a la territorialización de los espacios escolares por la comunidad educativa, y a partir de aquí establecíamos que era necesario aprender cómo este mismo proceso otras y otros antes ya lo habían desarrollado, y para ello escogimos la experiencia de la “Escuela Consolidada N° 1 de Experimentación de Santiago” de la Población Miguel Dávila Carson entre 1953-1973. Ante esta situación y la descrita en cuanto al estado del arte, la lectura de las problemáticas en torno al sistema escolar y nuestras luchas, de esta experiencia quisimos revisar sus prácticas de territorialización de tal espacio escolar⁸⁵.

Esta necesidad de rescatar los saberes generados desde las experiencias de territorialización del espacio escolar, para que puedan contribuir a las actuales experiencias de territorialización, nos llevan a poner el foco dentro de las experiencias, debido a que las problemáticas a las que nos enfrentamos al desarrollar diversas experiencias, no sólo tienen relación con las formas estructurales del sistema, sino que también cotidianas, y generalmente, al menos en nuestra experiencia en la EPC, son éstas las que nos toman más tiempo y urgencia resolver que las estructurales, por lo cual, si lo que queremos es dialogar con experiencias pasadas para contribuir a las experiencias actuales y que de verdad nos puedan ser útiles, creemos que el delimitar nuestro análisis a leer las experiencias desde adentro, nos puede ser muy útil para rescatar estos saberes⁸⁶. Ahora bien, el tener el foco desde dentro de las

84 Nos es importante agradecer a Leonora Reyes que nos haya facilitado el borrador de este texto, al igual que los relatos de vida del profesor Lautaro Videla y Brunequilda Bustamante, para realizar esta investigación.

85 En uno de los trabajos anteriores (Guerrero & Olivares, 2012), ya habíamos realizado una investigación similar sobre identificar las prácticas de territorialización de los espacios escolares, pero en el caso de los Liceos Autogestionados, por lo que ese trabajo lo consideramos como un antecedente al que a continuación se desarrollará.

86 Del mismo modo que en el caso anterior, en otro trabajo sobre los Liceos Autogestionados (Olivares, 2012), ya

experiencias, no significa desconocer la dimensión externa del movimiento y quedarse sólo con la interna⁸⁷, dado a que para poder entender ésta necesitamos también de la anterior, sino que es simplemente desde donde nos posicionaremos para poder comprender un proceso.

Cabe mencionar que mientras se comenzaba a preparar esta investigación, se tomó la decisión de realizar la práctica profesional en el actual establecimiento donde en aquellos años había sido la Escuela Consolidada. Al llegar, tuvimos la grata sorpresa que desde el año 2012 se estaba comenzando a retomar el proyecto de lo que había sido la Escuela Consolidada a través de un proceso de refundación, implicando que para el 2013 el establecimiento ya no se llamara “Centro Educativo Ochagavía” o “Liceo A-101” como fue conocido desde la dictadura militar, sino que “Escuela Consolidada Dávila”. Ante esta situación, mientras se realizaba la práctica profesional, junto a otras y otros docentes de historia de la escuela, para aportar en este proceso, se nos ocurrió la idea de realizar Talleres de Memoria Colectiva Histórica y Territorial para aportar a la reconstrucción de la historia de la escuela desde quienes la vivieron, a causa de que decíamos que para volver al proyecto de lo que era la consolidada, era importante conocer cómo era desde adentro, desde sus cotidianidades. Esta vuelta al proyecto de la escuela en la actualidad, durante el transcurso de los talleres le llamamos “reconsolidación”. En estos talleres, particularmente nos centramos en las relaciones existentes entre la escuela y la población, debido a que era uno de los elementos que quienes vivieron la experiencia, más destacaban.

Esta situación, nos llevó a vincular lo que en un comienzo queríamos trabajar en la investigación con lo que ocurría en el espacio donde estábamos trabajando, por lo cual, decidimos querer comprender las prácticas de territorialización del espacio escolar, considerando principalmente las que relacionan la escuela con la población, aunque sin excluir otras que también se hayan dado. De esta manera, lo que se planteó desarrollar es un trabajo investigativo de Geografía que sea capaz de dar una visión general de cómo se dieron las prácticas de territorialización del espacio escolar en la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1953 y 1973, analizando tales prácticas. A partir de lo señalado hasta el momento, ¿por qué creemos que puede ser pertinente esta investigación?

a) En cuanto a la temática, desde las disciplinas de Historia y Geografía: creemos que es pertinente pues, como ya se evidenció, son pocas las investigaciones sobre esta experiencia en particular desarrolladas en el último tiempo; por otra parte, si consideramos las que en general se han realizado sobre las que vinculan la Geografía con la Educación más allá de cómo se enseña la Geografía, sólo pudimos encontrar un compendio de artículos (Garrido, 2009) y no se vincula con la temática aquí presentada; y si a ello le agregamos las que a su vez analicen alguna experiencia desde la perspectiva territorial, hasta el momento no hemos encontrado un trabajo al respecto.

b) En cuanto a la discusión actual en educación: consideramos esta investigación pertinente al vincularse con nuestras lecturas sobre las territorializaciones que se han estado dando en los espacios escolares, debido a que al comprender las prácticas territoriales desarrolladas en una experiencia concreta, posteriormente no puede ayudar a comprender las que se desarrollan en los espacios donde

habíamos querido realizar una mirada subterránea para leer a los movimientos, por lo cual, lo consideramos como un segundo antecedente a esta investigación.

87 Para profundizar en los planteamientos de las dimensiones internas y externas de los movimientos, recomendamos: Fauré, D. (2013). “*Territorialización y autoeducación en el movimiento social por la educación chileno. Hacia la construcción de una nueva matriz analítica para leer los movimientos (2001-2013 y más allá)*”. Trabajo para rendir examen de calificación. Programa de Doctorado de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Ciencias Históricas de la Universidad de Chile.

estudiamos, trabajamos o participamos.

c) En cuanto a la formación, memoria y ejercicio docente: es pertinente en el sentido de que contribuye a conocer lo que hemos estado siendo como profesoras y profesores en la historia, las posiciones que hemos tomado, los roles que hemos asumido, las formas en cómo hemos desarrollado procesos educativos, etc.

d) En cuanto al “Movimiento por la Autoeducación”: es pertinente, pues, como ya lo hemos enunciado, nos contribuye a reconocernos dentro de un proceso histórico mayor, del cual, a su vez, podemos aprender para potenciar nuestras experiencias, ir identificando qué caminos tomar y ampliar nuestras posibilidades de acción.

Ante lo anteriormente presentado entonces, nuestro Problema de Investigación podría resumirse en la siguiente pregunta: ¿cómo se desarrollaron las prácticas de territorialización del espacio escolar se desarrollaron en la experiencia de la “Escuela Consolidada N° 1 de Experimentación de Santiago” ubicada en la Población Miguel Dávila Carson entre 1953 y 1973, desde el relato de quienes fueron parte de ella en aquella época?

Desde aquí entonces, nos planteamos como Objetivo General el analizar las prácticas de territorialización del espacio escolar que se desarrollaron o ejercieron en la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson entre 1953 y 1973, desde el relato de quienes fueron parte de ella en aquella época, a partir del cual nos proponemos 3 Objetivos Específicos:

a) Contextualizar la experiencia de la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson, tanto dentro del movimiento al que pertenecía como a escala local.

b) Identificar las prácticas de territorialización del espacio escolar de la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson desarrolladas entre 1953 y 1973, a partir de quienes participaron de ella.

c) Relacionar entre sí las prácticas de territorialización del espacio escolar de la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson entre 1953 y 1973, a partir de quienes participaron de ella.

De esta manera entonces, lo que buscamos es analizar las prácticas de territorialización que se dieron en la Escuela Consolidada de la Población Dávila, mediante la contextualización de tal experiencia y la identificación y las relaciones entre tales prácticas desde el relato de quienes participaron de aquella experiencia, con el objetivo de poder contribuir tanto al proceso de “reconsolidación” que en la actualidad está desarrollando la escuela, como a las experiencias de escuelas vinculadas a la comunidad, como la Escuela Pública Comunitaria, y que serían parte de lo que aquí por el momento hemos llamado “Movimiento por la Autoeducación”.

Capítulo 2: **En la búsqueda de aproximaciones para la construcción de una epistemología “desde abajo” y “desde adentro” de las experiencias**

I. En la búsqueda de nuestras coordenadas

“Las ciencias deben renovarse desde las realidades que condicionan su desarrollo y para aprender a su desafío”⁸⁸

Milton Santos

Cada vez que realizamos un trabajo académico, debemos tener y presentar un posicionamiento epistemológico para dar cuenta desde dónde nos planteamos al momento de hacer la investigación. Sin embargo, en nuestro caso, cuando comenzamos a recabar la información y a empezar analizarla, no teníamos desarrollado un posicionamiento epistemológico del todo, sino, más bien, ciertas ideas sobre cómo es que queríamos hacer las cosas y qué queríamos lograr, desarrolladas desde nuestras humildes experiencias en investigaciones y diversos espacios de Educación Popular.

En este momento, ello nos presenta una problemática y es dar cuenta de cuáles fueron esas ideas, pero tratando de enmarcarlas dentro de un marco y posicionamiento epistemológico del cual no partimos. Por estas y otras razones que a continuación presentaremos, más que dar a conocer un posicionamiento epistemológico completo, lo que presentaremos y buscaremos justificar es más bien una aproximación epistemológica, que esté vinculada al problema de investigación y sus objetivos, desde la cual definiremos nuestros conceptos claves, desarrollada a partir de las coordenadas que nos guiaron en el hacer de esta investigación.

1. Las teorías críticas: transitando en su reinención.

Nos gustaría comenzar planteando que nuestro hacer estuvo vinculado tanto a nuestras experiencias previas, como a nuestras ideas vinculadas a las teorías marxistas, latinoamericanas y críticas en general. Concentrándonos particularmente en esto último, nos lleva plantear cuál es el estado de esas ideas en la actualidad. Sin duda que hacer un trabajo exhaustivo sobre ello es hacer una investigación en sí misma, y por ello, nos correría claramente del eje de investigación, sin embargo, en esta oportunidad, nos gustaría plantear algunos elementos en relación a ello.

El primer elemento, es lo que el profesor e historiador social Gabriel Salazar ha planteado en esta temática. Él señala que lo que podríamos denominar como pensamiento crítico, el marxismo en otras palabras, en todas sus variantes ha entrado en un periodo de fragmentación y crisis. Refiriéndose a su variable estrictamente académica, teórica y universitaria, ya por lo menos desde un seminario realizado en Venecia el año 1977, ha entrado en duda su validez, pues no se llegaba acuerdo sobre qué pasaba con el marxismo, incluso entre los mismos grandes teóricos de la época. Paralelamente a ello, señala que se estaba produciendo la disgregación del bloque dirigido por la URSS, al año 79' el Partido Socialista chileno abandona la tesis del marxismo-leninismo, etc., en fin, el “*pensamiento crítico que se*

88 Cita extraída de: Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. España: Oikos-tau. P. 36.

identificó con las clases populares del mundo entró en una fragmentación, casi atomización en muchos planos: teóricos, políticos, ideológicos, etc.” (Salazar, 2013, p. 119).

Por otra parte, aunque siguiendo el mismo planteamiento, Gabriel Salazar (2013) señala que, junto a lo anterior, la teoría sociológica de los años 60' que tenía la gran pretensión de hacer diagnósticos y pronósticos generales abarcándolo todo, y por ello era una teoría totalizadora, también ha entrado en crisis, lo cual, junto a otros elementos, dan cuenta de que el pensamiento crítico de los años 50' y 60' está colapsado. Esta pretensión totalizadora, aunque desde un posicionamiento muy distinto, también es criticada por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos.

Uno de sus planteamientos más interesantes a nuestro parecer, es que Boaventura señala que en la actualidad, la experiencia social en todo el mundo es más amplia y variada que lo que la tradición científica o la filosofía occidental considera importante y conoce, que por ello hay un gran desperdicio de riqueza y experiencia social que es útil a los planteamientos que proclaman el fin de la historia y que no hay más alternativa que lo que se ve y conoce, y que para combatir ese desperdicio y hacer visibles las iniciativas y los movimientos alternativos, no basta con proponer otro tipo de ciencia social, sino que una racionalidad diferente. A la racionalidad occidental, que critica, le llama racionalidad indolente, de la cual el marxismo, aún siendo considerada por él como una “*excepcionalidad parcial*”, también es parte, pues, junto al romanticismo, “*no fueron ni suficientemente fuertes ni suficientemente diferentes para poder ser una alternativa a la racionalidad indolente*” (Santos, 2009, p. 101).

Particularmente refiriéndose a la noción de totalidad, que en su perspectiva pareciera ser que estaría en lo totalizante, Boaventura explica que ella estaría dentro de la razón metonímica, una de las 4 formas que tomaría la racionalidad indolente, y que consiste en reivindicarse como la única forma de racionalidad, por lo cual, no se dedicaría a descubrir otros tipos de racionalidad, o de hacerlo, lo hace sólo para convertirlas en materia prima. En este sentido, entiende la idea de totalidad bajo la forma de orden, en donde no hay explicación fuera del todo y hay sólo una lógica que gobierna tanto el todo como cada una de sus partes, trayendo consigo 2 consecuencias: por un lado, como nada existe fuera de la totalidad, no es capaz de aceptar que la comprensión del mundo es mucho más que la comprensión occidental del mundo; y por otro lado, como ninguna de sus partes puede ser pensada fuera de la relación con la totalidad, no puede admitir que alguna de sus partes tenga vida propia más allá de lo que es conferida por ella (Santos, 2009).

En este sentido, tomando tanto los elementos planteados tanto por Gabriel como por Boaventura, la pretensión totalizante de las teorías críticas marxistas clásicas –por decirles de algún modo–, en la actualidad ha entrado en crisis, en cuanto no logró ser una explicación que de verdad pudiera explicar la realidad de manera totalizante, según los planteamientos con anterioridad señalados, e incluso, junto a otros elementos, ello ha generado el desperdicio de experiencias que produce ausencias⁸⁹.

A su vez, consideramos importante también señalar lo que han planteado los sociólogos ingleses

89 Cabe señalar que esto no significa necesariamente que la noción de totalidad, la desechemos completamente desechada, sino que, más bien, lo que buscamos evidenciar es que ha sido puesta en tensión. Dentro de nuestra breve revisión en torno al tema, nos parece interesante los planteamientos que tensionan e incluyen la totalidad en el concepto de sobredeterminación, donde en lo social hay elementos (lo económico, lo político, lo cultural y, como más adelante se señalará, lo geográfico) que están vinculados orgánicamente entre sí y lo constituyen, y que están en constante tensión y relación (Cabaluz & Ojeda, 2011). Para profundizar en este tema, recomendamos: Laclau, E. & Mauffe, C. (2006). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica; y Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.

Ernesto Laclau y Chantal Mauffe, en cuanto a que la historia del marxismo ha mostrado una situación muy distinta a lo indicado por el positivismo del socialismo científico, pues, en vez de dar cuenta de un “juego racionalista en el que los agentes sociales perfectamente constituidos en torno a intereses libran una lucha definida por parámetros transparentes”, se ha evidenciado “las dificultades de la clase obrera para constituirse como sujeto histórico”, a la vez que la “dispersión y fragmentación de sus posicionalidades”, además del “surgimiento de formas de reagregación social y política (...) que definen nuevos objetos y nuevas lógicas de constitución de los mismos” (Laclau & Mauffe, 2006, p. 142).

Considerando de esta manera que la teoría crítica está fragmentada, en crisis, colapsada y que incluso ha llevado a producir ausencias, además de que estamos en un contexto donde han surgido nuevas formas de lucha y de constitución de sujetos, nos queda la siguiente pregunta: ¿qué hacer entonces?, ¿cómo salir de esta situación?, ¿nos olvidamos de las teorías críticas y comenzamos a plantear algo nuevo?

Creemos que el educador colombiano Marco Raúl Mejía da en el clavo cuando ha señalado que los cambios provocados por el neoliberalismo y capitalismo cognitivo, a los que también podemos agregar los del capitalismo financiero, nos plantean la necesidad tanto de modificar nuestras tradicionales formas de lucha, como de reinventar la crítica “*cuestionando la forma y el contenido de la crítica del pasado para construir la crítica y las propuestas de este tiempo*” (Mejía, 2010, p. 5), creemos que es un planteamiento que puede ser extrapolado a nivel general.

Centrándonos en la reinención de las teorías críticas, que es lo que nos convoca en esta oportunidad, este posicionamiento nos parece más adecuado que el de desecharlo por su racionalidad, pues creemos que a pesar de muchas cosas, como teoría general nos sigue contribuyendo para captar lo macro, lo estructural, lo casual y lo invisible a primera vista (Tapia, 2013), tal y como tratamos de evidenciar en el capítulo anterior. Sin embargo, eso no quiere decir que desconozcamos los cuestionamientos, las tensiones y las críticas que se le han realizado incluso desde dentro de ella, por lo cual, una de las preguntas que se nos plantea en este sentido es ¿cómo la reinventamos? Aunque nos gustaría intentar dar una explicación a fondo, la verdad es que hasta el momento no tenemos una respuesta completa, pero trataremos de abordarla a partir de los elementos que podamos extraer de esta investigación.

Hasta aquí, nos gustaría plantear 2 elementos: el primero es que creemos que los cuestionamientos en los que se ha estado viendo la crítica, la sitúa en un momento de transición⁹⁰ hacia su reinención, lo cual justifica el que no tengamos un posicionamiento epistemológico cerrado y definido, sino que un conjunto de elementos que guían y justifican teóricamente nuestro quehacer investigativo; y el segundo es que ello nos plantea la necesidad de definir cuáles son esos elementos, a los cuales en esta oportunidad les llamamos “coordenadas”.

1.1 Definiendo nuestras coordenadas de investigación.

a) Primera coordenada: experiencias de resistencias y luchas que nacen desde las fisuras del sistema.

Para plantear nuestra primera coordenada, nos gustaría partir con el planteamiento de Marco Raúl Mejía, que ante los cuestionamientos realizados a los discursos críticos, señala que se nos plantea la

90 Aún cuando nos posicionemos en lugares distintos, concordamos con Boaventura de Sousa Santos sobre que “*vale la pena hablar de transición para resaltar la necesidad de experimentación e interpelar el sentido de las transformaciones, por más huidizo que éste sea*” (Santos, 2009, p. 236).

tarea de entender en qué consiste el “*proyecto de globalización capitalista y neoliberal para adentrarnos en sus fisuras*”, a modo de poder “*construir caminos alternativos madurados en las resistencias que apenas se asoman y se esbozan en las prácticas de múltiples actores, las cuales hacen evidente la presencia de esas otras globalizaciones*”, que “*desde la singularidad y lo local muestran hoy los gérmenes de esos otros mundos posibles*” (Mejía, 2010, p. 2).

Este planteamiento nos parece interesante por 3 elementos: el primero a rescatar, es que señala la multiplicidad de propuestas, alternativas y mundos posibles, es decir, se plantean en plural, lo cual marca una diferencia con las teorías críticas clásicas que sólo señalan la alternativa de la “vanguardia obrera” por ser, a su entender, el obrero el sujeto revolucionario; el segundo es que nos plantea la idea de tener que entender cómo funciona el proyecto de globalización capitalista y neoliberal para saber cómo actuar en él, lo cual es similar a lo que señala el geógrafo crítico inglés David Harvey (2012), aunque con la particularidad de que éste plantea el centrarnos en entender por qué el sistema ha sobrevivido con tanta efectividad y por tanto tiempo, y hacia qué está cambiando el capitalismo, siendo éste, a su parecer, el principal enigma a prestar atención; y el tercero, es que en definitiva Marco señala que el proyecto de globalización capitalista y neoliberal no logra ser total y por lo tanto tiene resistencias, similar al planteamiento de Gramsci (1971) en cuanto a su concepción de hegemonía, que al ser dinámica la dominación, ésta se encuentra en permanente tensión, siendo constantemente resistida y desafiada. Esto nos lleva a señalar la existencia tanto de un proyecto de dominación, como de las existencias de resistencias a él.

Ya en el capítulo anterior, intentamos dar cuenta de ello cuando buscamos evidenciar que un elemento del proyecto de control del neoliberalismo y el capitalismo cognitivo y financiero se daba mediante la territorialización de los espacios escolares; pero ante esta situación, constatábamos la existencia de un “Movimiento por la Autoeducación” que no sólo generaba experiencias que en parte tensionaban esa territorialidad en perspectiva de “oposición”, sino que construía también desde la “afirmación” de sí mismas al desarrollar procesos de autoeducación, de vinculación con la comunidad, de contextualización de los procesos educativos y de territorialización del espacio escolar.

De aquí entonces, planteamos nuestra primera coordenada de trabajar desde esas experiencias múltiples y diversas de resistencias y luchas que nacen desde las fisuras del sistema, pues consideramos que ahí están “*los gérmenes de esos otros mundos posibles*” (Mejía, 2010, p. 2), en otras palabras, el carácter prefigurativo de esa otra sociedad. Dentro de esta coordenada, ya visualizamos que las experiencias actuales son en parte herederas de un proceso mucho mayor, pero que por causa de su potencial en cuanto a proyecto social y de lo ocurrido en la dictadura militar de nuestro país, esa memoria ha intentado ser cortada u olvidada, razón por la cual hoy esas experiencias nos parezcan novedosas, y que por ello tampoco tengamos muchas pistas sobre cómo hoy continuar con los procesos de autoeducación y de territorialización del espacio escolar desarrollados por la comunidad educativa, lo cual también es causa de que nos falta por avanzar en cuanto a resolver nuestros problemas cotidianos generados desde las experiencias y de encontrarnos entre las mismas para fortalecerlos entre sí.

A partir de acá, decidimos pretender contribuir al que por el momento llamamos “Movimiento por la Autoeducación”, particularmente en el ampliar tanto las posibilidades de acción como de proyección de sus experiencias, lo que nos llevó a buscar alguna experiencia del pasado que haya llevado a cabo procesos de autoeducación, contextualización, territorialización y vinculación con la comunidad para aprender de ella, la cual finalmente fue la experiencia de la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1953 y 1973, donde particularmente decidimos buscar comprender las prácticas de territorialización del espacio escolar desarrolladas desde la comunidad educativa, a partir del relato de

quienes la vivieron, siendo éste nuestro objetivo general.

b) Segunda coordenada: la disciplina geográfica y su enfoque crítico.

El centrarnos en buscar comprender las prácticas de territorialización del espacio escolar nos marca nuestra segunda coordenada, y es que sitúa a la Geografía como disciplina principal de nuestra investigación, pues, a partir de lo planteado por el brasileño Milton Santos, las personas realizan acciones sobre el medio que lo rodea para suplir las condiciones necesarias para mantenerse, por lo cual *“toda acción humana es trabajo y todo trabajo es trabajo geográfico”*, en este sentido no hay producción que no sea también producción del espacio, ya que *“no hay producción del espacio que se dé sin el trabajo”*, es decir que *“el proceso de vida es un proceso de creación del espacio geográfico”* (Santos, 1996, p. 84), razón por la cual, la Geografía estudia la acción de las personas, y la territorialización, como ejercicio realizado por un grupo de personas en la apropiación del espacio, y por lo tanto, para la construcción de una nueva espacialidad, es parte de ello.

Sin embargo, ello nos plantea un problema, pues como toda disciplina, tiene muchas corrientes y ello no ha estado exento de intereses y conflictos políticos e ideológicos. No por nada, por ejemplo, en los espacios escolares nos enseñan, y las profesoras y profesores de Historia y Geografía en general nos forman para enseñar, una Geografía alejada de la vida cotidiana (Sepúlveda, 2009); no por nada en Chile la Geografía “oficial” y sus mapas están en manos de los militares, y con ellos, del Estado y sus grupos de poder, a través del Instituto Geográfico Militar (IGM); no por nada no podemos tener acceso libre, gratuito y/o de fácil acceso a los planos y mapas de los diversos territorios de nuestro país en sus diferentes escalas y formas, ni tampoco se nos enseña los diferentes usos que les podríamos dar; y no por nada la Geografía ha sido considerada, incluso, como un “arma para la guerra” (Lacoste, 1977). En este sentido, el problema que se nos plantea en esta segunda coordenada es ¿desde cuál Geografía nos vamos a situar para realizar esta investigación?

Como señalamos, hay muchas corrientes geográficas y no parece haber completo acuerdo en su clasificación y nombres, del mismo modo en que a lo mejor pudiera estar la Historia por ejemplo, pues, y sólo por nombrar algunos/as: mientras Fabregat (1995) reconoce 6 corrientes o enfoques geográficos (el Ambientalismo; el Regionalismo; la Nueva Geografía, Geografía Cuantitativa o Neopositivista; la Geografía de la Percepción y del Comportamiento; la Geografía Humanista; y la Geografía Radical); Delgado (2003) reconoce 4 grandes corrientes (la Geografía como ciencia espacial; la Geografía Radical; la Geografía Humanística y la Experiencia del Espacio; y las Geografías Posmodernistas) y una que estaría surgiendo en la actualidad desde los planteamientos de la “teoría de la estructuración”, aunque no tan desarrolla como las anteriores; y ya Santarelli (2008) señala una gran cantidad de variantes (la Geografía Cuantitativa o Teórica; la de la Percepción; la Radical o Crítica; la Humanista; y la Geografía Cultural y sus diversos campos emergentes como la Geografía de la Vida Cotidiana, de las Religiones, del Género, del Consumo, del Turismo, de la Mundialización y el Desarrollo Local, entre otros), y cada una de ellas con sus dimensiones políticas y epistemológicas. El continuar con esta diversificación o el tratar de hacer una clasificación de las mismas, claramente escapa de los límites de este trabajo, por lo cual creemos que es mejor dar a conocer brevemente y en forma general las concepciones del espacio geográfico, y desde ahí ver cuál es el más pertinente para intentar dar respuesta al problema de investigación y abordar sus objetivos, para desde ahí posicionarnos en el enfoque geográfico que nos sea más pertinente.

Dentro de la bibliografía revisada, a pesar del tiempo en que fue realizado, creemos que el trabajo que

proponen Daniel Hiernaux y Alicia Lindon (1993) nos ayuda mucho para poder ordenarnos, pues, realizando una revisión por diversas corrientes geográficas, visualizan, en un nivel de máxima generalización, la presencia de 3 visiones o concepciones de espacio geográfico: la de espacio como “continente” o “receptáculo”, la del espacio como “reflejo”, y la de como una “instancia” o “dimensión” de la sociedad.

En términos muy generales, podemos decir que el “espacio geográfico como continente o receptáculo”, se refiere a entender el espacio como un soporte o contenedor de objetos y procesos, en el cual sólo se localizan elementos y relaciones, razón por la que el vínculo entre espacio geográfico y sociedad sólo puede darse unidireccionalmente, es decir desde la sociedad al espacio, ya que, bajo esta premisa, el espacio es sólo un contener y receptor de procesos, y no interventor de ellos.

Según Daniel Hiernaux y Alicia Lindon (1993), aquí estarían presentes las corrientes de Geografía de corte economicista (la Nueva Geografía, Geografía Cuantitativa o Neopositivista, Cuantitativa o Teorética, o como ciencia espacial) y en aquellas donde la idea de continente sería a nivel mental y espiritual (la Geografía de la Percepción y del Comportamiento, y la Geografía Humanística y la Experiencia del Espacio), aunque también podríamos considerar a la Geografía regional. Hay cierto consenso en plantear que esta es la visión predominante en la sociedad, y creemos que ello también se traslada en algunas investigaciones historiográficas, por lo menos, en las que la mayor contribución del espacio geográfico es la de ser una referencia geográfica, es decir, señalar dónde ocurren los procesos⁹¹.

Por su parte, la noción del “espacio geográfico como reflejo”, entiende al espacio como un reflejo de la sociedad y sus relaciones sociales, es decir, que todo lo que ocurra en la sociedad, puede verse reflejado y explicado en el espacio. Creemos que dentro de esta concepción está, entre otras, la Geografía Radical, en el sentido de que muchos geógrafos marxistas, sobre todo de los años 60', dentro de un contexto de Guerra Fría, para hacer valer sus posicionamientos políticos, realizaron trabajos que, entre otras cosas, buscaron demostrar cómo la lucha de clases se daba también en el espacio, que también se podía ver reflejada en él. Un ejemplo de ello, es el trabajo de Henri Lefebvre, quien, con un marcado posicionamiento marxista-leninista, sostiene como uno de sus planteamientos, que “*la ciudad y la realidad urbana son reveladoras de valor de uso*” (Lefebvre, 1978, p. 20).

Cabe mencionar que esta visión ha sido cuestionada, incluso por marxistas latinoamericanos como Milton Santos, pues el que sea considerado como simple “reflejo”, de igual modo que “contenedor”, implica el que esté subordinado a las otras instancias de la sociedad como la economía, y Santos señala que el pensar una economía sin bases geográficas es contradictorio en el pensamiento marxista, ya que Marx siempre otorgó primacía a la totalidad, y la totalidad incluye al espacio geográfico (Santos, 1996).

Finalmente, está la noción del “espacio geográfico como una instancia o dimensión de la sociedad”, la cual, entendiendo al espacio como el resultado de la interacción de un conjunto de variables desarrollada en un proceso histórico, plantea, por una parte, que las acciones humanas producen espacios geográficos (noción de espacio como “producto”); sin embargo, por otra parte, esos mismos espacios construidos también influyen en las personas (noción de espacio “productor”), y por ello,

91 Hemos podido constatar que, al menos, en las investigaciones realizadas desde la Historia Social, particularmente las de Camila Silva (2013) y Daniel Fauré (2013), que han abordado conceptos como el de “territorialización”, se da cuenta de un uso más profundo en la noción del espacio geográfico que sólo ser un contenedor y receptor de objetos y procesos, sin embargo, creemos que se podría profundizar mucho más.

también en la totalidad social, es decir, que en la relación dialéctica entre la sociedad y el espacio geográfico, éste último se convierte en “producto” y “productor” de sí mismo, razones por la cual es también una “instancia” o “dimensión” más de la sociedad, del mismo modo en que lo pueden ser la economía, la política, la cultura y lo social (Hiernaux & Lindon, 1993). Esta noción del espacio geográfico corresponde a la Geografía Crítica, donde reconocemos al geógrafo crítico inglés David Harvey como uno de sus principales exponentes en la actualidad.

Uno de los elementos que desprendemos de lo presentado, es que hablar de “espacio geográfico” simplemente por su atributo de “geográfico”, sin explicitar al enfoque o paradigma desde donde se hace referencia, es insuficiente, pues se encubre una diversidad muy grande en relación a ese concepto (Hiernaux & Lindon, 1993; Mançano, 2005), pero también porque creemos que el usarlo de esa manera, puede llevarnos a confusiones o simplificaciones analíticas al momento de utilizarlo en alguna investigación, pudiendo, de esta manera, perder la riqueza que nos podría brindar para comprender la realidad.

Dicho lo anterior, si tomamos en consideración que nuestros objetivos y problema a investigar van referidos a comprender las prácticas de territorialización del espacio escolar desarrollados en la experiencia de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, vemos que la concepción del “espacio geográfico como una instancia más de la sociedad” es la más pertinente, pues para poder comprender tales prácticas, necesitamos tanto identificar el contexto en que se dan para ver cómo se sitúan en una territorialidad sobre el espacio escolar ya definido “desde arriba” y “desde afuera” (la noción de espacio como “productor”), y cómo es que se da la territorialización desde la comunidad educativa dentro de ese contexto (las prácticas de territorialización por parte de la comunidad educativa que crean una nueva espacialidad, como producto de la relación dialéctica entre ellas y la espacialidad, es decir, la noción de espacio como “producto”), a diferencia de las otras dos nociones que al ser como “contenedor” y “reflejo”, omiten la intervención del espacio geográfico en la sociedad. Ello nos situaría entonces en el enfoque de la Geografía Crítica.

c) Tercera coordenada: aprender desde los sujetos que han participado de experiencias activamente olvidadas.

Otro elemento que se desprende de los objetivos y del problema a investigar, es que buscamos comprender tales prácticas desde el relato de sus actores, lo cual, al menos inicialmente, creemos que no satisface en forma completa nuestro enfoque geográfico, pues, al parecer, la Geografía Crítica, al tener como noción de “espacio geográfico como una instancia más de la sociedad”, lo que en general ha buscado es dar explicaciones de lo que ocurre en la realidad, considerando a quienes se ven perjudicados con los procesos y luchan antes los conflictos por supuesto, pero no necesariamente centrándose en tales sujetos, en el sentido de construir saberes y conocimientos desde ellas.

Esto nos plantea una tercera coordenada y es aprender desde las experiencias, pero dado a que la Geografía Crítica, al menos desde lo que hemos podido revisar, no ha desarrollado hasta el momento un cuerpo conceptual completo que permita realizar esto, salvo desde algunos planteamientos⁹², nos vemos en la necesidad de buscar su justificación en otras disciplinas, y en esta ocasión tomamos algunos de los elementos planteados desde la Sociología y la Educación Popular.

Por el área de la sociología, aún cuando estemos en una posición distinta, creemos que algunos

92 Particularmente nos referimos a los planteamientos desarrollados por Carlos Walter Porto Gonçalves (2001), Bernardo Mançano (2005) y el Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo (2014).

elementos planteados por Boaventura, son muy pertinentes en esta área, particularmente lo ya señalado en torno a su crítica a la razón metonímica y su totalidad. Ante ello, él señala que uno de los elementos que genera el no comprender nada más allá de la totalidad, y por ello, producir ausencias, es que no nos permite conocer fuera de los límites de nuestra racionalidad occidental, desde lo cual plantea que, por ello, se contrae el presente, es decir, que nuestras posibilidades de acción y proyección están determinadas a lo que limitadamente sabemos en la actualidad, aún cuando en la realidad hayan más posibilidades que den cuenta de otras opciones (Santos, 2009).

Creemos que es pertinente esta crítica, ya que ello podría ser una de las causas por las que hoy en general no conozcamos a fondo la diversidad de experiencias que en la actualidad existen, incluyendo a las que no necesariamente se planteen en forma radical contra del sistema, pero sí con una propuesta distinta que nos es importante considerar; pero también, en relación tanto al pensamiento hegemónico, como a las teorías críticas clásicas, pues, tal y como lo ha descrito la educadora e historiadora social Leonora Reyes (2014) en relación a la historiografía, ninguna de ellas buscó darle voz a los actores de los procesos, sino que más bien presentaron lecturas a nivel estructural, con lo cual creemos que se omiten muchas experiencias que no necesariamente contribuían a esas lecturas, caso que también incluiríamos a la Geografía vinculada a esta racionalidad, por ejemplo, a partir del caso de Henri Lefebvre (1978), quien sólo reconocía al obrero como el sujeto que tenía que ejercer su derecho a la ciudad por ser el sujeto revolucionario, omitiendo a la diversidad de sujetos presentes en la ciudad, ni tampoco –por entender al espacio geográfico como “reflejo”, lo que del mismo modo ocurriría con la noción de espacio “contenedor”– reconoce las espacialidades y territorialidades propias y creadas por ellos, omitiendo y ocultando también, de esta manera, su voz y experiencias.

Ante esta situación descrita sobre la contracción del presente, Boaventura propone la dilatación del presente, mediante dos procedimientos: hacer proliferar las totalidades, de modo que puedan coexistir entre sí más que ampliar la desarrollada por la razón metonímica; y mostrar tanto la heterogeneidad de la que están hechas las totalidades, como el que tienen una vida propia fuera de ella (Santos, 2009). De esta manera, al dilatar el presente se amplía el mundo que conocemos, proceso al que llama Sociología de las Ausencias, lo cual, por una parte, intenta demostrar que lo que no existe es algo activamente producido como no existente, es decir que se produce como ausencia y como alternativa no creíble a lo que existe; y por otra parte, lo que busca es transformar objetivos imposibles en posibles y las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la totalidad metonímica (Santos, 2009), lo que para nuestro caso es buscar en las fisuras del sistema. En este sentido, creemos que este planteamiento de la Sociología de las Ausencias, justifica el centrarnos en dar cuenta esas experiencias activamente olvidadas, para dar cuenta de que hay más posibilidades que las que en la actualidad conocemos, sin embargo, no necesariamente aprender de ellas.

En este sentido, creemos que son los planteamientos de la Educación Popular los que nos pueden contribuir a ello. En su momento, ya hemos señalado que intentar definirla en modo general pudiera resultar ser un ejercicio estéril, pues ella posee un carácter dinámico propio de las experiencias históricas y espaciales en constante movimiento (Cabaluz, Ojeda & Olivares, 2014). Sin embargo, para efectos de esta investigación, nos parece pertinente mostrar la definición propuesta de Marco Raúl Mejía:

“La educación popular recuperando la visión de contra-hegemonía, plantea la construcción de una concepción educativa que trabajando desde los intereses de los grupos populares, caracterizados por su condición de oprimidos y dominados, construya poder popular, lo cual requiere el uso de metodologías y pedagogías que no sólo se queden en la esfera del

conocimiento, sino que reconociendo los saberes populares, los visibilice como formas de la contra-hegemonía, para convertirlos en saber de lucha, dándoles su propia voz mediante procesos de participación, negociación cultural y diálogos de saberes, haciendo emerger los saberes de frontera y las epistemes propias de ellos” (Mejía, 2013, p. 93-94).

De esta definición, en esta oportunidad, nos gustaría señalar 3 elementos: el primero es que la Educación Popular reconoce que los grupos o sectores populares tenemos saberes, que en nuestra condición de oprimidas/os y dominadas/os han buscado ser negados, omitidos o invisibilizados, planteamiento que también abordó el educador brasileño Paulo Freire (2006) y que es concordante con los planteamientos de la Sociología de las Ausencias; el segundo es que, por ello, se centra en visibilizarlos como formas de contra-hegemonía, a modo de convertirlos en saberes de lucha, aunque también, como ya lo hemos enunciado desde diversas experiencias educativas, creemos que estos saberes no sólo han sido en “contra” de lo impuesto desde una perspectiva de “oposición”, sino que también en un sentido de “afirmación” de los mismos grupos sociales; y el tercero es que para convertirlos en “saberes de lucha”, necesariamente tenemos que aprender de ellos.

En este sentido, considerando estos 3 elementos tomados desde la Educación Popular y la propuesta de Boaventura sobre la Sociología de las Ausencias, construyen nuestra tercera coordenada y es el buscar esas experiencias activamente olvidadas para aprender desde los actores que las vivieron, lo cual justifica la elección de la Escuela Consolidada de la Población Dávila⁹³ y el aprender desde quienes participaron de la experiencia vivida en aquel espacio.

d) Cuarta coordenada: la corriente de la Nueva Historia Social de la Educación.

Sin embargo, para tener un marco que nos permita justificar en forma completa nuestro problema de investigación y objetivos, nos falta un último elemento que es central: tanto los planteado desde la Geografía Crítica, la Sociología de las Ausencias como la Educación Popular, aún cuando en algunos casos tengan que considerar los procesos históricos, son propuestas que temporalmente se plantean desde el presente para dar sus explicaciones o desarrollar procesos de transformación, y lo que queremos en esta oportunidad es aprender de una experiencia del pasado. Ello necesariamente nos remite a la disciplina historiográfica vinculada a educación, pero como ya señalamos a partir de lo planteado por la educadora e historiadora social Leonora Reyes (2014), ni la historiografía oficial ni la historiografía marxista clásica han buscado darle la voz a los actores protagonistas de las experiencias vividas, implicando que en educación, a los sujetos sociales se les haya concebido como un colectivo acrítico, más bien conciliador con la clase política y de escaso impacto político.

En este sentido, Leonora ha sostenido que, en general, la historiografía en Chile ha estudiado más la historia institucional de la educación que el proceso histórico vivido por sus actores –como las familias, estudiantes y docentes–, los movimientos sociales –como las organizaciones de pobladores, mujeres, obreros, docentes y estudiantiles– y mucho menos sus contribuciones educativas, por lo cual el eje del problema educacional ha tendido a concentrarse en el estar fuera o dentro del sistema escolar, lo que implica asumir “*que las soluciones educacionales dependerían de la reestructuración o del acomodo del sistema para alcanzar la integración progresiva y masiva de los sectores populares*”, todo lo cual ha promovido “*la idea de un sistema escolar que se construye unilateralmente, por medio de 'actos*

93 Basta con recordar que sólo pudimos encontrar 4 trabajos académicos actuales vinculados al trabajo de recuperación de la historia de esta escuela, y exceptuando el de Camila Silva (2013), la mayoría estaban vinculados a la educadora e historiadora social Leonora Reyes, lo cual creemos que da cuenta de esta “invisibilización” o producción de la ausencia de esta experiencia.

educativos' como, por ejemplo, la dictación de un decreto educacional”, con lo cual “*se desestimó la posibilidad de estudiar su construcción como parte de un proceso tensionado en el que se ven involucrados otros actores (familias, estudiantes y profesores)*” (Reyes, 2014, p. 29). Todo ello, genera que la investigación histórica esté en deuda con el estudio de las experiencias educativas forjadas desde los movimientos sociales, pues su ausencia “*dificulta la realización de análisis más sistemáticos y evaluaciones de proceso acerca de las huellas en nuestra propia historia como sujetos de educación*” (Reyes, 2014, p. 31).

Sin embargo, desde mediados de los años 80', en Chile se ha venido configurando una corriente historiográfica que se le ha llamado Historia Social, la cual en aquella época fue fundamentalmente una práctica disciplinaria que se reformuló y fortaleció “*de cara a los procesos organizativos populares que enfrentaron a la Dictadura (...), momento histórico donde el trabajo de reconstruir la memoria popular se volvió una demanda fundamental para apoyar los procesos de asociatividad local y lucha política*”, por lo cual, no es casualidad que en paralelo a esta Historia Popular –como inicialmente se le llamó– se haya desarrollado el Movimiento de Educación Popular, el cual se caracterizó por desarrollar “*prácticas político-pedagógicas al servicio de los sectores populares y la reflexión en torno a su Proyecto Histórico*”, siendo este el contexto de debate en que la Historia Social –como se le comenzó a llamar, a partir de su validación en los espacios académicos a comienzos de la “democracia”– ha definido su aporte social de “*generar insumos que permitan a los actores sociales potenciar su historicidad presente y futura mediante la sistematización de sus experiencias pasadas*”⁹⁴ (Artaza, Fauré & Poch, 2013b, p. 5-6).

En este contexto, la Nueva Historia Social⁹⁵, queriendo superar los estrechos márgenes desarrollados por la historiografía marxista clásica, comenzó a incorporar a los actores hasta entonces excluidos de la historiografía –mujeres, jóvenes y otros personajes de la vida cotidiana rural y urbana– (Reyes, 2014), pero también, y no sin discusiones, en tender a centrar su análisis a partir de los actores de los procesos, equiparando de esta manera “*la necesidad de estudiar tanto la 'vida' de los modelos (político y económico) como la 'acción colectiva' de los sujetos*”, por lo que supera “*la visión que asocia al movimiento social con el ejercicio de la 'negatividad' (identificación de problemas, peticionismo, reducción a demandas parciales), devolviéndole historicidad (o “positividad”) al defender la idea de la creación de 'proyecto' desde fuera de la política estatal*” (Fauré, 2013, p. 25). Salazar, según Fauré, a esta lectura “interna” de los movimientos la lleva al “*status de única lectura posible, ya sea en la fase de visibilidad (breve) o de latencia (profunda) de los movimientos*”, destacando particularmente esta última fase, pues “*en ella se fraguaría no sólo la crítica al modelo de dominación (que se expresa en la fase pública) sino, fundamentalmente, la prefiguración de alternativas a éste*” (Fauré, 2013, p. 26).

A partir de ello, el educador popular e historiador social Daniel Fauré (2013) señala que la Nueva Historia Social no es que desconozca la dimensión “externa” de los movimientos (lo estatal), sino que privilegia al sujeto, y por ello su análisis de vuelve interno y largoplacista. Para Daniel, esta es una opción epistemológica que ha derivado en dos visiones: como un complemento al análisis estructural, o

94 Cabe señalar que ya las obreras y obreros agrupados en la FOCH, en sus clases realizadas en las escuelas racionalistas levantadas y autogestionada por ellas y ellos ya enseñaban lo que llamaban “Historia Social”, refiriéndose a estudiar su propia historia y desde su perspectiva (Reyes, 2014).

95 El carácter de “nuevo”, pareciera ser que es por causa de buscar darle mayor forma y contenido a lo que hasta el momento se ha considerado Historia Social. Para profundizar en esta discusión, recomendamos: Fauré, D. (2013). “*Territorialización y autoeducación en el movimiento social por la educación chileno. Hacia la construcción de una nueva matriz analítica para leer los movimientos (2001-2013 y más allá)*”. Trabajo para rendir examen de calificación. Programa de Doctorado de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Ciencias Históricas de la Universidad de Chile.

como la puerta de entrada a una dimensión más profunda y proyectiva de los movimientos; y posicionado en ésta última, señala que el aporte más consistente de la Nueva Historia Social al debate en curso del resto del pensamiento crítico nacional, es el camino que ha llevado desde la revalorización de la “acción colectiva” al reconocimiento de la capacidad “proyectiva” de los sujetos, y de la visibilización “interna” (sus “porqués” y sus “cómo”) a la valoración de la “latencia” como espacio fundamental de análisis (Fauré, 2013), contribución que de algún modo hemos intentado abordar en esta investigación.

A partir de lo señalado entonces, intentado realizar una síntesis, vemos que la Nueva Historia Social se caracterizaría al menos por 3 elementos fundamentales: incorporar la voz de los actores hasta el momento excluidos de la historiografía, hacer una lectura histórica desde ellos (visión “interna”), incluyendo su relación con lo estructural, y generar insumos para potenciar la historicidad presente y futuro (capacidad “proyectiva”) de los movimientos mediante la investigación de sus experiencias.

Ahora bien, como nuestro trabajo se centra particularmente en lo educativo, nos parece importante aplicar este planteamiento en lo que pudiera ser una Nueva Historia Social de la Educación, la cual, para el historiador Luis Osandón (2007), busca una interpretación diversa y compleja de los fenómenos educativos, que no necesariamente se restringe a sus sistemas formales. Complementando lo anterior, considerando los elementos señalados sobre la Nueva Historia Social, cabe incluir también que ella buscaría contribuir a los movimientos y experiencias que en la actualidad están llevando procesos de transformación social desde el área educativa, a partir de la investigación histórica de temáticas vinculadas a la educación, priorizando la lectura desde sus propios actores e incluyendo su relación con lo estructural, ya sea mediante su oralidad u otro tipo de fuentes⁹⁶.

En este sentido, creemos que el considerar como cuarta coordenada la Nueva Historia Social de la Educación, es pertinente para poder responder a los objetivos planteados en esta investigación, dado a que ella, junto a los elementos planteados desde la Sociología de las Ausencias y la Educación Popular, justifica tanto el aprender desde los sujetos que han desarrollado experiencias educativas en el pasado, como el contribuir a las experiencias actuales.

Considerando las 4 coordenadas, creemos que queda fundamentado el porqué de buscar experiencias nacidas en las fisuras del sistema y que hayan sido activamente olvidadas, el porqué de posicionar nuestra investigación desde la Geografía y su enfoque crítico, y porqué apoyarnos desde las perspectivas de la Sociología de las Ausencias, la Educación Popular y la Nueva Historia Social de la Educación, y todo para justificar el buscar comprender las prácticas de territorialización desarrolladas en la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1953 y 1973, desde la experiencia de quienes la vivieron.

96 Creemos que durante durante estos últimos años, quizás gracias a la motivación por hablar de educación generada por las movilizaciones estudiantiles, se ha visto el interés por investigar desde la Historia Social experiencias educativas levantadas por los sectores populares, lo que para nosotras y nosotros constituirían parte de la Nueva Historia Social de la Educación. Entre ellas, nos gustaría destacar las investigaciones de Leonora Reyes (2005, 2008, 2009, 2012, 2014), Cindy Corrales (2011), Daniel Fauré (2011) y Camila Silva (2010, 2013).

II. En la búsqueda de nuestra aproximación epistemológica en la Geografía

*“(...) para producir conocimiento,
más aún en condiciones de heterogeneidad estructural y cultural,
no basta aplicar bien teorías ya existentes
sino que se hace necesario producir más teoría (...)”⁹⁷*

Luis Tapia

1. Demarcando los planteamientos de nuestra aproximación epistemológica.

Ya en su momento, señalamos que consideramos que las teorías críticas están en un proceso de transición hacia su reinención, ante lo cual nos preguntamos: ¿cómo avanzar en esto? Como dijimos, no tenemos una respuesta completa, y por ello, aquí presentaremos más bien una aproximación epistemológica, y como tal, inicialmente se nos presenta la pregunta sobre lo que entendemos por ciencia y conocimiento.

En relación a la ciencia, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, señala que es un producto cultural del intelecto humano *“que responde a necesidades colectivas concretas –incluyendo las consideradas artísticas, sobrenaturales y extracientíficas– y también a objetivos determinados por clases sociales que aparecen como dominantes en ciertos períodos históricos”*, y se construye *“mediante la aplicación de reglas, métodos y técnicas que obedecen a un tipo de racionalidad convencionalmente aceptada por una comunidad minoritaria constituida por personas humanas llamadas científicos”*, que precisamente por ser personas humanas, quedan sujetas a sus *“motivaciones, intereses, creencias y supersticiones, emociones e interpretaciones de su desarrollo social específico”*, razón por la cual *“no puede haber ningún valor absoluto en el conocimiento científico, ya que su valor variará según los intereses objetivos de las clases envueltas en la formación y acumulación del conocimiento, esto es, en su producción”* (Fals Borda, 2013, p. 302).

Por esta definición de la ciencia como producto cultural, nos parece pertinente lo que el filósofo y politólogo boliviano Luis Tapia señala, sobre que el conocimiento es una producción, ya que sería *“el resultado del trabajo de la imaginación humana para elaborar ideas, conceptos, sistemas de ideas que articulen un margen más o menos amplio de dimensiones de la vida social”* (Tapia, 2013, p. 41). Sin embargo, dado a que es producido, *“el conocimiento no está predeterminado a adquirir una forma única preestablecida”* (Tapia, 2013, p. 41-42), por lo cual, no hay una sola forma de conocer o producir conocimientos, sino que varias.

En este sentido, como nuestra intención también es, de algún modo, producir conocimientos que puedan contribuir en los haceres y proyecciones de experiencias educativas concretas con fuerte arraigo comunitario y territorial, siguiendo los planteamientos de Orlando Fals Borda (2013), cabe que nos preguntemos sobre los niveles de formación y comunicación en que cristalizaría ese conocimiento, para que tenga consecuencias en la conducta colectiva y en el acaecer cotidiano. Uno de esos niveles para el colombiano, sería el de la comunidad de científicos occidentales especializados que hoy pretende monopolizar lo que es la ciencia y dictaminar sobre lo que es o no es científico, el cual tiene claras

97 Cita extraída de: Tapia, L. (2013). *De la forma primordial a América Latina como horizonte epistemológico*. Bolivia: CIDES-UMSA. P. 72.

consecuencias en el mantenimiento del *status quo* político y económico que se resuelve alrededor del sistema capitalista dominante, y en esas condiciones *“la producción del conocimiento a este nivel se dirige obviamente a mantener y fortalecer este sistema”* (Fals Borda, 2013, p. 302-303).

Sin embargo, nuestra posición es diametralmente distinta, por lo cual, ante la pregunta sobre ¿cómo avanzar en la reinención de las teorías críticas?, en cuanto a la producción de conocimientos, creemos que Gabriel Salazar acierta cuando señala que el pensamiento crítico está en una crisis que si bien, tal vez, no es terminal, sí es muy enredada, conflictiva y difícil, pues ya no se puede confiar ni en los políticos, ni necesariamente en las universidades, entonces, ¿qué nos queda?, *“creer en uno mismo, creer en la certeza de mi experiencia, creer en las certezas que me entregan mis memorias, creer en la certeza que me entrega la verdad de lo que yo quiero hacer y que hago efectivamente, lo que me da una verdad”*, porque, *“lo que yo quise hacer y lo hice, se constituye en verdad y certeza”* (Salazar, 2013, p. 124-125), o dicho de otra manera desde la Educación Popular, se convierten en saberes.

Creemos que es precisamente este planteamiento el que está en la base de nuestras 4 coordenadas, pues, siguiendo el planteamiento de Gabriel, *“frente a este panorama de la producción de conocimientos tradicionales se está levantando como alternativa (...) la experiencia efectiva que hemos tenido”* (Salazar, 2013, p. 125). En este sentido, la experiencia popular, la memoria popular y nuestras capacidades para ser lo que queremos hacer *“son criterios de verdad y de certeza sobre los cuales podemos construir un paradigma cognitivo que sea capaz de competir con los anteriores y de llenar el vacío que se tiene”*, pues es *“la única alternativa que queda para construir un pensamiento crítico, revitalizar la teoría crítica de Marx”*, más que el marxismo y sus corrientes, por lo que *“la posibilidad de construir un poder alternativo que se nutra de su propio saber solamente radica, hoy, en las bases sociales, por tanto, en los sectores populares de diversos tipos e incluso en los grupos medios”*, razones que nos dan cuenta, de que *“tenemos entre manos un paradigma cognitivo emergente que durante muchos siglos fue devaluado, despreciado, como el saber popular, el saber vulgar”* (Salazar, 2013, p. 125), planteamiento similar al que se ha venido desarrollando desde la Educación Popular, que también ha desarrollado, al igual que otras y otros, Paulo Freire (2006), y también Boaventura (2009) en relación a su Sociología de las Ausencias y la construcción de una epistemología del sur.

A este segundo nivel, Orlando Fals Borda (2013) llama “ciencia popular”, la cual entiende al conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las personas de las bases sociales, que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza les ha ofrecido, y cómo este saber popular no está codificado a la usanza dominante, se desprecia y relega como si no tuviera el derecho de articularse y expresarse en sus propios términos, sin embargo, para Orlando, ese saber popular tiene también su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad, por lo que puede demostrarse que tiene mérito y validez científica en sí mismo. Cabe señalar, que a pesar de esta caracterización de ciencia popular, que sería desde donde nos posicionaríamos en esta oportunidad, Orlando señala que *“sería preferible no usar adjetivos cuando hablamos de ciencia o de cultura, si queremos verla como un único proceso formativo de conocimientos válidos que tienen consecuencias en la conducta colectiva y en el acaecer cotidiano”* (Fals Borda, 2013, p. 303-304).

Ahora bien, este posicionamiento del querer aprender desde las personas, si bien está en una posición distinta a los autores presentados, como ya señalamos, creemos que es similar o en parte concuerda con Boaventura cuando en su propuesta de epistemología del Sur⁹⁸, particularmente cuando realiza su

98 El Sur entendiéndolo más que desde una perspectiva geográfica, *“como una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo”*, pues *“un conocimiento situado o perspectivado (...) no puede comportar determinismos*

crítica a la racionalidad de la modernidad, en la que incluye el pensamiento crítico tradicional, planteaba la necesidad de reinventar la emancipación social, lo cual sólo podía ser “*a partir de las experiencias de las víctimas, de los grupos sociales que habían sufrido con el exclusivismo epistemológico de la ciencia moderna y con la reducción de las posibilidades emancipatorias de la modernidad occidental a las tornadas posibles por el capitalismo moderno*”, razón por la que planteaba aprender con el Sur, lo que significaba “*reinventar la emancipación social yendo más allá de la teoría crítica producida en el Norte y de la praxis social y política que ella suscribiera*” (Santos, 2009, p. 338-339), por lo cual propone “*como orientación epistemológica, política y cultural, que nos desfamiliaricemos del Norte imperial y que aprendamos con el Sur*”, pero advierte que “*sólo se aprende con el Sur en la medida que se concibe éste como resistencia a la dominación del Norte y se busca en él lo que no fue totalmente desfigurado o destruido por esa dominación*”, es decir, “*en la medida en que se contribuye a su eliminación en tanto producto del imperio*” (Santos, 2009, p. 345-346).

Del mismo modo, en su descripción sobre los elementos que rescata a partir del texto de José Martí “Nuestra América” para justificar su propuesta de reinventar un paradigma subalterno de mutuo reconocimiento y redistribución, Boaventura señalaba que una de las ideas de Martí, era que para poder construir Nuestra América sobre fundamentos genuinos, se debe le conferir conocimiento genuino, por lo que “*las ideas deben estar enraizadas en las aspiraciones de los pueblos oprimidos*”, es decir, debe ser un conocimiento ubicado, razón por la cual, “*Nuestra América conlleva así un fuerte componente epistemológico*”, pues “*en vez de importar ideas extranjeras, uno debe buscar las realidades específicas del continente desde una perspectiva latinoamericana*”, ya que “*un conocimiento ubicado es condición para un gobierno ubicado*” (Santos, 2009, p. 237-238). En este sentido entonces, el conocimiento y el poder están íntimamente ligados, razón por la cual si las teorías críticas posicionadas desde una perspectiva latinoamericana, en su proceso de reinención, se plantearan el apoyar los procesos de transformación social, ese conocimiento tiene que ser construido desde las necesidades, intereses y experiencias de las personas comunes, lo que para nosotras y nosotros significa el incorporarlas dentro de ese proceso de construcción de conocimiento, que sean parte integral de él, es decir, el proceso de construcción de conocimientos tiene que ser territorializado: creado desde las propias personas que viven los procesos, ya sea desde su oralidad o sus registros si ya no estuvieran, y por ello, contextualizado.

Creemos que este elemento es central, pues, como indica Orlando Fals Borda, si un marco científico de referencia no se arraiga en el medio donde se quiere aplicar, puede que aparezcan rezagos y desfases teórico-prácticos, con implicaciones disfuncionales para los sistemas culturales, sociales, políticos y económicos, y si los marcos de referencia que se emplean resultan copias textuales o limitaciones impuestas de paradigmas desarraigados del contexto propio, esta situación tiende a empeorar, por lo cual se hace necesario “*construir paradigmas endógenos enraizados en nuestras propias circunstancias, que reflejen la compleja realidad que tenemos y vivimos*” (Fals Borda, 2013, p. 96).

Ahora bien, si el proceso de producción del conocimiento va ligado a una base social, como es nuestro caso, se hace necesario descubrir esa base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad, a modo de comprender cuáles son el tipo de conocimiento que queremos y necesitamos, y para quiénes sería ese conocimiento científico y a quiénes beneficiaría, por lo que se debe seguir examinando e impulsando “*la ciencia emergente y reprimida y la cultura subversiva, y trabajar por un reordenamiento del*

geográficos” (Santos, 2009, p. 339, p. 348), por lo que el Sur o los Sures serían todos los pueblos dominados que sufren por causa del capitalismo.

quehacer científico que sea útil y conveniente”, para lo cual *“es inevitable tomar en cuenta las necesidades de las grandes mayorías, víctimas del avance que ha traído el progreso desequilibrado de la misma ciencia”* (Fals Borda, 2013, p. 304-305), lo cual consideramos que ello se puede hacer de mejor manera si es que se hace con las personas desde las cuales queremos construir esos conocimientos.

Ahora bien, en este sentido, bajo el entendido de que estamos en un proceso de transición hacia la reinención de la crítica, pareciera ser que todavía no contamos con todas las herramientas suficientes para avanzar en la dirección propuesta, pues el mismo profesor Gabriel Salazar nos dice que el problema que radica en construir pensamiento crítico desde nuestras experiencias es *“cómo desarrollar eso, cómo sistematizar el problema de ese cuento, cómo convertirlo en un saber que mantenga su raíz social y la diversidad que eso significa, la heterogeneidad que eso significa, la vida que eso significa”*, que se convierta en un saber que construya poder, pues este saber se debe enfrentar al inevitable problema de que *“si el poder no se totaliza, no sirve”* (Salazar, 2013, p. 126), ya que si éste se queda sólo en los espacios locales, no se van a poder ejercer cambios estructurales, ni combatir adecuadamente los modelos dominantes. Aquí es donde Gabriel le da la importancia a la sistematización para generar definiciones dinámicas (que se vayan adaptando a las circunstancias y distintas opiniones, pero generando procesos eficientes), definir los conceptos que están a medias a partir de un proceso concreto que sea eficiente y de resultados reales, y todo ese proceso totalizarlo como poder comunal, territorial y a nivel de Estado, a modo de no quedar encapsulados, siendo este el principal desafío del paradigma cognitivo popular. En este sentido, tiene que desarrollarse y convertirse en una especie de ciencia nueva que no imite a la vieja, que tenga mucho más de cultura social que de ciencia pura, *“porque la cultura social está siempre viva y las ciencias puras tienden siempre a exteriorizarse y a desadaptarse del verbo vivo de la historia y también del mundo”*, y así fue *“como cayeron ahora recientemente todos los paradigmas anteriores”* (Salazar, 2013, p. 126).

Creemos que este planteamiento justifica nuestra pretensión de querer contribuir a las experiencias educativas actuales con comprender las prácticas de territorialización del espacio escolar desarrolladas en la Escuela Consolidada de la Población Dávila desde quienes la vivieron, pues, si bien no es necesariamente una sistematización propiamente tal en nuestro caso, sí ayuda a visualizar cuáles, cómo, porqué se desarrollaron y qué consecuencias trajeron, de modo que sean las mismas experiencias de la actualidad quienes evalúen cuáles tomar y se han desarrollado o se podrían crear, a modo de contribuir en que puedan ampliar sus posibilidades de acción, tanto en el presente como en el futuro.

Sin embargo, como el boliviano Luis Tapia señala, *“para producir conocimiento local o más conocimiento es necesario producir también más teoría, un poco de teoría nueva, métodos nuevos”*, pues de otro modo, *“tendemos a quedarnos con la ilustración –a través de un caso más– de las relaciones causales en una teoría general más o menos aceptada en una disciplina y en determinado campo de trabajo de investigación”* (p. 45-46). En este sentido, aún cuando Tapia con lo “local” se refiera a los países, creemos que este planteamiento se puede extrapolar a lo que aquí hemos estado señalando, y queremos evidenciar con ello que nuestro posicionamiento no es tomar una teoría general y aplicarla, sino que más bien el generar una aproximación teórica que se posicione desde el aprender desde las experiencias, lo cual no tiene en consideración sólo la reinención de la crítica, sino que además nuestras pretensiones de aportar a las prácticas de experiencias educativas de carácter comunitario y territorial como la Escuela Pública Comunitaria, por lo cual, no nos sirve en este sentido justificar una teoría predicha, sino más bien aprender de los saberes generados en las experiencias para contribuir a las nuestras.

Ahora bien, como también Luis señala, esta producción, *“por un lado, es algo que viene o está alimentado desde la historia local que estamos pensando”*, que para nuestro caso es aprender desde las experiencias, pero por otro lado, también viene de la formación y acumulación específica –en términos cognitivos– que cada investigador e investigadora tiene, *“como condición de posibilidad y potencial a explotar para producir nuevos recursos para la investigación a nivel teórico”*, en este sentido *“la historia intelectual personal de los investigadores es también una fuente principal o condición de posibilidad de la producción de nueva teoría, ya que también es una historia de formación o preparación para nuevas producciones”* (Tapia, 2013, p. 46), siendo esta la razón por la cual constantemente hemos dado a conocer desde dónde venimos, dónde hemos participado, qué hemos estado realizando, y desde dónde nos posicionamos al investigar y al hablar, y por ello también en el comienzo de este capítulo evidenciamos que fueron nuestras humildes experiencias como investigadoras e investigadores y educadoras y educadores populares, además de nuestras ideas iniciales, la guía inicial que tomamos para desarrollar la investigación y su justificación, y las queremos validar, pues han sido nuestra principal formación, y han sido las que nos han ayudado a comprender tanto los procesos de los movimientos *“desde abajo”* y *“desde adentro”*, como las consecuencias vividas por los que vienen *“desde arriba”* y *“desde afuera”*.

Justificando nuestra posición de en vez de tomar una teoría general y aplicarla en lo local, y de la necesidad de buscar nuevos conocimientos y saberes y de nuevas formas de pensar e investigar, es que tomamos las dos dimensiones que Luis plantea sobre lo local. La primera es que permite *“pensar desde adentro de la historia de los procesos que se pretenden explicar o hacer inteligibles”*, por lo cual *“la producción local de pensamiento y el trabajar desde adentro es una idea epistemológica, a la vez que una idea o un principio ético”* y *“el ejercicio de este principio ético abre la posibilidad de elaboración cognitiva”*, pues *“lo local necesariamente es un lugar y tiempo que se está estudiando”*, y por ello, *“amplía las condiciones de posibilidad del trabajo de investigación y de explicación, ya que sobre todo implica el pensar desde dentro de la historia que se está estudiando y de varios modos de estar dentro de la historia”* (Tapia, 2013, p. 42-43), razones por las cuales consideramos que el pensar e investigar *“desde abajo”* y *“desde adentro”* es un posicionamiento epistemológico, que dentro del proceso de reinención de las teorías críticas, creemos fundamental.

Y la segunda dimensión que Luis destaca sobre de lo local es que *“todo proceso social, conjunto o sistema de relaciones sociales, no es algo que produce o reproduce condiciones de vida tal cual una y otra vez”*, sino que *“se reproduce en la variación”*, dado a que *“uno de los rasgos de lo humano es su capacidad de imaginarse nuevas formas de vida, a veces mejores, a veces peores, o ambas combinadas de diverso modo en conjuntos más o menos cambiantes de instituciones y de relaciones sociales”*, por lo cual *“es necesario pensar con fuerza la dimensión productiva y creativa de lo social, y esto es siempre local”*, ya que *“las novedades y cambios no son producto del movimiento que captan las teorías generales”* sino que viene de lo local, pues *“lo local siempre es el lugar y el momento de cambio, de la novedad”*, siendo por ello *“su comprensión y explicación una de las principales tareas de las ciencias sociales”* (Tapia, 2013, p. 43), razones por las cuales, esta comprensión nos ayuda a ver lo que anteriormente señalábamos en torno a la Sociología de las Ausencias, que es ampliar nuestras posibilidades de acción más allá de lo que conocemos.

Creemos que este planteamiento es similar al de Orlando Fals Borda, cuando señala que es *“posible, lógico y conveniente desarrollar paradigmas científicos y marcos técnicos de referencia que, sin ignorar lo universal o lo foráneo, privilegien la búsqueda de la creatividad propia”* (Fals Borda, 2013, p. 98). Cabe señalar con ello, que no queremos negar lo externamente producido, sino que, por un lado, cumplir con una necesidad de acumulación de conocimientos congruentes con lo que hemos estado

siendo, y por otro lado, cuestionar la simple repetición o copia de paradigmas eurocéntricos, pues concordamos con Orlando cuando señala que ello “*debe detenerse si entendemos por cultura la interacción de la sociedad con el medio social y natural que la sustenta*”, por lo cual, “*tenemos que potenciar tal interacción con el conocimiento de nuestra historia, de nuestras realidades geográficas y de nuestros recursos de tal modo que resulten valores compartidos, generadores de solidaridad, robustecedores de nuestra identidad cultural*” (Fals Borda, 2013, p. 99).

En síntesis, en un contexto de transición donde estamos apostando por reinventar la crítica, creemos que un elemento central en este proceso es el aprender desde las experiencias de las personas de los sectores populares y medios, para desde ahí ir construyendo conceptos, marcos teóricos y todo lo que necesitemos para avanzar en ese proceso. A partir de aquí, es que nuestro principal elemento desde el cual nos posicionamos en esta aproximación epistemológica, y que está presente en la justificación de cada coordenada y que a su vez se vincula con los objetivos y la pregunta a abordar esta investigación, es la idea de la construcción desde lo local, es decir, la construcción teórica y sistematización, –o quizás mejor en nuestro caso– ordenamiento o clasificación de saberes construidos desde las experiencias de las comunidades y sus territorios. Este, en definitiva, para nosotras y nosotros, es uno de los principales elementos a considerar en el proceso de transición hacia la reinención de las teorías críticas⁹⁹.

2. En la búsqueda de una Geografía Crítica Nuestramericana.

Una vez justificado el principal elemento de nuestra aproximación epistemológica, que es el aprender desde los sujetos de las comunidades y los territorios en los cuales queremos trabajar, como elemento central para la transición de las teorías críticas en su proceso de reinención, que a su vez justifica nuestro problema de investigación del mismo modo que sus objetivos, nuevamente se nos plantea un último problema: ante lo señalado, ¿es la Geografía Crítica el enfoque más pertinente dentro de esta aproximación epistemológica?

Para responder volvamos al “pero” que señalábamos, y era que al considerar el “espacio geográfico como una instancia de la sociedad”, no es el aprender ni construir teoría desde los sujetos lo central, sino que considerar al espacio geográfico como una dimensión más de la sociedad, del mismo modo que la economía, lo político, lo cultural y lo social. Sin embargo, aún cuando compartimos esta noción pues consideramos que ello de verdad ocurre, creemos que el problema en nuestro caso está en que ello no debiera ser lo central sino que sólo un aspecto más, pues lo que nos es importante en esta investigación es la construcción desde lo local, las comunidades y los territorios, es contribuir a la materialización de las espacialidades y territorialidades de los sujetos, es decir, sus propias geografías.

En este sentido, queremos señalar, que dentro del contexto de transición hacia la reinención de las teorías críticas, consideramos que también desde la disciplina geográfica estamos en la búsqueda por nuevos planteamientos y enfoques geográficos que nos permita realizar lo propuesto, y queriendo plantear una posible salida, nos gustaría dar cuenta de una propuesta que desde hace algún tiempo hemos ido trabajando y que por el momento hemos llamado Geografía Crítica Nuestramericana, que tomando la tradición y los planteamientos de la Geografía Crítica, plantea el investigar y desarrollar disciplina geográfica desde las experiencias, conocimientos y saberes de las comunidades y los territorios.

99 Vale señalar que consideramos que éste es el trabajo que han estado realizando tanto el educador colombiano Marco Raúl Mejía (2013) y el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2013), como el periodista, educador popular y escritor uruguayo Raúl Zibechi (2005, 2008, 2011b, 2013, 2013b).

Ahora bien, cabe señalar que estos planteamientos, de un modo u otro, lo han realizado, al menos, los brasileños Bernardo Mançano (2005) y Carlos Walter Porto Gonçalves (2001), a quienes se les podría considerar dentro de la Geografía Crítica Latinoamericana. Pero ¿por qué entonces no simplemente posicionarnos desde ella?, ¿por qué no llamarle así? Porque a ellos, al igual que a Milton Santos y otras/os, cuando se les ha reconocido como geógrafos críticos latinoamericanos, generalmente no se hace una explicación más profunda en cuanto a qué los diferenciaría el ser “latinoamericanos” de otras y otros geógrafos críticos, lo cual nos da a entender que es más bien su lugar de origen que alguna particularidad epistemológica, de modo tal que llamar a nuestro posicionamiento “Geografía Crítica Latinoamericana”, podría llegar a confundir nuestro posicionamiento con el lugar de dónde venimos más que un posicionamiento o aproximación epistemológica, además de que no necesariamente todas y todos los geógrafos críticos latinoamericanos toman nuestro planteamiento.

Pretendiendo dar forma a lo que podría ser la Geografía Crítica Nuestramericana, inicialmente planteamos que tiene dos troncos centrales: el primero, es que toma la tradición de la Geografía Crítica, y el segundo, es que para buscar rescatar lo aprendido y experimentado desde las comunidades y los territorios, toma los elementos que Boaventura señala a partir de los planteamientos de Martí, sobre que *“las ideas deben estar enraizadas en las aspiraciones de los pueblos oprimidos”*, razón por la cual, *“Nuestra América conlleva así un fuerte componente epistemológico”*, pues *“en vez de importar ideas extranjeras, uno debe buscar las realidades específicas del continente desde una perspectiva latinoamericana”*, ya que *“un conocimiento ubicado es condición para un gobierno ubicado”* (Santos, 2009, p. 237-138). Desde acá, consideramos que la Geografía Crítica Nuestramericana debiera considerar, al menos, los siguientes elementos:

a) Un posicionamiento ético y político emancipador: tiene un posicionamiento arraigado desde los territorios, contra todas las formas de opresión, dominación y explotación que se han estado desarrollando durante siglos en nuestro continente, incluyendo, entre ellos, al capitalismo, al patriarcado, al colonialismo y al imperialismo en todas sus formas, razón por la cual, desde los diferentes espacios y territorios se busca develar estos elementos para ponerlos en tensión y colectivamente desarrollar diversas formas de superación.

b) La afirmación de los pueblos: apuesta a rescatar y potenciar lo que como pueblos hemos estado siendo, afirmando de esta manera nuestras identidades, validando y rescatando nuestros saberes, además de nuestras espacialidades y territorialidades, para de esta manera, proyectar nuestras historias y geografías hacia esa otra sociedad que se ha estado construyendo a partir de nosotras y nosotros. Para ello, aún cuando lo estructural esté siempre presente, buscamos darnos la posibilidad de pensarnos e imaginarnos como si no hubiera una “oposición”, tratar de pensar al Sur como si no hubiera Norte (Boaventura, 2009), con el fin de tratar de evidenciar elementos propios generados desde nuestra “afirmación” como sujetos colectivos.

c) Lo sentipensante: consideramos que lo has el momento señalado, no le hace perder validez ni legitimidad a este enfoque geográfico, puesto que, precisamente como dice Marx (1845) en su undécima tesis sobre Feurbach en relación a los filósofos, más que interpretar de diversos modos el mundo, lo que se debería tratar es de transformarlo, lo cual claramente marca una línea sobre quien estudia y busca comprender la realidad, que en nuestro caso es a través de la Geografía¹⁰⁰. A su vez,

100 Orlando Fals Borda al respecto señala que estas tesis de Marx sobre Feurbach en general *“pueden considerarse, a nivel filosófico, como la primera articulación formal del paradigma de la ciencia social crítica: la comprometida con la acción para transformar el mundo, en contraposición al paradigma positivista que interpreta la praxis como simple manipulación tecnológica y control racional de los procesos naturales y sociales”* (Fals Borda, 2013, p. 225).

como buscamos aportar al desarrollo de las experiencias actuales, en las que incluso podemos ser parte de ellas, como es nuestro caso en relación a la Escuela Pública Comunitaria (EPC), el trabajo debe tener la rigurosidad necesaria que le permita evidenciar saberes que realmente les puedan contribuir, por lo que creemos que estos elementos, en ningún caso debieran complicar ello, e incluso más, precisamente por ello, por nuestro posicionamiento y para satisfacer nuestras aspiraciones que van más allá la investigación en sí misma, es prioritario evitar caer en la pérdida de rigurosidad. Y por último, considerando lo vivido en esta investigación, el vincular nuestra subjetividad y posicionamiento político en ella, incluyendo lo teóricamente desarrollado desde la EPC y nuestra experiencia colectiva en ella, creemos que ha sido lo que nos ha permitido dilucidar más elementos que si no lo hubiéramos incluido, ponerle atención a aspectos comunes que ocurren en experiencias similares, y el sorprendernos de las experiencias y los relatos que fuimos conociendo al vernos reflejados en ellos, siendo esto lo que nos contribuyó a desarrollar el diálogo entre la experiencia de una escuela con fuerte rasgo comunitario del pasado con otra actual, y el acercamiento con humildad de nosotras y nosotros para poder aprender de lo que se ha hecho. En definitiva, fue el no asumir la desvinculación entre lo “subjetivo” y lo “objetivo”, el buscar practicar lo sentipensante (BILIOGRAFÍA), lo que nos llevó al trabajo realizado, y por ello, un elemento que consideramos muy importante en este enfoque geográfico.

d) Espacio dialógico: teniendo en cuenta la definición del espacio geográfico propuesta por Milton Santos¹⁰¹, nos parece importante considerar los elementos que pudieran ser propios de las comunidades y los territorios, y que dan cuenta de su carácter “afirmativo” y no sólo de “oposición”, a modo poder identificar y aprender de otra manera los elementos, experiencias y procesos que los afirman como sujetos colectivos. A partir de ello, nos parece importante lo que como Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo hemos ido construyendo en torno a lo que hemos denominado el espacio dialógico, el cual *“se construye en el diálogo, reconociéndose los elementos que hacen a las personas ser parte de ese espacio, pero no solamente desde sus subjetividades, sino que también reconociendo en el propio espacio las condiciones estructurales de opresión, exclusión y dominación”*, pues creemos que el espacio geográfico que pueda contribuir a los procesos de liberación *“es aquel que se construye desde la horizontalidad y que puede transformarse de acuerdo a las necesidades que el grupo humano ahí habitante estime conveniente”* (Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014, p. 6).

En este sentido, esta concepción espacial no sólo busca comprender las desigualdades ni tampoco solamente visibilizar los conflictos territoriales, sino que además *“se piensa como un espacio en proceso constante de enseñanza aprendizaje, para que las personas que se encuentran en, desde y con este espacio geográfico se comprendan para su propio proceso de liberación”*, por lo cual, este

101 La definición que propone, es que el espacio geográfico es una *“suma indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones”* (Santos, 2000, p. 66), donde el primero consiste en que los objetos (es decir, las cosas utilizadas por las personas a partir de un conjunto de intenciones sociales) están ordenados de una determinada manera que influye en el hacer de las personas (noción de espacio “productor”), y el segundo en que así también están las acciones que se desarrollan en el sistema de objetos interviniendo en ellos (noción de espacio “producido” o “producto”), razones por las cuales, se puede establecer que es una construcción social y por ello no es neutro, sino que tiene una determinada intencionalidad ideológica y política que está en medio del sistema de objetos y de acciones, lo que lleva a plantear que *“todos los espacios son geográficos porque están determinados por el movimiento de la sociedad”* (Santos, 1996, p. 59), es decir que la producción del espacio es el resultado de la acción de las personas que actúan sobre el propio espacio para reproducir su existencia, bajo las condiciones que él mismo plantea, interviniendo a su vez en él. Cabe mencionar, que consideramos que el espacio, la intencionalidad que está en medio de ambos sistemas, va a depender de quienes ejerzan hegemoníicamente la territorialidad en aquél espacio, tal y como más adelante profundizaremos. Para profundizar en la reproducción social del espacio, recomendamos: Lefebvre, H. (1971). *La producción del espacio*. Recuperado el 22 de diciembre del 2014, de <http://www.raco.cat/index.php/paper/article/viewFile/52729/60536>

encontrarse “*en el espacio geográfico no es sólo comprometerse en la comprensión, sino que sobre todo con la acción*”, pues, siguiendo los planteamientos de Paulo Freire (2006), “*asumir la palabra es comprometerse con la praxis reflexiva síntesis del diálogo y con un fin transformador, ya que comprometerse con la acción es asumirlo en la palabra* (Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014, p. 6). Como resultado de lo anterior, entonces

“concebir el espacio dialógico es concebir al Ser Humano como un ser capaz de transformar su espacio para su propia liberación, es comprender el espacio como potencia para la liberación en donde las personas se reconocen en él y son capaces de apropiarse de este mismo desde sus creencias y cultura, formas de sociabilizar y de interactuar, de codificar y categorizar, de accionar y reflexionar; es decir de construir con sentido histórico sus propias formas de vida” (Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014, p. 6).

e) La Geografía Crítica Nuestramericana como una Geografía Territorializada: a partir de todo lo señalado hasta el momento, planteamos que este enfoque geográfico podría ser una geografía territorializada, en cuanto son los propios actores que viven los procesos geográficos quienes se apropian de ellos para reconocerlos, estudiarlos y ponerlos en tensión, a modo de generar acciones colectivas que les permitan mejorar sus condiciones, potenciar sus procesos de lucha, o compartir sus saberes geográficos a otras experiencias (a través de la sistematización de ellas, por ejemplo) para ponerlas en diálogo y continuar ampliando las escalas de los procesos de construcción de esa otra sociedad.

f) La humildad: el asumir este posicionamiento no significa necesariamente que neguemos u omitamos las ideas que nos surjan a partir de la investigación, puesto que al participar de tal proceso nos involucramos en él, razón por la cual creemos que nuestra posición en su ejercicio debiera ser la humildad para aprender de tales experiencias, conocimientos y saberes, y para ponerlas a dialogar con las nuestras y los nuestros, de modo que podamos aportar desde nuestros procesos al espacio donde estemos desarrollando estos planteamientos, a la vez que éste nos aporte a los espacios de donde vengamos.

g) La autodeterminación del pensamiento: finalmente, este enfoque no niega ni busca desconocer los planteamientos que vengan tanto desde el “Norte” u otros espacios externos a “Nuestramérica”, puesto que, dialogando con algunos planteamientos de Luis Tapia (2013), consideramos que siempre debe prevalecer la autodeterminación del pensamiento, y ello significa, entre otras cosas, el saber utilizar esos planteamientos para pensar reflexivamente sobre nuestros procesos, tener la capacidad de recibir todas las ideas, incluso desde las más diferentes matrices culturales, saber establecer sus límites y utilizarlas para producir autoconocimiento, es decir, más bien significa dialogar con ellos, a partir de los saberes, conocimientos, investigaciones, planteamientos y procesos generados desde nuestros contextos, espacios, comunidades y territorios.

Por estas razones, es que creemos que este enfoque geográfico y su concepción del espacio dialógico es más pertinente a nuestra investigación e intereses que la Geografía Crítica así sin más, pues desde acá podemos vincularlo de mejor manera con el buscar comprender las prácticas de territorialización del espacio escolar desarrollado en la Población Dávila, a partir del relato que fueron parte de ella, es decir, desde adentro del proceso, desde las personas que lo vivieron, desde sus cotidianidades, experiencias, conocimientos, saberes, espacialidades y territorialidades. Son estas mismas razones las que creemos que justifican el que este enfoque geográfico pueda ser vinculado a los planteamientos o nociones ya señalados de la Sociología de las Ausencias, la Educación Popular y la Nueva Historia Social de la

Educación.

III. Enmarcando los conceptos claves de nuestra investigación.

*“La escuela es el lugar donde se hacen amigos.
No se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos.
La escuela es sobre todo gente,
gente que trabaja, gente que estudia, que se alegra, se conoce, se estima (...)
Y la escuela será cada vez mejor,
en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano (...)
Ahora bien, es lógico que en una escuela así,
sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”¹⁰²*

Paulo Freire

Como planteamos en nuestro problema de investigación y objetivos, lo que nos proponemos en esta investigación es comprender las prácticas de territorialización del espacio escolar desarrollados en la experiencia de la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson entre 1953 y 1973, desde el relato de quienes las vivieron, por lo cual se nos hacen presentes dos conceptos claves: “espacio escolar” y “prácticas de territorialización del espacio escolar”, razón por la que pasaremos a dar cuenta de nuestra lectura a los mismos.

1. El espacio escolar como espacio geográfico.

1.1 Sobre el espacio escolar.

En este punto, nos gustaría comenzar con la siguiente definición de Iván Illich sobre la escuela:

“Al hablar de ‘escuela’ no me refiero a toda forma de educación organizada. Por ‘escuela’ y ‘escolarización’ entiendo aquí esa forma sistemática de recluir a los jóvenes desde los 7 a los 25 años, y también el carácter de ‘rite de passage’ que tiene la educación como la conocemos, de la cual la escuela es el templo donde se realizan las progresivas iniciaciones. Hoy nos parece normal que la escuela llene esa función, pero olvidamos que ella, como organización con su correspondiente ideología, no constituye un dogma eterno, sino un simple fenómeno histórico que aparece con el surgimiento de la nación industrial” (Illich, 2006, p. 103).

De esta definición, queremos rescatar particularmente 3 elementos: el primero, que desde acá es que con “espacios escolares” hasta el momento nos hemos referido no sólo a la escuela básica/primaria y media/secundaria solamente, sino a los espacios que en general comprende el sistema escolar en sus formas educativas hegemónicas (jardines, escuelas básicas y medias, liceos, colegios, universidades, etc.); el segundo, es que es un espacio político-ideológico, lo cual, es concordante con nuestra concepción sobre el espacio geográfico; y tercero, que más que algo “normal” o “natural” de la sociedad, es un fenómeno histórico, por lo cual, una construcción social surgida en un periodo específico de la historia.

102 Cita extraída de: Freire, P. (s/f). *PAULO FREIRE - Definición de ESCUELA*. Recuperado el 15 de Noviembre del 2014, de <http://paradigmaeducativo35.blogspot.com/2011/10/paulo-freire-definicion-de-escuela.html#comment-form>

Ahora bien, nos parece importante el planteamiento de algunos pedagogos argentinos, quienes sostienen que la escuela es producto de la modernidad occidental, que durante los siglos XIX y XX, tuvo una expansión tal que la llevó a ser la forma educativa hegemónica en el mundo, al punto de que nos sea muy difícil verla como un ente externo al paisaje educativo, razón por la que Pablo Pineau se pregunta “¿por qué triunfó?”, y responde: “*la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que ésta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación*”, es decir, que la educación sólo se da en la escuela, por lo cual es la escolarización “*el punto cumbre de condensación de la educación como fenómeno típico de la modernidad*” (Pineau, 2001, p. 30). En definitiva, el que creamos que es en este espacio solamente donde se aprende y enseña y ello lo consideremos natural, del mismo modo que asumamos los roles que se deben cumplir en ese espacio (que estudiantes vayan a aprender lo que docentes enseñan, según lo ya previamente determinado por el Estado) como algo normal, sería producto del triunfo de la escuela en su versión moderna, como resultado de varios procesos históricos (Pineau, Dussel & Caruso, 2001), por lo cual, el espacio escolar que conocemos no es la única opción posible, sino que sólo la que más prevalece.

Es por esta concepción moderna de la educación que hablamos de “espacio escolar” y no “espacio educativo”, pues la educación como proceso social va más allá de la escuela, la considera y la atraviesa pero no sólo se queda en ella, por lo que “*lo educativo y lo pedagógico trascienden el espacio escolar y el propio sistema institucional, extendiéndose y manifestándose en el conjunto de la sociedad, en toda la vida social y política*”, por lo cual, “*toda relación social es inherentemente pedagógica, por tanto lo pedagógico no puede dissociarse del conjunto de la estructura social, inserto en la complejidad de los problemas económicos, políticos y culturales*”¹⁰³ (Cabaluz & Ojeda, 2011, p. 364). Es desde este planteamiento, que proponíamos que un posible desafío para el “Movimiento por la Autoeducación”, más que apostar a crear un nuevo “sistema escolar”, pudiera ser el plantearse el constituir desde sus experiencias un otro “sistema educativo” que tenga una perspectiva más allá de la escuela, al establecer relaciones estrechas con la comunidad local, que desde esa relación desarrolle procesos de autoeducación y contextualización del aprendizaje, y que sea la comunidad educativa en su conjunto quien ejerza hegemónicamente la territorialidad el espacio escolar.

Ahora bien, considerando lo señalado por los autores, podemos decir que concuerdan en que predomina una concepción moderna del espacio escolar, que implica el encarcelamiento de la educación en la escuela, pero también que ello es producto de un proceso histórico llevado a cabo por personas, por lo cual, no es natural que exista, ni la versión que conocemos la única posible, y por ello podemos decir que tiene una clara intencionalidad, que busca (re)producir determinados tipos de relaciones sociales, subjetividades, formas de ver y ser en el mundo, etc. (Mészáros, 2008). Desde nuestra perspectiva, podríamos plantear que la intencionalidad, lo que ocurra y se busque (re)producir en los espacios escolares, va a depender del grupo social que ejerza hegemónicamente su territorialidad en aquel espacio¹⁰⁴. Por ejemplo, el que hoy se entienda que la educación sólo esté en la escuela, que éstas sean propiedad de unos pocos o esté en manos del Estado, y por ello, de sus grupos gobernantes, responde a la concepción moderna de la educación y a una política de los grupos hegemónicos de la sociedad y no

103 Para profundizar en esta temática, recomendamos: Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión; y Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

104 Esta lectura, es similar a la que desarrollan otras y otros autores, pero desde otra perspectiva, en cuanto al control de los grupos de poder en los espacios escolares. Entre las investigaciones que abordan esta temática, recomendamos: McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós; Gentili, P. (coordinador). (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México; y Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

de ella en su conjunto, pues son ellos, que al ejercer mayormente la territorialidad de los espacios escolares, deciden y buscan socialmente legitimar qué se hace con ella, cuáles son sus fines y sentidos.

Profundizando un poco más en lo señalado, en la actualidad, por los procesos de globalización capitalista, “*todo el espacio se mundializó y ya no existe un único punto en el globo que se pueda considerar aislado*” (Santos, 1996, p. 31), y el espacio escolar no es la excepción como ya evidenciamos en el capítulo anterior en nuestra lectura “desde arriba”, pues producto del desarrollo del neoliberalismo y el capitalismo financiero y cognitivo, son los grupos hegemónicos nacionales y transnacionales quienes ejercen en mayor medida la territorialidad de los espacios escolares, lo cual es central para ellos buscar mantenerla, pues es uno de los espacios más importantes para reproducir el sistema hegemónico y sus múltiples formas de dominación, tanto en generar el consenso social como las relaciones sociales que necesita, haciendo de la escuela un espacio alejado de la vida, implicando con ello el sufrir todas las problemáticas en torno al sistema escolar que vivimos cotidianamente como comunidad educativa.

En este sentido, al considerar la escuela en su forma actual como una institución que busca legitimar y materializar los intereses de los grupos dominantes, su propia existencia evidencia que el sistema capitalista es un sistema de dominación, y como tal, necesita de espacios como el escolar, entre otros, para ser aceptado y reproducirse (Mészáros, 2008; McLaren, 2012), dando cuenta de la importancia de apropiarnos comunitariamente de la escuela, para transformarlo en función de un proyecto de sociedad nacido desde las comunidades y los territorios.

Sin duda que este planteamiento pudiera generar tensiones en quienes, al ver la escuela sólo como un espacio de dominación y perpetuación del sistema capitalista y sus múltiples mecanismos de dominación, plantean hacerla desaparecer. Sin embargo, y con el ánimo de abrir la discusión entre quienes levantamos diversas experiencias educativas en la actualidad, creemos que ello, tal vez, podría responder a una visión unilateral y moderna de entender el espacio escolar, lo cual puede caer incluso en nociones reproductivistas y mecanicistas de tal espacio¹⁰⁵, pues no se reconocerían de esta manera las resistencias que día a día se generan en él, ni el potencial transformador que pudiera tener si es la propia comunidad educativa quien ejerciera la territorialidad hegemónica del espacio escolar, ni tampoco que los procesos educativos del sistema hegemónico también se dan fuera de la escuela, razones por lo que creemos que el problema estaría más bien en lo educativo que en lo escolar. Además, todavía no hemos podido construir una alternativa concreta, que incluya una propuesta económica sustentable en el tiempo para quienes dejarían de ir a la escuela, antes de plantear su desaparición, y el buscar desaparecer este espacio sin construir esa propuesta, tal vez, podría significar el dejar la escuela y las personas que necesitan acudir a ella a merced de los grupos dominantes, continuando con lo que vivimos en la actualidad¹⁰⁶.

Tal vez, una alternativa podría ser en que como producto de la profundización de procesos de autoeducación y territorialización del espacio escolar desarrollados desde las diversas experiencias, éste desaparezca bajo su forma actual, quedando la pregunta en si esa transformación significaría la

105 Para una revisión crítica a estas nociones, recomendamos: Cabaluz, J. & Ojeda, P. (2011). Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas. *Estudios Pedagógicos*, (37), 2, 363-377; y Giroux, H. (1985). *Educación: reproducción y resistencia*. Recuperado el 17 de Noviembre del 2014, de <http://entremaestros.files.wordpress.com/2010/04/educacion-reproduccion-y-resistencia.pdf>

106 En este sentido, nos parece pertinente el planteamiento de Paulo Freire, cuando señala que “*Hay algo más graves aún que desconocer los procesos y fenómenos democratizadores e igualitarios en la escuela, y es renunciar a la lucha por la escuela pública haciéndole el juego a la dominación de clase. La única pelea que se pierde, sostienen las Madres de Plaza de Mayo, es la que se abandona.*” (Freire, 2008, p. 86).

creación de una escuela distinta o su desaparición, o incluso una mezcla de ambas opciones, y la discusión entonces iría sobre cómo llamarle a lo creado, cayendo en una discusión conceptual no menor. Sin embargo, nuestra posición es que en la actualidad y bajo estas condiciones, plantear su desaparición, y por ello, dejar de desarrollar procesos de autoeducación y territorialización, y por lo tanto, de transformación del espacio escolar desde las comunidades educativas, sería mantener en las manos del sistema hegemónico un espacio que para él es clave, y que para nosotras y nosotros pudiera ser una alternativa real para como comunidad aprender de otra manera y otras cosas, y a partir de ello, poder contribuir en la construcción de otra sociedad.

Es en este sentido que nos parecen pertinentes los planteamientos de Giroux, pues, desde lo que él ha denominado la teoría de la resistencia, señala que “*los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos*” y “*siempre se enfrentan con elementos parcialmente realizados de oposición*”, por lo que las escuelas “*son espacios sociales caracterizados por una currícula abierta y oculta, por grupos jerarquizados según habilidades o conocimientos, por culturas dominantes y subordinadas y por ideologías de clase en competencia*” (Giroux, 1985, p. 2). Ello no desconoce, por cierto, que los conflictos y resistencias se den dentro de relaciones asimétricas de poder, pero el punto central para el autor “*es que hay campos complejos y creativos de resistencia en los cuales los mensajes principales de las escuelas a menudo se rehusan, rechazan y descartan a través de prácticas mediadas por la clase social, la raza o el sexo*”, por lo cual, las escuelas “*en vez de ser instituciones homogéneas que operan bajo el control directo de los grupos empresariales, se caracterizan por diversas formas de conocimiento escolar, ideología, estilos de organización y relaciones sociales en el salón de clases*” (Giroux, 1985, p. 2-3). Creemos que esta visión de la escuela permite dar cuenta de una de las fisuras que el sistema hegemónico tiene desde las cotidianidades, y es que no lo puede controlar todo, y por ello, da cuenta de su capacidad de transformación desde el espacio escolar en su escala local.

1.2 La escuela hasta el momento abordada desde la Geografía: el espacio escolar como lugar.

Al hablar de espacio escolar también podríamos hablar de espacio geográfico, pues, al menos inicialmente, podemos decir que es una construcción social generada a partir de la intencionalidad de la acción de un grupo de personas, que crean un espacio para alcanzar determinados fines, según el contexto en el que se han visto envueltas.

Sin embargo, precisamente por eso y por la pretensión de la Geografía de dar explicaciones sobre lo que ocurre en la sociedad, es que nos parezca curioso que ella haya descuidado por tanto tiempo el estudio de un espacio tan importante para entender el funcionamiento de la sociedad, como lo es el escolar. No es que sean inexistentes las investigaciones que vinculen la Geografía con la Educación, sino que mayoritariamente esta relación se haya dado en torno a la didáctica, a cómo se enseña la geografía y qué ahí enseñar, y no tanto a cómo el espacio escolar como espacio geográfico influye en los procesos educativos, incluyendo, por cierto, tanto los escolares como los otros.

Aunque desde una posición distinta a la aquí planteada, esto es muy similar a lo señalado por el geógrafo Marcelo Garrido cuando afirma que uno de los ámbitos menos trabajados desde la Geografía es “*la búsqueda de la espacialidad del fenómeno educativo*”, mientras que la mayor parte de los intentos por vincular al espacio geográfico con los procesos de enseñanza-aprendizaje “*proviene de la disciplina pedagógica, específicamente desde una mirada didáctica o curricular*” (Garrido, 2009c, p. 15-16), lo cual correspondería a lo que se conoce como Geografía Escolar. ¿Esto significará entonces que la Geografía nada tiene que decir respecto al espacio escolar más allá de la didáctica?

Como mencionamos en el capítulo anterior, en la búsqueda de responder esta pregunta, dentro de todas nuestras limitaciones, sólo hemos podido encontrar un libro (Garrido, 2009) que contiene una serie de artículos que buscan relacionar la Geografía con la Educación, pero más bien lo hacen específicamente en torno al concepto de Lugar, de los cuales habrían dos grupos de investigaciones: uno que lo ocupa como escenario de los procesos educativos, y otro como contenido. Centrándonos particularmente en el primer grupo en esta oportunidad, creemos que podemos rescatar al menos tres elementos dentro de esta relación del Lugar con la Educación, como resultado de lo que hasta ahora se ha avanzado en torno a esta temática desde la Geografía según lo que hasta el momento hemos podido encontrar.

El primer elemento va relacionado a la subjetividad. Marcelo Garrido, buscando alguna respuesta en torno a replantear la relación entre Geografía y Educación, propone como primera aproximación, reconocer a la escuela como *“una espacialidad trazada por las subjetividades de quienes con mayor o menor intencionalidad persiguen la comprensión del mundo”*, las y los estudiantes. Sin embargo, señala dos puntos a tener en cuenta: uno de ellos es que *“las subjetividades que convergen en el acto educativo (...) no siempre están animadas por el desarrollo de la emancipación de los sujetos, ni por la necesidad de plena autonomía de quienes se (des)encuentran en el acto educativo”*; y el otro es que la escuela como espacialidad, en la actualidad, muchas veces, *“se establece como un código cerrado, sin posibilidad de permeabilidad (...) como si los actos de enseñanza-aprendizaje no estuvieran situados justamente en ese entramado de trazos”* (Garrido, 2009c, p. 16-17), en otras palabras, el espacio escolar, al menos en su forma tradicional, desconoce las subjetividades en los procesos educativos, aún cuando siempre van unidos y éstas estén presentes en la escuela.

Un segundo elemento está relacionado a las experiencias. Marcelo sostiene que el espacio escolar formal es incapaz de *“incorporar la totalidad compleja de la experiencia de los sujetos involucrados”*, y al mismo tiempo se ha impedido que ella pueda actuar *“como espacio para potenciar la subjetivización y la socialización de los protagonistas de la educación”*, pues cada vez en menor medida *“la escuela y los ámbitos formalizados intentan indagar en la experiencia del 'otro' y cada vez más intentan anular la diferencia por medio de prácticas homogeneizantes”*, de tal manera que las y los estudiantes manifiestan de diferentes maneras *“la imposibilidad de construir, en diálogo, su propia experiencia que se ancla a su vivencia cotidiana”* (Garrido, 2009b, p. 106-107). Del mismo modo, aunque desde la perspectiva de la concepción espacial que hoy en día se enseña en el espacio escolar, Ulises Sepúlveda señala que la escuela y las prácticas pedagógicas allí desarrolladas, enseñan una concepción del espacio geográfico de corte economicista –vinculada a la noción de “espacio contenedor” que explicábamos unas páginas atrás–, lo cual termina por coartar el ejercicio por la recuperación del espacio vivido por las personas, la idea de habitar en el mundo, pero sobre todo *“estaría impidiendo que el aprendizaje de la Geografía, sea en última instancia el aprendizaje sobre 'el vivir y morar en el espacio de uno’”* (Sepúlveda, 2009, p. 89).

En este sentido, tanto la escuela tradicional como la concepción de espacio geográfico que ahí se enseña, reafirma lo ya señalado en torno a que estructuralmente es un espacio alejado de la vida cotidiana, pues no considera las experiencias de las y los estudiantes, ni enseña el cómo cada cual vivir su propia espacialidad. ¿Qué respuestas podría dar la Geografía a esta situación? Algunas de las que se han expresado serían el tercer elemento.

Ya dimos nuestro parecer desde la perspectiva de la territorialidad en torno a esta temática cuando señalábamos que los grupos dominantes, siguiendo los patrones del neoliberalismo y el capitalismo financiero y cognitivo, buscan mantener la territorialidad hegemónica de los espacios escolares, y ante ello, el asumir la disputa territorial de éstos desde las comunidades educativas, para que efectivamente

la escuela pueda ayudarnos a resolver nuestras problemáticas cotidianas e incorpore nuestros intereses, cosmovisiones, identidades, necesidades, sueños y aspiraciones, era un camino que considerábamos importante seguir fortaleciendo desde las experiencias educativas levantadas desde las comunidades y los territorios.

Creemos que un planteamiento similar, aunque desde una posición distinta y con algunos matices, es el que propone Fabián González cuando señala que *“parece fundamental girar la mirada, el cuerpo y la razón hacia las problemáticas que los contextos socioculturales locales proponen como demandas, necesidades y horizontes reales de conocimiento e imaginación”* (González, 2009, p. 32). Ulises Sepúlveda, por su parte, plantea la necesidad de develar la escuela *“como espacio configurado subjetivamente que puede y que debe mutar, para acompañar a sujetos con historias espaciales específicas en la construcción de mundos vividos y significados desde el plano personal”*, por lo que debiera materializar cuerpos, acoger las emociones, permitir nuevas formas de pensar y promover una creatividad radical, pero para *“acercarnos a la posibilidad de esta mutación se debe reconocer al espacio como gestor de nuestras subjetividades”* (Sepúlveda, 2009, p. 85).

En este sentido, ambos autores, ante la situación de que la escuela, como espacio geográfico, estructuralmente desconozca nuestras problemáticas y subjetividades, plantean la necesidad de volver a éstas e incorporarlas en los procesos educativos, por lo cual vuelven la mirada al estudiante, sus experiencias, necesidades y a su interior, lo cual necesariamente les hace llegar al concepto de Lugar, pues éste se caracteriza *“por la manera en que los factores internos resisten a los externos, determinando las modalidades del impacto sobre la organización pre-existente”* y es a partir de esta confrontación que *“se impone una nueva combinación de variables, destinada a mantenerse en constante movimiento”* (Santos, 1996, p. 93).

En este sentido, en la vinculación que han desarrollado estos autores entre la Geografía y la Educación, el Lugar sería el espacio donde estaría la posibilidad de generar transformaciones en el espacio escolar, lo que en alguna medida concordaría con los planteamientos señalados de Giroux (1985) en cuanto a sus planteamientos sobre la escuela, pues las resistencias estarían en lo local. Cabe señalar, como lo hace Fabián González, que el configurarse como sujeto desde lo local, es decir, construir identidad individual y colectiva desde lo social y lo cotidiano, no implica el *“dejar de razonar o despreocuparse por las racionalidades nacionales o globales”*, más bien *“el proyectarse desde el Lugar propio incluye hacerse cargo, remecerse y remecer, desestabilizar aquellas concepciones que obstaculizan una comprensión efectiva de la realidad social más general”* (González, 2009, p. 34), por lo cual, lo local, el Lugar, la escuela, implica ser pensado y trabajado en las múltiples escalas en las que está atravesado.

Otra perspectiva es la que agrega Johann de la Luz García, pues entiende al Lugar como *“formador de comunidad”*, y como tal se convierte entonces en *“un factor relevante para comprender la forma en que los grupos son capaces de enfrentar situaciones de grandes problemas espaciales”*, las cuales *“pueden tener como causa la imposición de condiciones externas de desarrollo y modelos de vida, desatando episodios de desesperanza y desarraigo en las comunidades locales”* (García, 2009, p. 69), del mismo modo en que desde nuestra perspectiva también hemos señalado. Desde este planteamiento, considera que una posibilidad para frenar e impactar en esas desadaptaciones generadas entre las comunidades locales y su propia espacialidad, está en entender la escuela *“como un intento exterior de configurar una comunidad”* (García, 2009, p. 69), y por ello desde donde se pueden desarrollar diferentes procesos de resiliencia, es decir, de dar respuesta para superar la adversidad y seguir

adelante¹⁰⁷. En este sentido, el espacio escolar podría ser considerado como un Lugar que contribuye a la generación de comunidad, la cual ayudaría a superar nuestros problemas en forma colectiva, desde lo interno y lo local.

A partir de los elementos hasta el momento planteados, podríamos decir que uno de los aportes de la Geografía, particularmente en la vinculación entre Lugar y Educación, está en cuanto a la mirada interna, en el entendimiento tanto del espacio escolar como de las y los estudiantes, particularmente en relación a su subjetividad, experiencias y resistencias desde las cuales se agrupan como comunidad, ante las situaciones que se generan por ser la escuela un espacio alejado de la vida cotidiana, lo cual junto con complementar una definición o acercamiento a lo que entenderemos por espacio escolar, consideramos que es concordante con la noción de espacio dialógico aquí planteado, porque, en definitiva, lo que desde aquí se plantea es la importancia de la construcción de la propia espacialidad a partir de las problemáticas, experiencias y subjetividades de las y los estudiantes que construyen mediante el diálogo.

Intentando hacer una suerte de síntesis de los elementos planteados sobre el espacio escolar, y que consideramos en el desarrollo de esta investigación, podríamos decir que la escuela es un espacio producido socialmente a través de la historia, y por ello, político-ideológico, que ha buscado desarrollar determinados tipos de procesos educativos mediante el currículo explícito y oculto. A su vez, es un espacio que está condicionado por diferentes escalas e influencias externas, y donde en su interior conviven diversas espacialidades, vivencias y formas de ver y ser en el mundo, que están en constante tensión por el tipo de relaciones sociales, saberes, conocimientos, ideologías y subjetividades a desarrollar y legitimar, su sentido y los fines a alcanzar, predominando las del grupo social que ejerza de mayor manera su territorialidad, aunque no sin resistencias, llevándola a ser un espacio en constante tensión, dinamismo que da cuenta de que es posible su transformación mediante procesos de territorialización desde lo local, es decir, de que sea posible que pueda llegar a ser un espacio construido desde nuestras problemáticas, necesidades, intereses, cosmovisiones, aspiraciones, sueños, espacialidades, territorialidades, conocimientos y saberes, en definitiva, desde nuestras vidas al fin y al cabo.

A partir de ello entonces, el espacio escolar, en cuanto a espacio geográfico, es un espacio construido dialécticamente entre los elementos estructurales que intervienen en él con lo que allí realmente ocurra, donde la intencionalidad, las relaciones sociales y las actividades que se desarrollen, van a estar condicionadas por quienes ejerzan hegemónicamente la territorialidad en el espacio escolar, lo cual va a determinar si éste es sólo un espacio escolar en cuanto a su concepción moderna (donde la educación sólo se da en la escuela, ésta tiene que estar en manos del Estado y, por ello, de sus grupos gobernantes y hegemónicos de las sociedades, tanto nacionales como internacionales), o si es un espacio educativo en su concepción crítica (que vendría a ser si es que tiene un proyecto educativo que involucre procesos autoeducativos, de contextualización de los procesos educativos y de vinculación entre la escuela y la comunidad, a partir de la territorialización de la escuela por parte de la comunidad educativa, lo cual transgrediría la concepción moderna de la educación). En este sentido, la noción del espacio dialógico,

107 Nos parece importante evidenciar, que si bien compartimos la noción de que la escuela puede ser un espacio que construya comunidad y resistencia hacia los factores externos, creemos que ello no puede perder de vista que es un proceso incompleto si es que no se tensionan ni buscan transformar los elementos estructurales en forma colectiva, que es lo que precisamente no da cuenta el concepto de resiliencia, pues éste promueve la idea de la meritocracia y la posibilidad del ascenso social en términos individuales. No por nada, ha sido un concepto promovido desde el FMI, el BM y la OCDE. Para profundizar en esta discusión, recomendamos: Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

dentro de lo que aquí hemos entendido la Geografía Crítica Nuestramericana, en relación al espacio escolar, busca evidenciar, estudiar, investigar y potenciar las espacialidades construidas desde las comunidades educativas, sus actores locales, que dependiendo de su territorialidad efectiva y de las características de proyecto educativo y los elementos que involucra, podrían dar cuenta de un espacio escolar en su concepción moderna o como espacio educativo.

Este es el concepto con el que trabajamos el capítulo anterior, y desde el cual nos propusimos intentar contribuir a los procesos de territorialización del espacio escolar llevados por las comunidades educativas, razón por la que quisimos buscar comprender las prácticas de territorialización del espacio escolar desarrolladas en la Escuela Consolidada de la Población Dávila. La pregunta en este sentido es ¿qué entendemos por “prácticas de territorialización del espacio escolar”?

2. Prácticas de territorialización del espacio escolar.

2.1 La territorialización como proceso geográfico.

A partir de la definición del espacio geográfico presentada desde la Geografía Crítica, se plantea que el espacio geográfico estaría formado por un conjunto indisociable, solidario y contradictorio de un sistema de acciones y un sistema de objetos, que al intervenir en la sociedad se convierte en una instancia más de ella (Santos, 2000), podemos plantear dos elementos importantes en esta ocasión.

El primero, es que es en el espacio geográfico donde estarían las relaciones sociales, las cuales forman los sistemas de acciones y de objetos que crean los espacios, a partir de sus intencionalidades y según como sean recibidos, por lo cual, ellas *“se constituyen en una forma de poder, que mantiene la representación materializada y/o inmaterializada del espacio, determinada por la intencionalidad y sustentada por la receptividad”*, por lo que *“la relación social en su intencionalidad crea una determinada lectura del espacio, que conforme al campo de fuerzas en disputa puede ser dominante o no”*, creándose de esta manera el territorio, el cual *“es el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder”* (Mançano 2005, p. 3), y porque es concedido por la receptividad, al mismo tiempo, es una convención y una confrontación, y por poseer límites o fronteras es un espacio de conflictualidades creado a partir de diferentes relaciones sociales que entran en disputa, según sus intencionalidades.

Y el segundo elemento, es que si asumimos al espacio geográfico como una instancia más de la sociedad, ello significa también asumir que en nuestras cotidianidades estamos viviendo procesos geográficos, del mismo modo que procesos políticos, económicos y culturales o educativos, por lo que serían también parte de los procesos sociales. Bernardo Mançano, al respecto señala que los procesos geográficos son los movimientos de espacios y territorios producidos a partir de las relaciones sociales que se materializan y reproducen en el espacio que van creando, es decir, por una parte, las relaciones sociales, a partir de sus intencionalidades, producen espacios, lugares, territorios, regiones y paisajes (noción de espacio “producido” o como “producto”), pero por otra parte, también al producirlos y realizarse en ellos, las relaciones sociales también se producen a partir de los espacios (noción de espacio “productor”), siendo esa indisociabilidad la que *“promueve los movimientos de los espacios sociales y de los territorios en los espacios geográficos”*, y es en esos movimientos que *“las propiedades de los espacios y de los territorios son manifestadas en acciones, relaciones y expresiones, materiales e inmateriales”* (Mançano, 2005, p. 5). A su vez, señala que los movimientos de las propiedades de los espacios y territorios son la expansión, el flujo, el reflujo, el multidimensionamiento, la creación y la destrucción, los cuales ocurren al mismo tiempo, por lo que

puede haber en un mismo espacio tanto expansión y destrucción, como creación y reflujo, movimiento del proceso geográfico que se conoce como TDR: Territorialización–Desterritorialización–Reterritorialización (Mañano, 2005).

Respecto a estos procesos geográficos, la territorialización sería el “*resultado de la expansión del territorio, continuo o interrumpido*” (Mañano, 2005, p. 5), es decir, cuando las personas se apropian de un espacio de forma material o abstracta, se territorializa aquel espacio, pues ellas expanden en él su territorio, entrando en un campo que no es solamente físico y material, sino que también inmaterial o simbólico, ya que las representaciones sobre el territorio también son instrumentos de poder, por lo que la territorialización integra una dimensión concreta y una dimensión simbólica y afectiva (Bustos, s/f), por lo cual, este proceso da cuenta de la materialización del ejercicio de apropiación de un espacio que se convierte en territorio, y que se da en el uso, valorización y su propia conflictividad, por y entre distintos agentes (Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014). En este sentido, la territorialidad sería “*la manifestación de los movimientos de las relaciones sociales mantenedoras de los territorios que producen y reproducen acciones propias o apropiadas*” (Mañano, 2005, p. 6), la cual puede ser local o dislocal, es decir, ocurrir a partir de un espacio presente en el territorio o desde un espacio que esté en el exterior de él.

Desde este planteamiento, es que, considerando los elementos que compondrían lo que hasta el momento hemos llamado Geografía Crítica Nuestramericana y el espacio dialógico, podemos señalar que la territorialización, desde la perspectiva de los movimientos, tiene dos dimensiones fundamentales: por una parte, se plantea en “oposición” a lo impuesto desde los espacios de poder hegemónico, como forma de resistencia por parte de los grupos sociales que luchan contra las injusticias; y por otra parte, se plantea en términos de “afirmación”, donde los grupos sociales, al territorializar un espacio, van generando las posibilidades para ir construyendo sus propias identidades y espacialidades, prefigurando en el presente y en el territorio las relaciones sociales, los espacios y, en definitiva, la otra sociedad que va emergiendo desde las fisuras del sistema hegemónico. En este sentido, cabe señalar que la territorialización no es un proceso estático –que en un determinado momento ya se tiene un espacio territorializado, y ahora sólo queda construir– sino que en movimiento, lo cual significa que está siempre en tensión, y por ello, requiere ser constantemente ejercida.

Así entonces, por una parte, entendiendo a la cultura como “*tudo o que pensamos, fazemos e sentimos repetidamente para produzir a nossa existência*”¹⁰⁸ y que “*no processo de trabalho, o ser humano altera a natureza e ao mesmo tempo a sua própria natureza*”¹⁰⁹, razón por la cual, “*o ser humano na sua essência é o resultado de trabalho*”¹¹⁰ (Bogo, 2009, p. 22-23), y por otra parte, que “*toda acción humana es trabajo y todo trabajo es trabajo geográfico*”, por lo que no hay producción que no sea también producción del espacio, dado a que “*no hay producción del espacio que se dé sin el trabajo*”, siendo por ello la vida “*un proceso de creación del espacio geográfico*” (Santos, 1996, p. 84), podríamos plantear que todo proceso de territorialización, no sólo implica la apropiación material y simbólica de un espacio en particular, mediante la intervención de una o varias acciones en él, sino que también un proceso de transformación en las personas que lo desarrollan¹¹¹, por lo cual, no es sólo un

108 En español, “*todo lo que pensamos, hacemos y sentimos repetidamente para producir nuestra existencia*”. Traducido por quien escribe.

109 En español, “*en el proceso de trabajo, el ser humano altera la naturaleza y al mismo tiempo su propia naturaleza*”. Traducido por quien escribe.

110 En español, “*el ser humano en su esencia es el resultado del trabajo*”. Traducido por quien escribe.

111 Este planteamiento, de que los procesos de territorialización transforman a las personas que la desarrollan, lo hemos intentado evidenciar en otras investigaciones, a partir de las experiencias desarrolladas por los Liceos Autogestionados, donde visualizábamos los procesos de territorialización del espacio escolar allí desarrollados (Guerrero & Olivares,

medio para conseguir determinados fines que nos permitan tanto resistir a lo impuesto, como prefigurar relaciones sociales propias de esa otra sociedad que va naciendo desde nuestras cotidianidades y nuevas formas de relacionarnos, sino que también un fin en sí mismo, lo que implicaría, necesariamente, que los fines alcanzar mediante los procesos de territorialización, estén también presentes en las formas en como buscamos desarrollarlos. Por todo ello, es que podríamos decir que no existe transformación de la realidad sin la apropiación, transformación y creación de nuevos espacios y territorios en forma constante y expansiva.

Sin embargo, en todo esto, hay que considerar que, generalmente, la territorialización ejercida desde los Estados y los grandes mercados del capital transnacional es más fuerte que la de los grupos locales, lo cual impide que esas comunidades puedan ejercer su propia territorialidad en forma completa. A este proceso, en el que se impide a las comunidades locales ejercer la territorialidad en su propio espacio, a causa de que los actores de mayor poder territorial, por lo tanto, de mayor poder político, económico y cultural, imponen su territorialización, se le conoce como desterritorialización, y su manifestación la desterritorialidad, proceso que viniendo desde intereses globales se manifiesta en lo local, en donde los actores comunitarios van perdiendo su poder en el territorio local, no logrando perpetuar sus estrategias de consolidación espacial (Mançano, 2005; Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014).

Del mismo modo, el proceso que surge como respuesta al proceso de desterritorialización en la recuperación de la territorialidad perdida, se llama reterritorialización y su manifestación la reterritorialidad, ya que proviene de las acciones generadas por los actores comunitarios que se plantean en la resistencia, defensa y lucha de su territorialidad (Mançano, 2005; Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014). Este sería un proceso dicotómico al de desterritorialización, ya que desde el conflicto generado a nivel local por los actores privados y públicos (de intereses globales), se tensiona la configuración tradicional, histórica y cultural de los actores locales (Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014). En este sentido, dado a que los impactos de la territorialización desarrollada dentro de una lógica mercantil, extractivista y capitalista generan problemas de toda índole, éstos se configuran como conflictos al trastocar los intereses de las comunidades habitantes del territorio local, lo cual abre la posibilidad de generar una identificación espacial de esos habitantes, por la que la reterritorialización podría llegar a ser un proceso emancipador para las comunidades afectadas por las acciones de actores externos a sus realidades, y que puede ayudar a reconstruir el tejido social, cultural e identitario de las comunidades locales (Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014).

Nos parece tremendamente relevante estos procesos geográficos, pues creemos que detrás de ellos subyace una concepción del poder, que lejos de ser ese planteado desde la territorialidad de la sociedad moderna –donde la alta nobleza, la burguesía mercantil y la burocracia racionalizante desempeñan un papel altamente relevante–, está lo que al respecto señala Carlos Walter Porto Gonçalves en cuanto al aporte que realiza Raffestin al instalar el debate sobre el territorio y las territorialidades, inscrito dentro de un debate más amplio, donde *“transfiere al Estado la reflexión sobre el poder y lo coloca como inherente a las relaciones humanas”*, implicando que el poder *“dejase de estar exclusivamente en lo alto y en el centro, pasando a verse más molecularmente dentro de la tesitura cotidiana de las relaciones sociales”*, siendo esta perspectiva policéntrica o acéntrica la que *“permite observar otros agentes/sujetos sociales y, particularmente en la geografía, descentrar también lo político del Estado y verlo dentro de la tesitura de la sociedad”* (Porto Gonçalves, 2001, p. 82).

De esta manera, entendiendo que los espacios y procesos geográficos intervienen en nuestras cotidianidades, del mismo modo en que somos nosotras y nosotros quienes los producimos dentro de ellos mismos, es que podemos establecer que nuestras realidades, lo que en la actualidad conocemos, es mutable, puede cambiar y parte de ello va a depender de las intencionalidades y de las relaciones sociales que como comunidades queramos y podamos desarrollar, pues *“las territorialidades son instituidas por sujetos sociales en situaciones históricamente determinadas que condicionan los caminos posibles (bifurcaciones) del devenir histórico”* (Porto Gonçalves, 2001, p. 82). En este sentido, no tiene sentido alguno ni siquiera considerar lo que se nos muestra a través de los mapas y textos militares y escolares o a quienes nos dicen que los espacios y los territorios vienen predeterminados por la constitución, que lo que ahí se haga y cómo se configuren lo deben determinar los grupos gobernantes, ni que debemos esperar a que ellos se pongan de acuerdo para ver qué podemos y tenemos que hacer, pues todo ello es así porque a los grupos dominantes les conviene que creamos eso, a modo que la sociedad se mantenga en el curso que conocemos y vivimos cotidianamente, y lleguemos a la conclusión “lógica” de que nada puede cambiar, pues “siempre ha sido así”. En vez de ello, es mejor demostrar que no sólo podemos construir nuestras propias espacialidades y territorios, sino que ya lo hemos venido haciendo durante nuestras historias y geografías, que ello se puede ver materializado en el espacio geográfico, proceso que trae consigo otras formas de ver y ser en el mundo, otras relaciones sociales que dan cuenta de que otra realidad ha estado siendo posible a través de múltiples experiencias.

Es por esta razón, que dentro de la concepción del espacio dialógico, en la búsqueda de nuestras espacialidades y territorialidades, que hemos querido dar cuenta de estos procesos de territorialización de los espacios escolares, pues junto con ayudarnos a resistir, transformar y construir otra sociedad desde las experiencias, desde una perspectiva analítica también nos contribuye a identificar lo que hemos estado siendo, no sólo en contraposición al sistema hegemónico, sino que también en la autoafirmación de nosotras y nosotros mismos como sujetos colectivos históricos y geográficos en constante transformación.

2.2 Las prácticas de territorialización del espacio escolar.

Entendiendo que la territorialización es el proceso en el cual un grupo de personas se apropia de un espacio que antes no les pertenecía, ¿cómo se desarrolla este proceso en un espacio concreto, como el espacio escolar?

Por una parte, ya mencionamos que la escuela es un espacio producido socialmente, que busca desarrollar determinados tipos de procesos educativos a través del currículo explícito y oculto, que está condicionado por diferentes escalas e influencias externas, y donde en su interior han estado conviviendo diversas espacialidades, vivencias y formas de ver y ser en el mundo que están en constante tensión por el tipo de relaciones sociales, saberes, conocimientos, ideologías y subjetividades a desarrollar y legitimar, su sentido y los fines a alcanzar, predominando las del grupo social que ejerza de mayor manera su territorialidad, aunque no sin resistencias, llevándola de esta manera a ser un espacio en constante tensión entre lo impuesto desde la estructura social con lo que verdaderamente allí ocurra, dinamismo que junto con dar cuenta de si es un espacio escolar en su concepción moderna o educativo si es que involucra elementos de territorialización que permitan procesos educativos contextualizados, autoeducativos y de vinculación entre la escuela y la comunidad, también evidencia la posibilidad de que es posible su transformación, por ejemplo, mediante procesos de territorialización desde lo local.

Por otra parte, también señalamos que en la actualidad “desde arriba” y “desde afuera” de este espacio se desarrollan procesos de territorialización por parte de los grupos nacionales y transnacionales dominantes, quienes buscan desarrollar los conocimientos, saberes y relaciones sociales en función de sus intereses de clase para mantener y reproducir el sistema hegemónico, mediante al menos 3 mecanismos de control territorial: las Pruebas Estandarizadas, el Mercado Escolar y su Sistema de Financiamiento. Esa territorialidad, decíamos, es la causante de que tengamos un espacio escolar que estructuralmente esté alejado de la vida y que vivamos cotidianamente todos los problemas en torno al sistema escolar. Sin embargo, planteábamos que ante esta territorialidad impuesta “desde arriba” y “desde afuera”, creíamos como alternativa el potenciar o fortalecer la que hemos ido construyendo “desde abajo” y “desde adentro” contextualizando los procesos educativos, vinculando la escuela con la comunidad, generando procesos de autoeducación y territorializando los espacios escolares desde la comunidades educativas, ¿pero cómo concretamente se desarrollaría éste proceso desde una lectura geográfica? Planteamos inicialmente considerar 3 dimensiones.

Creemos que una primera dimensión, es el entender la multiescalaridad del espacio geográfico, la cual da cuenta de las escalas donde puede ser desarrollada la territorialización en un espacio en particular. En este sentido, los espacios escolares, como espacios geográficos, están atravesados por múltiples escalas que los van condicionando en su hacer: en su escala local, estarían las cotidianidades que se viven en aquellos espacios, en donde se materializarían tanto los procesos ya evidenciados en la relación Lugar y Educación (la subjetividad y las experiencias de sus actores, además de las respuestas que se dan ante la exclusión de éstas que estructuralmente genera la escuela tradicional, que sería construir desde lo local y de entender a la escuela como formadora de comunidad para resistir), como los mecanismos de control territorial impuestos “desde arriba” y “desde afuera”; esta escala a su vez está condicionada por cómo éste espacio busca ser reproducido desde la estructura estatal (que, en nuestro caso, incluye a las municipalidades) y a nivel país, escala donde se deciden y aplican las políticas vinculadas al sistema escolar (su funcionamiento y fines), y por ello, los mecanismos de control territorial; y a su vez, éstas escalas están condicionadas por los requerimientos que se establecen, a partir de los movimientos del capitalismo internacional financiero y cognitivo, a los cuales la elite nacional, con sorprendente facilidad, siguen al pie de la letra, del mismo modo y con la misma lealtad que un perro sigue a su amo.

A partir de ello, creemos que la territorialización del espacio escolar puede darse o materializarse en cualquiera de estas escalas que condicionan su hacer, es decir, en la medida que apostemos a apropiarnos de un establecimiento escolar o a intervenir en él bajo planteamientos desarrollados desde las comunidades educativas, que se generen políticas vinculadas al sistema escolar que sirvan como un “fórceps” que permitan desarrollar los procesos autoeducativos o de territorialización de mejor manera, o se generen procesos que apunten a la autodeterminación de los pueblos en contraposición a lo planteado desde los organismos transnacionales, es cuando se generan procesos de territorialización del espacio escolar, pues se busca desterritorializarlo de los grupos hegemónicos, a favor de aumentar la territorialidad de las comunidades educativas, quitándole así espacios al capital y sus grupos favorecidos. Ello no quiere decir que creamos que estas prácticas debieran necesariamente desarrollarse al mismo tiempo, pues eso más bien debiera depender de las condiciones que se tenga, los procesos que se estén desarrollando y las perspectivas que se tome en cada espacio y momento histórico. Sin embargo, el no considerar estas escalas que condicionan los espacios escolares, puede quizás llevarnos a tener una visión limitada sobre cómo ocurren las problemáticas en torno al sistema escolar y sobre cómo desarrollar nuestros procesos de resistencia y lucha.

Ahora bien, esto tampoco significa que necesariamente debamos centrar nuestras prácticas, experiencias, propuestas y planteamientos en función exclusiva de generar procesos de desterritorialización de los espacios escolares a los grupos hegemónicos, pues consideramos que la territorialización de los espacios escolares por las comunidades educativas no sólo se debiese dar ni se ha dado sólo desde esta posición de “oposición”, sino que también desde una perspectiva “afirmativa” de sí misma, ha implicado no sólo construir mirando “hacia arriba” o “hacia afuera”, sino que también mirando “desde abajo”, “desde adentro” y “hacia los lados”, construyendo desde nosotras y nosotros mismos como si no hubiera un “arriba” y un “afuera”. Esto implica una segunda dimensión de la territorialización de los espacios escolares, y está vinculada a la que ejercen las comunidades escolares sin esta “oposición”, a modo de potenciar características propias que tienen esas experiencias que le dan su particularidad y de las que podemos aprender. Desde estas 2 dimensiones entonces, considerando los elementos del espacio dialógico, lo que se busca es considerar en la territorialización de los espacios escolares, tanto en su dimensión de “oposición”, como de “afirmación” de las comunidades educativas.

Cabe mencionar que como tercera dimensión de la territorialización, en la escala local, el crear escuelas que estén bajo lógicas comunitarias y autoeducativas también es territorializar el espacio escolar, pues, aún cuando éstas estén dentro, fuera o al margen de lo establecido desde el sistema, éstas en sus experiencias van construyendo una propuesta educativa que siendo distinta a la hegemónica, y por ello en ciertos momentos se sienta incómoda (por ejemplo, cuando se tiene que trabajar con un currículum oficial que no es pertinente a la realidad local, o cuando en vez de desarrollar la comunidad y la solidaridad se tenga que asumir la competencia y la individualidad entre estudiantes al tener una PSU), se ven en la necesidad de generar cambios profundos en el sistema escolar, aumentando las escalas de su hacer y, por ello, de juntarse con otras experiencias para en “movimiento” ganar espacios en esas otras escalas, y al mismo tiempo, irse convirtiendo en una alternativa concreta para quienes, por diversas razones, necesitan terminar estudios en los espacios escolares, por lo cual, desde las fisuras del sistema se van creando espacios que empiezan a contrarrestar a los del sistema, como creemos que es el caso de la Escuela Pública Comunitaria. En este sentido, la territorialización de los espacios escolares por parte de las comunidades no es sólo condición para que se desarrollen procesos educativos contextualizados, autoeducativos o de vinculación entre la escuela y la comunidad, sino que al ser la territorialización un proceso dinámico que necesita ejercerse constantemente, esas prácticas al desarrollarse también van construyendo territorialidad en la escuela por parte de la comunidad.

Considerando estas 3 dimensiones, la territorialización del espacio escolar por parte de las comunidades educativas, puede darse al menos en 3 ámbitos: desde dentro de las escuelas tradicionales, creando escuelas propias o interviniendo en políticas vinculadas al sistema escolar que vayan en función de potenciar lo que desde las experiencias locales se ha estado construyendo. Estos fueron los criterios que consideramos en esta investigación al momento de analizar la experiencia de la Escuela Consolidada Dávila, y que en el capítulo anterior tomamos para identificar las experiencias actuales y pasadas que han querido generar espacios de autoeducación, o que han buscado territorializar los espacios escolares bajo sus propios principios, distintos a los tradicionales.

Ahora bien, como algo ya evidenciamos anteriormente, creemos que estos procesos de territorialización del espacio escolar pueden ser considerados tanto como medios (permiten consecución de objetivos mayores) como fines en sí mismos (como procesos que en sí transforman y construyen realidades), pues al ser un proceso en constante tensión con otras territorialidades, nunca es un proceso total, sino que debe mantenerse constantemente, no implicando con ello que en ese proceso nada se esté generando. Sin embargo, fundamental creemos considerar que el “fin en sí mismo” tendría que estar

unido a los “medios”, o al menos tenerlo considerado en su intencionalidad, puesto que como los espacios producen y reproducen un determinado tipo de relaciones sociales en función de quienes mantengan la territorialidad de aquél espacio, el aporte de la territorialización en este caso sería el ir prefigurando los espacios y las relaciones sociales que se van construyendo, por lo cual, pareciera ser necesario el considerar desde un comienzo, ir construyendo esa otra realidad apuntando a un objetivo mayor que transgreda sus límites, aunque siempre teniendo como criterio lo que es real, es decir, tener a la realidad como base y parámetro a transformar de un modo que esté acorde a los fines que queramos alcanzar. El no considerar ello, creemos que, tal vez, nos podríamos llevar a quedar simplemente con generar una mayor participación de la comunidad y no necesariamente que ésta territorialice el espacio escolar, por ejemplo.

Ahora bien, hasta el momento hemos desarrollado una caracterización general sobre la territorialización del espacio escolar, sin embargo, en esta investigación nos propusimos buscar comprender las prácticas de territorialización del espacio escolar desarrolladas en la Escuela Consolidada de la Población Dávila. En relación a ello, según David Harvey (1998, en García, 2009) habrían 3 momentos en la producción del espacio, asociados a las prácticas que en él se realizan: por una parte, estarían las Prácticas Espaciales, las cuales se comprenden desde las formas en que los sujetos experimentan y construyen el mundo; por otra parte, estarían las Representaciones del Espacio, que son los espacios percibidos y derivados de una lógica de los saberes técnicos y racionales de las disciplinas académicas, y que se vinculan con la comprensión de las prácticas espaciales; y por último, estarían los espacios de Representación, que estarían en la dimensión de lo imaginado. A partir de aquí entonces, las prácticas de territorialización del espacio escolar serían estas experiencias espaciales que contribuyen a la apropiación de la escuela por parte de un grupo social, y por ello generan su transformación.

Ahora bien, sólo para evidenciar un pequeño elemento que en nuestra investigación hemos considerado, es que tomando lo que señala Carlos Walter Porto Gonçalves respecto a que *“todo movimiento social se configura a partir de aquellos que rompen la inercia y se mueven, es decir, cambian de lugar, rechazan el lugar al que históricamente estaban asignados dentro de una determinada organización social, y buscan ampliar los espacios”* (Porto Gonçalves, 2001, p. 81), creemos que la territorialización desde las comunidades implica necesariamente un “movimiento”, pues implica la apropiación de un espacio que antes no nos pertenecía, o el cual no debíamos asumir según los grupos de poder, que va tanto en oposición al sistema impuesto, como en la afirmación de sí mismo¹¹². En este sentido, cuando hablamos de territorialización del espacio escolar desde las comunidades educativas, en pos de profundizar procesos de autoeducación, contextualización y vinculación entre escuela y comunidad, creemos que ello ha implicado un movimiento que ha consistido en dejar los lugares que históricamente se nos ha asignado desde el espacio escolar tradicional levantado desde la modernidad (el estudiante estudia, el docente enseña, los grupos gobernantes a través del Estado definen y la familia paga o simplemente manda a sus niñas y niños a la escuela) y que responden a los intereses de los grupos dominantes, para “movernos” a asumir otros en función de nuestros objetivos, necesidades, intereses, cosmovisiones y aspiraciones como comunidad, al construir nuestra propia escuela bajo lógicas distintas a las impuestas desde los grupos dominantes.

112 Sólo con el objetivo de entregar elementos para su mayor profundización en la reflexión en cuanto a los movimientos, creemos que éstos sólo pueden ser en oposición al sistema establecido o en la afirmación de sí mismos, pero nunca en la afirmación del sistema, puesto que ello sería mantenerse en el lugar social establecido hegemónicamente, implicando la inercia de sus actores y, por ello, la ausencia del movimiento.

Es desde acá donde nos fundamentamos al hablar de la existencia de un “Movimiento de la Autoeducación”, es decir que no nos referimos a “movimiento” como un grupo de organizaciones que se movilizan a través de manifestaciones callejeras, que aparezcan en los medios de comunicación o que demanden ciertos elementos al Estado, sino que más allá de eso, serían esas comunidades que en vez de cumplir con el lugar social impuesto por los grupos dominantes, cambian de lugar social, lo que necesariamente implica territorializar un espacio que antes no se tenía, un conflicto con las múltiples escalas que atraviesan a cada espacio, una intencionalidad e ideología que viene detrás e impulsa a ese “movimiento” y su manifestación concreta en el espacio geográfico y en las personas que lo viven. En este sentido, la escuela, al entenderla como territorio, pasa a ser un espacio de constante tensión y lucha entre dominación y resistencia, a través del ejercicio de la territorialización, proceso mediante el cual las personas en “movimiento” pueden convertir tal espacio en su territorio. De allí que para ellas, el territorio se convierta en un espacio de libertad y resistencia (Mançano, 2005).

En este contexto entonces, donde han nacido las diversas experiencias que hemos presentado, que han buscado territorializar el espacio escolar apropiándose de su proceso educativo y, junto con ello, construir desde sus experiencias la propuesta de un nuevo sistema educativo, siendo el ejercicio directo de su soberanía educativa popular y de una pedagogía prefigurativa que en el presente anticipe los gérmenes de la educación futura (Ouviña, 2010), lo que geográficamente implicaría la creación de nuevos espacios y la transformación de las escuelas como hoy las conocemos, mediante la apropiación comunitaria de las mismas, para el desarrollo de la nueva educación y sociedad, donde la escuela ya no sea ese lugar de opresión, explotación y dominación, sino que ese *“lugar donde se hacen amigos”* y amigas, esa escuela hecha de *“gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima”*, que será cada vez mejor en la medida en que cada uno se comporte como compañero, compañera, amigo, amiga, hermano y hermana, y en donde, como consecuencia de todo ello, *“sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”* (Freire, s/f).

Capítulo 3: Desde la investigación militante construyendo metodologías como educadoras y educadores populares

“La ciencia se va tornando más y más en un instrumento crítico de cambio social, especialmente útil cuando sus marcos generales de referencia se rompen, como ahora, para dar paso a formas más adecuadas de explicación y acción”¹¹³

Orlando Fals Borda

I. Demarcando posiciones metodológicas

En un contexto de transición hacia la reinención de las teorías críticas, creemos que no sólo se ponen en tensión y cuestionamientos algunos de sus conceptos y postulados epistemológicos que en la actualidad las sustentan, sino también las formas en cómo desde aquí se investiga, y por ello también a los propios investigadores e investigadoras que nos posicionamos en esta perspectiva. En este sentido, somos el propio sujeto “investigador” e “investigadora” quienes necesitamos también ser replanteados en nuestro hacer dentro de este contexto.

Como mencionamos en el capítulo anterior, el asumir que estamos en un proceso de transición, nos sitúa también en un proceso de búsqueda y experimentación, donde es el evaluar nuestro hacer en el camino lo que nos va dando las pistas a seguir para continuar en el proceso. Dentro de las coordenadas establecidas en esta investigación, planteamos que el elemento base estaba en el aprender desde las experiencias, desde quienes eran parte de las comunidades y los territorios, y desde ahí construir y contribuir a la reinención de las teorías críticas. Sin embargo, esto no es una apuesta al azar ni antojadiza, sino que responde a un posicionamiento ético, político y epistemológico desde el cual pretendemos intentar aportar no sólo a la teoría, sino más bien y por sobre todo a lo que creemos que es uno de sus principales objetivos: contribuir a los procesos de emancipación y transformación de la sociedad, particularmente a través de los aportes que se puedan presentar a las experiencias situadas en estos horizontes.

Este posicionamiento, sin duda marca una forma de entender y desarrollar las investigaciones, pues no sólo plantea la pregunta de qué investigar, sino el porqué, cómo, para qué, para quiénes, en favor de qué y contra qué hacerlo, es decir, qué es lo que queremos lograr con la investigación más allá de sí misma. Puede que, tal vez, este encuadre tensione en alguna medida a las formas investigativas tradicionales, que buscan desarrollar investigaciones sólo en cuanto a los vacíos que dentro de su área identifiquen, y no necesariamente dentro de los que son posibles observar desde los procesos organizativos, que son varios también.

Durante el último tiempo, en nuestro país ha habido un rechazo desde ciertos sectores populares organizativos a la academia, a la vez que una suerte de desvalorización de sus experiencias por parte de quienes investigan, sin embargo, también se ha visto la necesidad de realizar una especie de acercamiento o puente entre ambos espacios, aunque todavía sin las claridades suficientes con las que se podría desarrollar ese proceso, pero no por ello sin intentos. Desde las experiencias más recientes

¹¹³ Cita extraída de: Fals Borda, O. (2013). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo. P. 209.

con las que hemos estado más vinculados o que hemos tenido oportunidad de conocer, podríamos mencionar, por ejemplo, desde la Historia, los talleres de memoria social sistematizados en el libro *Diálogos sobre memoria social, sistematización de experiencias y organización juvenil popular*, los cuales dan cuenta de esta necesidad, y en gran parte, en su propia práctica creemos que también la aborda, pues describe cómo las experiencias populares que desarrollan procesos de reconstrucción de memoria local, se potencian o fortalecen con elementos que desde la academia puedan rescatar. Así también, desde la Educación Popular, el Colectivo Caracol-El Apaño de los Piños contribuye a diversas experiencias en realizar talleres de Educación Popular y en acompañarlas en las sistematizaciones de sus propios procesos, que si bien no es estrictamente académico, sí la sistematización pudiera ser un insumo que en parte se ha ido validando en ese espacio, y que, a su vez, se ha potenciado y alimentado desde las experiencias organizativas, siendo por ello una herramienta que da cuenta de esa vinculación entre los espacios académicos y organizativos. Y así también desde la Geografía, está lo que hemos ido trabajando como Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, cuando desarrollamos Mapeos Colectivos en diversos territorios, con el fin de aportar a los procesos organizativos llevados desde los espacios locales; y de esta manera, creemos que seguramente hay muchas más experiencias, pero que todavía no hemos tenido oportunidad de conocer¹¹⁴.

Ante esta situación descrita, quienes nos posicionamos dentro de esta línea, tal vez nos damos cuenta que hay un modo diferente de entender la ciencia y la academia, de construir conocimientos y saberes, de vincularse con los territorios, comunidades y espacios organizativos, que no es la utilización a modo de materia prima –como diría Boaventura, en su crítica a la razón metonímica– para simplemente hacer una investigación, sino que hay algo más, y ese algo más también nos marca una forma sobre cómo nos concebimos a nosotras y nosotros mismos al investigar. Dentro de esta búsqueda sobre ese algo más, dentro del contexto ya descrito y sobre cómo posicionarnos al momento de investigar, hemos hasta el momento llegado a lo que se ha llamado la investigación militante.

1. Posicionamiento metodológico: La investigación militante.

La socióloga argentina Maristella Svampa, señala al respecto una crítica muy común a la investigación militante, y es que quienes la hemos asumido, a veces caemos en un sumergimiento tal en las organizaciones, que terminamos por romper rápidamente con los moldes del trabajo académico, que junto con llegar convertimos en un activista de tiempo completo, por una parte, dificulta una reflexión crítica y obtusa sobre “*la producción de un tipo de conocimiento que vaya más allá de la visión de los actores*”, y por otra parte, “*ha potenciado una actitud de rechazo y de resentimiento hacia el mundo académico*” (Svampa, 2008, p. 30) –del cual hablábamos en el punto anterior–, sobre todo por ser, ante los ojos de la sociedad, el portador exclusivo del saber legítimo.

Ante esta crítica, Maristella plantea que es posible integrar ambos modelos –o mundos, también diríamos– que hoy viven como opuestos, y su propuesta la realiza utilizando la metáfora del anfibio, “*una figura capaz de habitar y recorrer varios mundos, y de desarrollar, por ende, una mayor comprensión y reflexividad sobre las diferentes realidades sociales y sobre sí mismo*”, lo que en el caso de quienes investigan desde esta perspectiva, significaría el “*generar vínculos múltiples, solidaridades y cruces entre realidades diferentes*”, no del modo camaleónico de adaptarse ni de quedar reducido a un

114 Además de lo anterior, nos gustaría señalar que a nivel latinoamericano hay otras compañeras y compañeros que también han abordado esta vinculación. Entre quienes podríamos reconocer en esta oportunidad: la argentina Norma Michi (2010), los colombianos Orlando Fals Borda (2013) y Marco Raúl Mejía (2010, 2010b, 2013), los brasileños Bernardo Mançano (2005) y Carlos Walter Porto Gonçalves (2001), y el uruguayo Raúl Zibechi (2005, 2008, 2011b, 2013, 2013b).

solo mundo, “sino de poner en juego y en discusión los propios saberes y competencias, reafirmando su lugar en tanto intelectual investigador crítico” (Svampa, 2008, p. 31).

Desde esta perspectiva, llama a cuestionar y romper tanto con los moldes del modelo académico hegemónico como la idea de mantener el divorcio entre la academia y lo militante, pues de esta manera se podría terminar siendo “*un académico o investigador universitario crítico, cuya tendencia a la autorreferencialidad termina configurando los contornos estrechos de un mundo cerrado y elitista*”, o por su parte, desde el asumir sólo el desafío militante, se podría llegar al “*abandono definitivo del mundo académico y de sus reglas de legitimación, y la entrada a un universo otro, con su propia lógica y funcionamiento autorreferencial*” (Svampa, 2008, p. 32).

En cambio, al entender a la investigadora e investigador como anfibio, éste amplía y politiza –en su sentido genuino– el espacio académico, a la vez que busca un lugar dentro del espacio militante en tanto investigadora e investigador crítico y comprometido a la vez, capaz de producir conocimientos que vayan más allá de la visión y el discurso de los actores, teniendo como desafío en este acompañamiento el “*contribuir a la construcción de nuevas alternativas políticas, en el vaivén que se establece entre el pensamiento y la acción, la teoría y la praxis transformadora*” (Svampa, 2008, p. 33). Nos parece interesante esta propuesta, porque, como la misma Maristella señala, ella abre nuevas vías de articulación entre lo académico y lo político, quedando como desafío el seguir profundizando en la búsqueda de un modelo de investigadora e investigador militante que esté definido por la flexibilidad y el compromiso con su realidad.

Por su parte, el colombiano Orlando Fals Borda, a partir de su notable experiencia de alejarse de la academia por 20 años para irse a trabajar con las comunidades rurales en resistencia, aprender desde allí y después volver con sus reflexiones al espacio académico, nos plantea un montón de saberes y conocimientos que difíciles son de sintetizar en unos pocos párrafos. Sin embargo, trataremos de señalar algunas de sus principales ideas en esta línea.

Ante la crítica a quienes persistían en rendir culto a la “ciencia universal”, sin dar buenas definiciones ni destapar sus alienantes mecanismos, Orlando Fals Borda (2013) señala, por una parte, que ha habido un buen número de científicos sociales latinoamericanos que se han propuesto confrontar ello con la realidad, y por otra parte, que el reavivamiento del marxismo adaptado a condiciones concretas y a la historia de América Latina ha estado ayudando a enfocar esta tarea, abriendo nuevos caminos tanto para el mundo científico como el desarrollo político local. Es dentro de esta línea que, según Orlando, se ha ido recuperando la técnica, relegada a segundo plano en los medios académicos tradicionales, de la investigación militante, la cual tiene como método el estudio-acción, basado en la dialéctica entre la teoría y la práctica.

Un elemento que al respecto señala, es que una inserción bien ejecutada en los territorios donde investigar, es cuando se tiene un compromiso consecuente, se toma en cuenta el nivel de conciencia política de las comunidades y no se tiene fines de manipulación, lo cual requiere combinar técnicas usuales de la investigación social vinculadas a la participación e intervención, además de adoptar las metas y valores de los grupos que aspiran a transformar la sociedad. En este sentido, el conocimiento se obtendría no sólo observando los procesos sociales concretos en el lugar donde se ejecuta la inserción, sino también “*actuando e interviniendo en ellos y militado para provocar cambios políticos, sociales y económicos en una dirección determinada*” (Fals Borda, 2013, p. 206).

Un segundo elemento que señala, es que la inserción investigativa no sólo la pueden dar quienes llegan a investigar, sino que dentro de los grupos con los que se trabaje cualquier persona capaz puede ejecutarla, por lo cual, se descarta tradicional distinción entre quienes observan y son observadas/os, pues ambas/os trabajan conjuntamente dentro de la labor investigativa. Tal vez, a lo más, podría haber una división funcional del trabajo investigativo, basada en las habilidades y experiencias personales.

Y un tercer elemento que al respecto señala, es que *“si hay alguna forma de romper las cadenas que nos han atado a esa clase de ciencia euro-americana que ha justificado e ideologizado nuestra explotación”*, sería la investigación militante la que pareciera ser una salida natural y factible, lo cual claramente concuerda con lo planteado en el capítulo anterior, en cuanto a que considerábamos que uno de los principales elementos que se debiera tomar en cuenta en el proceso de transición hacia la reinención de las teorías críticas, era el aprender desde las comunidades y los territorios, y es por lo señalado, que propone el *“seguir luchando para que nuestros trabajos sean concebidos en nuestros propios términos, para nuestros pueblos, y en defensa de nuestro recursos humanos, naturales y culturales, hoy amenazados”* (Fals Borda, 2013, p. 209).

Finalmente, como Colectivo Diatriba, hemos realizado algunas reflexiones en cuanto a lo que entendemos como Pedagogía Militante, lo cual consideramos que también va en esta línea. Al respecto, hemos señalado que el vivir en una sociedad donde se privilegia el interés económico por sobre la dignidad humana, y donde las formas de dominación llegan extenderse a los ámbitos más esenciales de la existencia, *“crece la necesidad de asumirnos como sujetos colectivos con un rol protagónico en la transformación de nuestra realidad, sin temor a asumir posiciones comprometidas que formen parte de una militancia social en la lucha por una vida digna”*, siendo la educación, *“uno de los ámbitos donde experimentamos tanto los intentos de dominación como nuestras luchas, tanto el firme peso de la reproducción como la creación emancipadora, en la medida en que educación y política son elementos estrechamente vinculados”* (Colectivo Diatriba, 2011b, p. 9-10).

En este sentido, la Pedagogía Militante, para nosotras y nosotros es una opción por la transformación emancipadora de la realidad, a la vez que una opción legítima para construir una vida consecuente y de lucha, la cual permite, entre otras cosas, que siendo profesoras y profesores, podamos *“comprender y visibilizar la politicidad de la educación y cómo es que ésta reproduce la desigualdad y la injusticia, para que así, desde una posición pedagógica político-transformadora, se ayude a crear relaciones sociales para la formación de una nueva sociedad”*, del mismo modo, en que quienes en general se sientan comprometidas y comprometidos con la lucha social, debiesen *“asumir un compromiso con su realidad y una posición de transformación con ésta, a través de procesos de auto-educación y articulación, tal como lo hemos visto a lo largo de las historias de las luchas sociales en nuestro país y Latinoamérica”* (Colectivo Diatriba, 2011b, p. 10).

De este modo, intentando hacer una síntesis entre los planteamientos planteados sobre lo que entenderíamos por investigación militante, podríamos decir que ésta es una opción legítima de vida y de construir saberes y conocimientos, que se plantea como alternativa a la investigación tradicional, pues implica militar en las comunidades, lo que significa el trabajar desde ellas de acuerdo a sus intereses, capacidades y realidades, por lo cual es necesario que estén estrechamente vinculadas con el proceso investigativo en una relación mutuamente colaborativa, descartando la relación sujeto (investigador/a)-objeto (investigado/a) de la ciencia tradicional, habiendo en su sustitución una relación sujeto-sujeto, proceso desde el cual se construiría un conocimiento arraigado en las comunidades que le es útil para sus luchas, cumpliendo de esta manera el objetivo de esta investigación y que marcaría el principal sentido de hacer un puente entre la academia y la militancia: contribuir a los procesos de

transformación social a partir del aporte que como investigadoras e investigadores militantes, producto de la vinculación entre la teoría y la praxis transformadora ejercida por nuestra militancia consecuente en las comunidades y territorios, podamos realizar a experiencias concretas que los estén desarrollando.

En este sentido, podríamos interpretar que posicionarse desde la investigación militante no significa ser simplemente un “investigador de izquierda”, pues pareciera ser que el asumir una posición política al momento de investigar no es suficiente para contribuir a los procesos de transformación social, sino que más bien significa modificar nuestras formas de investigar, participando en un espacio organizativo que esté relacionado con trabajos territoriales, debido a que de esa manera, tal vez se podría hacer una mejor retroalimentación entre quien investiga y los espacios a donde se quiera contribuir, además de permitirnos tener mayores claridades desde las experiencias sobre sus problemáticas y potencialidades, lo cual no siempre es logrado cuando se investiga desde afuera, aún cuando se tenga una posición política concordante con el espacio investigado. Pero tampoco, cuando una persona que participa de una organización se propone realizar una investigación, puesto que no necesariamente ello puede implicar el contribuir al hacer de esa organización, no sólo en cuanto a la temática, sino que, por sobre todo, a la metodología a desarrollar.

Con este posicionamiento, en ningún caso, se pretende desvalorar ni desmerecer el aporte de quienes sólo desde la academia realizan investigaciones muy interesantes y que, efectivamente, pueden ser un aporte a los procesos organizativos de base. Lo único que intentamos hacer acá, es plantear una forma de construir y hacer ciencia en nuestros tiempos, que para nosotras y nosotros estaría enmarcado dentro del contexto de transición hacia la reinención de las teorías críticas.

2. Metodología adoptada: Investigación-Acción Participativa (IAP).

Ya hemos señalado que, dentro del contexto de transición hacia la reinención de la crítica, consideramos importante el aprender y construir teoría desde las experiencias, pero como mencionamos en el capítulo anterior, pareciera ser que todavía no contamos con todas las herramientas suficientes para avanzar en ello, pues el profesor Gabriel Salazar (2013) planteaba que una de las problemáticas era cómo hacerlo concretamente, de modo que se mantenga tanto la raíz social, como la diversidad y la vida que ello significa, y que a su vez, se convierta en un saber que construya poder desde lo local que llegue en algún momento a remecer las estructuras de la sociedad, razón por la cual, le daba tanta importancia a la sistematización como propuesta para avanzar en ello, aunque también, señalaba la necesidad de construir una ciencia que no imite a la vieja y que tenga mucho más de cultura social que de ciencia pura.

Precisamente por esta necesidad que nos parece pertinente el posicionarnos desde la investigación militante, pues, como señala Orlando Fals Borda, ésta posiblemente sería la forma “*de romper las cadenas que nos han atado a esa clase de ciencia euro-americana que ha justificado e ideologizado nuestra explotación*” (Fals Borda, 2013, p. 209). Ahora bien, este es un posicionamiento que como investigadoras e investigadores podríamos tomar, pero así sin más, no responde necesariamente a la problemática que señala el profesor Gabriel, por lo cual, requerimos de dar cuenta de cómo podríamos hacer ciencia desde esta perspectiva.

A partir de lo dicho en torno a la investigación militante, Orlando señala que la inserción que se realizaría en las comunidades, tendría al menos dos determinantes: la de constituir una experiencia intelectual de análisis, síntesis y sistematización, realizada por un personal comprometido con grupos claves o personas pertenecientes a éstos; y el de ceñirse a diferentes modos de aplicación local, según

las alternativas o coyunturas históricamente condicionadas. Estas 2 determinantes configurarían la técnica básica de la investigación militante llamada investigación-agitación, que incluye la dialéctica entre la teoría y la práctica (Fals Borda, 2013).

Esta técnica, tiene como objetivo no solamente “*acumular conocimiento científico en un medio revolucionario*”, sino que su meta principal es el “*aumentar la velocidad de la mayor eficacia que habrán ganado los grupos organizados con estos fines, lo cual puede llevar, en la práctica, a articular o reforzar un movimiento y una organización de política avanzada*” (Fals Borda, 2013, p. 207).

Para Orlando, los trabajos realizados desde este posicionamiento, han dado cuenta de “*la utilidad de esta orientación para producir, no sólo una ciencia propia y fresca, muy propia de nuestro pueblo, sino para crear una serie de hechos políticos que llevan a transformar radicalmente nuestra sociedad*”, y tanto los datos que se han obtenido, como las publicaciones que una vez autorizadas por los grupos han salido a la luz, han dado contribuciones de rigor científico y “*muchas veces han sido fundamental para el conocimiento político y social de una región o del país en general*”, pues son datos serios y fidedignos “*que han sido producto de experiencias personales directas, muy ricas en sentido y contenido*”, o “*datos rescatados de la memoria popular o sacados literalmente de los baúles destartados donde el pueblo común ha atesorado su propia historia*” (Fals Borda, 2013, p. 208).

Y finalmente, desde un punto de vista metodológico, al respecto ha señalado que el resultado, es una serie de conceptos e hipótesis que encuentran confirmación o rechazo “*en el contacto inmediato con la realidad viva, según el juicio directo de las gentes que participan en el estudio y en la acción pertinentes*” (Fals Borda, 2013, p. 208), por lo cual, ellas serían en definitiva, los grupos de referencia del y la investigadora militante.

Ahora bien, pareciera ser que Orlando este planteamiento lo condensa y desarrolla más en extenso en la propuesta que ha elaborado y mejorado desde sus experiencias en las comunidades rurales junto a otras y otros investigadores, a la cual llama Investigación-Acción Participativa (IAP). Hasta el momento, no tenemos completas claridades porqué en un momento habla de investigación-agitación y después de IAP, y suponemos que tal vez sea, porque el primer concepto le queda corto, al omitir los centrales elementos de la acción y la participación, incluyendo de esta manera a la agitación como consecuencia de ambos, sin embargo, a pesar de esta suposición, nos parece claro que es desde acá donde más se posiciona y es la propuesta que profundiza en mayor cantidad. Del mismo modo que al trabajar la investigación militante, aunque en este caso es mucho más, se nos dificulta el poder hacer una síntesis completa del cómo entiende la IAP, pues son múltiples y variadas las referencias que realiza. Sin embargo, haremos un esfuerzo en ello, pero dejando en claro que hay más elementos que los aquí expresados, y que lo que se presentará es más bien un ordenamiento para el quehacer investigativo, pues ya se expresaron algunos de sus elementos en la investigación-agitación.

Todo da a entender que el elemento central de la IAP es lo que insistentemente hemos venido planteando en esta investigación, razón por la que desde acá nos posicionamos, y es el aprender o construir ciencia y teoría desde las personas que son parte de las comunidades y los territorios, lo que necesariamente requiere trabajar desde los espacios organizativos, además de su participación activa en la elaboración del trabajo investigativo, en cuanto a la definición de temáticas y objetivos, a la recogida de información y los productos a presentar, sólo que a lo más pudiera haber una división del trabajo, que es donde pareciera ser que podría ir el aporte de las investigadoras e investigadores militantes, junto con el poder intentar hacer un análisis más profundo a partir de los saberes y conocimientos de las comunidades, que pueda contribuir en su quehacer.

A partir de la conceptualización sobre la ciencia trabajada en el capítulo anterior, un primer elemento que Orlando plantea en cuanto a la IAP, es que si se acepta que la ciencia del pueblo común —es decir, su conocimiento práctico, vital, empírico, el que le ha permitido sobrevivir, interpretar, crear, producir y trabajar con medios directos naturales por siglos—, éste tiene entonces su propia racionalidad y estructura de causalidad, por lo que conviene empezar por buscarlas entender en lo que tienen de propio y específico, a partir de su lenguaje, sentido común y sistema de creencias que tiene valor en la práctica diaria, interpretación que naciendo de los recuerdos, del relato oral y sus propios archivos es válida y tan valiosa, que incluso puede corregir la versión de muchos textos académicos (Fals Borda, 2013).

Si realizamos lo anteriormente dicho, se puede ver *“cómo se articula el saber popular, cómo se expresa a la primera escarbada investigativa, y cómo se defiende de los ataques eternos a su clase y de otras influencias desorientadoras”*, por lo que aquí marca un elemento fundamental y es *“el respeto con que el observador y el activista deben acercarse a la cultura del pueblo y a la 'filosofía espontánea' que habla Gramsci”* (Fals Borda, 2013, p. 306). En este sentido, el respeto sería un segundo elemento fundamental en la IAP, pero dado a que no siempre se ha actuado de esta manera, Orlando propone una suerte de principios orientadores a considerar al momento de desarrollar un trabajo investigativo con las características presentadas, que nacidos de su experiencia en el trabajo de campo, en esta oportunidad los presentamos como saberes:

a) Autenticidad y compromiso: una primera falta de respeto a esa cultura y filosofía, es aparentar ser como quienes se investiga, falta de autenticidad que rápidamente puede llevar a la desautorización, a partir de lo cual se plantea como lección de ello, que *“en las luchas populares hay campo para los intelectuales, sin necesidad de que se camuflen como campesinos u obreros natos”*, y lo único que debe hacerse es *“demostrar honestamente el compromiso que les anima, en el aporte concreto de su disciplina para los fines que los movimientos populares buscan”* (Fals Borda, 2013, p. 307).

b) Antidogmatismo: otro error, es el de aplicar ciegamente y con rigidez los conocimientos técnicos e ideológicos, dogmatismo que *“no sólo en anticientífico sino que se construye en obstáculo para el avance de iniciativas que pueden ser positivas para la lucha de clases”*, por lo cual, Orlando plantea que no es conveniente el querer comprobar una teoría previamente determinada, en vez de aprender desde la experiencia del trabajo con las comunidades, pues ello puede caer en un dogmatismo que produzca una *“ciencia para el pueblo”*: que sea *“entregada y concebida de arriba abajo e impuesta de manera paternalista, y no como un conocimiento genuino y ordenado del pueblo trabajador que éste pueda entender y controlar para defender sus propios intereses”* (Fals Borda, 2013, p. 307).

c) Devolución sistemática: esto significa devolver en forma enriquecida, sistemática y ordenada los saberes y conocimientos de las comunidades donde se trabaja, de modo que puedan ir haciéndose más receptivas a los cambios a desarrollar y de hacer oír su propia voz, antes silenciosa y reprimida, a nivel general. Esta devolución, tiene 4 reglas a considerar: la diferencial de comunicación (que sea ajustada al nivel político y educativo de los grupos con los que se trabaja), simplicidad de comunicación (expresar los resultados en un lenguaje accesible y a través de un nuevo estilo de presentación), autoinvestigación y control (que las comunidades tengan el control de la investigación y se les motive a realizar su propia investigación) y la vulgarización técnica (reconocer la generalidad de las técnicas más simples de investigación, para que puedan ser ocupadas por las personas de los grupos, a modo de romper con la dependencia de investigadores/as externos/as y así puedan realizar su autoinvestigación).

d) Reflujo a intelectuales orgánicos: señala que no todo el proceso político-pedagógico se reduce a recuperar críticamente la historia y cultura de los grupos con los que trabajamos y devolvérselas críticamente, sino que también hay un reflujo dialéctico entre los grupos y quienes investigan, lo cual es parte importante del proceso de búsqueda e identificación de la ciencia del pueblo. Una condición para que se de ese reflujo, es diferenciar los papeles o roles en la necesaria vinculación entre las personas externas y las de los grupos, a modo de complementarse y retroalimentarse mutuamente, tanto en la experiencia militante, como al momento de realizar el análisis, en la aplicación de la teoría y su exposición (Fals Borda, 2013).

e) Ritmo reflexión-acción: una de las principales responsabilidades de quienes investigan en esta perspectiva, ha sido la de articular el conocimiento concreto al general y viceversa, es decir, de la observación a la teoría y de ver en terreno la aplicación específica de principios, consignas y tareas, para lo cual se hace necesario adoptar un *“ritmo en el trabajo que va de la reflexión y de la reflexión de la acción en un nuevo nivel de práctica”*, por lo cual entonces, el conocimiento avanzaría *“como una espiral en que se procede de lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido, todo en contacto permanente con las bases”*, pero siempre *“dentro de plazos prudentes determinados por la lucha misma y sus necesidades”* (Fals Borda, 2013, p. 311).

f) Ciencia modesta y técnicas dialógicas: las condiciones mínimas para este ritmo de reflexión-acción y de reflujo, pueden reducirse en que la ciencia puede avanzar hasta en las situaciones más modestas, lo que no significa por ello que sea de segunda clase o carezca de ambición, y en que quien investiga debe tanto descartar la arrogancia del letrado para aprender a escuchar, y asumir la humildad de quien realmente desea aportar al cambio social necesario, como romper con las relaciones asimétricas, e incorporar en la investigación a las personas de los grupos como sujetos activos, pensantes y actuantes. En este sentido, la *“ciencia modesta y técnicas dialógicas o participantes se constituyen así en referencias casi obligatorias para todo esfuerzo que busque estimular la ciencia popular o aprender del saber y cultura del pueblo para multiplicarlo a nivel más general”*, y es esto *“lo que se pretende hacer con el método de investigación-acción en su modalidad participante radical (IAP), y con el apoyo de las ciencias emergentes y subversivas”* (Fals Borda, 2013, p. 311).

Desde lo señalado, creemos que esto concuerda y se puede vincular con la metodología de la Educación Popular, pues, recordando los elementos que rescatábamos de la simple definición planteada en el capítulo anterior, ella reconoce los saberes de los grupos o sectores populares que han buscado ser oprimidos y contribuye a visibilizarlos como formas de contra-hegemonía, para convertirlos en saberes de lucha y aprender de ellos. En este sentido, similar a lo planteado desde la investigación militante y la IAP, la Educación Popular se fundamentaría en una metodología dialéctica (Cabaluz, Ojeda & Olivares, 2014), que significa asumir el espiral práctica-teoría-práctica, mediante al menos tres momentos:

a) Re-conocer-nos: el punto inicial consistiría en recuperar y analizar la experiencia de vida concreta de los grupos, las comunidades y sus territorios, lo que implica reconocer sus saberes, vivencias, sentires, necesidades, problemáticas, inquietudes, etc., todo lo cual necesita el detenernos con cuidado en la reflexión sobre el territorio, los valores culturales y las prácticas cotidianas, permitiéndonos de esta manera el visualizar nuestras contradicciones, carencias, insuficiencias, pero también nuestras capacidades, potencialidades e identidades colectivas. Esto es similar a lo planteado desde la IAP, en cuanto a investigar y generar conocimientos desde las personas con las que se trabaja, tanto para validar su propia racionalidad y estructura de causalidad a partir de su lenguaje, sentido común y sistema de creencias que tiene valor para la práctica diaria, como también para tener claridades sobre qué investigar, cómo hacerlo, qué considerar, etc.

b) Problematizar-nos: el segundo momento consistiría en desarrollar un proceso ordenado, progresivo y al paso de quienes participen, de teorización de nuestras prácticas para profundizar en su comprensión. La relevancia de dicho momento, radicaría en el desplazamiento de lo cotidiano, lo individual, lo inmediato y lo parcial a aquellos procesos que son sociales, colectivos, históricos y estructurales. Esto se vincula con la IAP en cuanto a que desde el trabajo conjunto con las comunidades se debieran realizar los análisis y considerar los ritmos de reflexión-acción, mediante técnicas dialógicas.

c) Transformar-nos: finalmente, luego del proceso de teorización, debemos regresar a la práctica para transformar nuestras realidades, pues la problemática inicial, una vez problematizada, analizada y enriquecida teórica, científica e integralmente, debiera dar luces hacia una acción o práctica transformadora, que nos pueda permitir mejorar nuestra existencia concreta, superando aquellas problemáticas e inquietudes que afectan a la comunidad, lo que en el caso de la IAP se da a partir de la devolución sistemática, a través de la cual se pueden ver perspectivas de acción que les permitan avanzar en sus procesos de transformación.

Por lo señalado, es que nuestra metodología a ocupar es la Investigación-Acción Participativa, utilizando algunos de los elementos tomados de la Educación Popular que, vale recordar, ella fue una de las disciplinas desde donde nos sustentamos en nuestra aproximación epistemológica, por lo cual, la vinculación de ambas en esta investigación no sólo es complementaria, sino que, además, pertinente.

3. Aproximaciones entre la Investigación-Acción Participativa y la Geografía Crítica Nuestramericana.

Como señalamos, Orlando Fals Borda realiza en diversas situaciones y contextos diferentes referencias en torno a la Investigación-Acción Participativa (IAP), y dentro de ello también ha planteado algunas reflexiones en torno a la vinculación entre ella y la Geografía, y como es el caso de este trabajo, daremos cuenta de algunas de esas ideas, pues también las consideramos al momento de investigar.

Orlando señala que hay dos tensiones en el trabajo de campo de la IAP que deben tomarse en cuenta, y son las que aparecen entre la teoría y la práctica, y las que resultan de las relaciones entre sujeto y objeto. Entre las primeras, propone algunas guías que son aplicables al estudio de la Geografía: la de descartar la jerga especializada, a modo de comunicar los resultados de los trabajos en un lenguaje cotidiano y entendible; el practicar la investigación colectiva con los grupos locales, considerando su composición de clases, etnias y culturas; y rechazar la idea fetichista de la ciencia, por lo que a lo más debiéramos aspirar es a la verosimilitud, razones por lo cual, Orlando plantea que *“así como se construye socialmente el territorio/espacio, también se construye socialmente la ciencia como conocimiento”* (Fals Borda, 2013, p. 329), quedando, por ello, sujeta a interpretaciones, reinterpretaciones, revisiones y enriquecimientos constantes.

Dentro de la misma tensión, señala que los académicos no son los únicos depositarios del conocimiento, sino que también las personas comunes, pues son quienes viven la realidad, aprenden de ella y la modifican en su propia secuencia de causa y efecto, lo cual es el primer paso de cualquier ciencia. De tal manera, que cuando el pensamiento popular y la ciencia académica se dan las manos, *“se gana un conocimiento más completo de los elementos y factores pertinentes, aplicable en especial para y por aquellas clases desprotegidas que tienen necesidad de apoyos científicos”*, como es el caso de quienes ocupan territorios o debe pasar de uno a otro para sobrevivir, siendo un esfuerzo cognitivo práctico colectivo e individual que tiene un componente ético, lo que implica que al estudiar el espacio y la modificación de su distribución *“se debe reconocer la importancia de la participación popular, no sólo como un expediente político sino también como una obligación moral, con el fin de inclinar la*

balanza en pro de la justicia para con las gentes del común” (Fals Borda, 2013 p. 329).

A partir de acá, señala entonces que no es suficiente con observar los procesos “desde afuera” o “desde arriba”, sino que *“la vivencia, la inmersión y la intervención bien entendida, deben ensayarse con prudencia y persistencia, y además deben ser esfuerzos serios”*, por supuesto, “desde adentro” de los procesos, lo cual puede contribuir a dar origen a movimientos sociales enraizados en las comunidades, necesarios para obtener reivindicaciones populares y luchas por transformaciones radicales, por lo cual, *“una ciencia geográfica comprometida con estos objetivos sociales y políticos, es altamente necesaria en las terribles circunstancias del mundo actual”* (Fals Borda, 2013 p. 329).

Por su parte, en relación a la segunda tensión de sujeto y objeto, señala que en las tareas investigativas conectadas con el territorio, el espacio/tiempo y el ambiente ecológico se debe evitar el *“extender al campo de lo social aquella distinción positivista entre sujeto y objeto”*, pues *“resulta contraproducente ver a los investigadores e investigados como polos antagónicos”*, razón por la cual plantea que deben verse *“en un mismo plano horizontal para crear una relación respetuosa, productiva y confiable: la del sujeto-sujeto”*, misma relación que debiera extenderse a las relaciones con la naturaleza, pues *“son esenciales en la consideración y uso de los espacios, especialmente en las zonas aisladas o las que se quieran ocupar con población”* (Fals Borda, 2013, p. 330). Sería considerando esta horizontalidad sistémica de sujeto-sujeto, que se debieran definir las temáticas y objetivos de estudio, construir nuestras herramientas y técnicas de recolección de información, analizarla con el rigor necesario y buscar las formas adecuadas para presentarlos al público, principalmente a quienes con que se trabajó.

Ahora bien, un último punto que señala, es un problema especial que tiene la IAP como filosofía de vida, y es que ella, junto a la Geografía, *“reconoce que trata procesos lentos de ajuste individual y cambio social para mejorar condiciones locales, estimular el poder y dignidad con el pueblo, y reforzar la autoconfianza de las gentes con sus comunidades”*, por lo cual, ellas *“son buenos apoyos para quienes buscamos la paz a través del ordenamiento de los territorios y el mejor uso de las geografías”*, siendo por ello una participación que no es la manipulada por los gobiernos, y que más bien apunta a un nuevo tipo de liberación social que no es la de las revoluciones por la fuerza de las armas, sino que de otra *“más autogenerada en los pueblos, y más auténtica por ello, que incluye viejos ideales de avance personal y social e insurgencia política civilizada, no violenta, pero sí suficientemente eficaz y subversiva en el buen sentido, para alcanzar las metas colectivas de superación”* (Fals Borda, 2013, p. 330).

En este sentido, plantea que este llamado a la liberación que se aplica al estudio y comprensión de los fenómenos ligados a la Geografía *“debe llevar a una democracia sustantiva y plural en nuestra nación, y a la realización humana”*, pues de poco sirve el reordenar los territorios o controlar su utilización geográfica si los habitantes *“no sienten que marchan hacia metas superiores de organización social y política, hacia la gran aventura de emancipación de los pueblos”*, de modo que puedan *“romper la situación explotadora y opresiva que ha saturado al mundo con las políticas del maldesarrollo y de la todavía peor globalización capitalista salvaje, cuyos límites deben establecerse por nuestros países y sus gentes, tarde o temprano”* (Fals Borda, 2013, p. 330). Sin embargo, dicho ello, el mismo Orlando reconoce, que si no hay democracia, la IAP no puede aplicarse con facilidad o sin tropiezos, pero tampoco sin la IAP, la democracia prosperará, pues *“ambas son hermanas en la acción social y en la concepción intelectual”* (Fals Borda, 2013, p. 330).

Sin duda creemos que estos planteamientos son tremendamente importantes en la discusión sobre el hacer de la Geografía, pero cabe mencionar que no de cualquiera, pues, como evidenciamos en el

capítulo anterior, no hay una única forma de abordarla, sino que sus planteamiento se vincularían principalmente las que se posicionan desde la perspectiva crítica, sea la que tradicionalmente se ha planteado o la que por el momento aquí hemos llamado Geografía Crítica Nuestramericana, por lo cual, los elementos que Orlando propone, los consideramos importantes en este proceso de transición hacia la reinención de la teoría crítica, dentro de esta disciplina.

Por esta razón, es que vemos similitudes en lo que plantea Orlando con lo que hemos venido señalando como Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo en cuanto a la concepción del espacio dialógico, pues al considerar que éste es el que se construye en el diálogo entre las personas de las comunidades y territorios, proceso mediante el cual se reconocen tanto los elementos subjetivos, como los de opresión, para contribuir en en sus luchas y resistencias desde sus realidades y necesidades, implica: el practicar una investigación participativa con los grupos locales “desde adentro” de los procesos, el reconocer la importancia de la participación popular para inclinar la balanza hacia la justicia social, y el desarrollar una relación de sujeto-sujeto al ser colectivo el trabajo investigativo, que es desde donde se definen sus temáticas y objetivos, construyen las herramientas y técnicas de recolección de información para analizarlas, y buscar las formas adecuadas para devolver sistemáticamente lo generado, por lo que no es una participación manipulada, sino que apunta a generar confianzas y metas colectivas de superación, que contribuyan a la construcción de otra sociedad, todo lo cual implica el reconocimiento de la vinculación entre el pensamiento popular y la ciencia, en nuestro caso, entre la Geografía y los saberes y conocimientos de las personas de las comunidades y territorios, para aportar a los procesos de transformación social desarrollados por las organizaciones locales.

Es por estas razones, que en este trabajo nos posicionamos en la investigación militante, donde tomamos la Investigación-Acción Participativa y elementos de la Educación Popular como nuestra metodología, con el fin de buscar comprender las prácticas de territorialización de la Escuela Consolidada de la Población Dávila desde las experiencias de sus actores, bajo la concepción del espacio dialógico, incluido en esta oportunidad en el enfoque propuesto de la Geografía Crítica Nuestramericana, razones por las cuales, siguiendo lo señalado por Carlos Sandoval Casimilas (1996), nos sitúa en una investigación de carácter cualitativo.

4. Memoria Social Histórica y Geográfica.

Como más adelante explicaremos, nuestra principal herramienta para recuperar y recolectar la información trabajada en esta investigación, fueron los Talleres de Memoria Colectiva Histórica y Territorial de la Escuela Consolidada y la Población Dávila (1950-1990), nombre que se lo dimos inicialmente, en un momento donde no teníamos plenas claridades. Sin embargo, durante el proceso, nos dimos cuenta que, en verdad, a lo que nos quisimos referir con Memoria Colectiva Histórica y Territorial, era más bien Memoria Social Histórica y Geográfica, por lo cual, daremos cuenta de lo que hemos entendido por ella.

Pareciera ser que el contexto generado por los movimientos en el último tiempo, ha generado no sólo el interés de investigadoras e investigadores de diversas áreas por realizar trabajos vinculados a educación, sino también la motivación en las personas en general de hablar más sobre educación en sus cotidianidades, considerando, más que los estudios sobre el tema, la memoria construida a partir de sus experiencias vividas, como un criterio para plantear propuestas desde su parecer, en torno a los cambios que se deberían realizar en el sistema escolar chileno. Por ello, por ejemplo, cuando conversamos con quienes estuvieron en la escuela antes de la dictadura, nos es común escuchar “pero si cuando yo estudié la educación era gratis”, “antes era mucho mejor que ahora”, “las escuelas antes eran

de esta manera y tenían estas cosas”, “yo creo que deberíamos volver a lo que se hacía antes”, entre otras expresiones.

Todos estos recuerdos que permanecen en la memoria, sin duda que ponen en cuestión los “avances” que han generado los gobiernos desde la concertación a la actualidad, pues ninguna de sus políticas en torno al sistema escolar ha logrado satisfacer los intereses y aspiraciones de quienes participan, de un modo u otro, en él. Ya sostuvimos que unas de las principales razones que intentábamos dar a esta situación, era que el propio sistema capitalista es estructuralmente incapaz de satisfacerlas, pues no puede remitirse a las causas que provocan los problemas, dado a que finalmente lo sostienen; y también porque, junto con ello, el espacio escolar, al estar territorializado por los grupos hegemónicos de la sociedad, responde a sus intereses y no al de la mayoría o resto de la población. Sin embargo, también creemos en otra razón: vemos que esta insatisfacción es generada además porque los cambios realizados en el sistema escolar durante el último tiempo, no han considerado nunca la memoria social y los saberes de quienes han vivido diversas experiencias en él, pues las políticas desarrolladas se han construido –y construyen– en los espacios legitimados por el poder político –el gobierno y el congreso–, y no desde las comunidades locales y los espacios escolares que están completamente alejados de ellos, y que son, a su vez, a quienes va dirigido el sistema escolar, quienes lo viven y lo desarrollan. En este sentido, creemos que esta distancia entre la estructura política y la memoria social, y por lo tanto, la experiencia vivida e interpretada de sus actores, consideramos que ha sido una de las razones por las que las reformas dentro de este sistema político, siempre serán insuficientes y generarán malestar y descontento en la población, pues desconocen, olvidan y omiten la vida de ella, en los procesos de transformación y construcción de la sociedad¹¹⁵.

Es por estas razones, que los recuerdos y experiencias vividas por quienes han estado en un sistema escolar distinto al de las generaciones que venimos desde la dictadura, sobre todo para quienes desde las experiencias educativas levantamos propuestas de transformación del sistema escolar, son un verdadero tesoro al cual vale la pena ir en su búsqueda, una tremenda fuente de riqueza desde donde poder alimentarnos para buscar nuevas formas en el hacer y más proyecciones a considerar. Pero también, es un campo que para quienes busquemos aprender de la historia, no podemos pasar por alto.

En este sentido, el historiador Luis Osandón, ha señalado que desde la disciplina histórica, la memoria “*suele ser presentada como una construcción colectiva, que representa una compleja relación entre individuos y colectivos en múltiples planos temporales*”, sea como recuerdo de acontecimientos o reconstitución y actualización permanente de la cultura, a través, por ejemplo, de la tradición oral, y su utilidad como recurso “*estriba fundamentalmente en la estrecha relación que ella tiene con la identidad*”, aunque también, cabe decir, que “*se transforma en un recurso de poder que circula y se moldea de acuerdo a las disposiciones de los actores en el espacio social de una comunidad y tiempos determinados*” (Osandón, 2007, p. 45-46). Creemos que estos elementos de construcción colectiva que significa la memoria, su relación con la identidad y como recurso de poder, son tremendamente importantes considerar al momento de querer contribuir a la reconstrucción de la historia de un espacio

115 Recordemos en este sentido lo planteado por la educadora e historiadora social Leonora Reyes, en relación a que la historiografía en torno a la educación hasta el momento ha omitido la voz de los actores protagonistas, implicando que se les conciba como un un colectivo acrítico, más bien conciliador con la clase política y de escaso impacto político, implicando que el eje del problema educacional ha tendido a concentrarse en el estar “fuera o dentro” del sistema escolar, por lo que se cree que las soluciones educacionales dependerían, en este sentido, “*de la reestructuración o del acomodo del sistema para alcanzar la integración progresiva y masiva de los sectores populares*”, todo lo cual ha promovido y legitimado “*la idea de un sistema escolar que se construye unilateralmente*”, sin considerar la opinión de sus actores (Reyes, 2014, p. 29), dando cuenta de cómo esta producción de ausencias –en el sentido de Boaventura (2009)– provoca tremendos impactos sociales, como los aquí señalados.

con un objetivo transformador, como el aquí presentado.

Por otra parte, la memoria ha sido trabajada en vinculación con la Historia Social y la Educación Popular, como es el caso de los talleres sistematizados en el ya nombrado libro *Diálogos sobre memoria social, sistematización de experiencias y organización juvenil popular*, en el cual aparecen una serie de reflexiones en torno al tema que, por ser producto de las experiencias desarrolladas en tales talleres, nos parece importante rescatar algunos de sus elementos.

En este libro, los autores no se refieren a la memoria así sin más, sino que hablan de memoria social, a la cual en un momento describen como la *“memoria viva que alimenta y se materializa en el actuar de los sujetos históricos actuales, pero que, a su vez, se articula con la labor de reconstrucción de dicha memoria desarrollada por la Historia Social”* (Fauré & Poch, 2013, p. 13), dando cuenta de una forma de entender este enfoque disciplinario, al poder construirse con las personas que viven en la actualidad, y que por ello puede convertirse en

“un insumo que fortalezca el desarrollo organizativo de los sectores populares en el despliegue – presente y futuro– de su propia historicidad (...) tarea que no puede darse sino de cara a las necesidades que aparecen en el desarrollo vital de estos sectores y partiendo de la base de las lecturas que estos sectores están realizando de dichos contextos y de sus acciones pasadas” (Fauré & Poch, 2013b, p. 103).

Lo cual, claramente se vincula con lo planteado en torno a la Investigación-Acción Participativa, en cuanto a investigar a partir de las necesidades y aspiraciones de los grupos con los que trabajamos, lo que necesariamente implica ser construida junto y desde ellos, pues es de esta forma se puede investigar para que las comunidades territoriales puedan desarrollar diversos tipos de acción, con ciertas claridades desarrolladas a partir de los trabajos realizados desde sus propios conocimientos, saberes y experiencias.

Es por esto, que en la perspectiva de la Historia Social, el trabajo con la memoria adquiere sentido, cuando es una *“‘memoria para la acción’: es decir, según su capacidad de otorgar insumos, reflexión y sentido para el despliegue de la historicidad de los sujetos en su contexto presente”* (Artaza, Fauré & Poch, 2013, p. 76), lo que significa crear los puentes necesarios entre las comunidades territoriales con la disciplina historiográfica social, *“para el tratamiento sistemático de la memoria reciente, con la intención de construir colectivamente una ‘memoria para la acción’”* (Artaza, Fauré & Poch, 2013, p. 85).

Sin embargo, creemos que esta memoria social no sólo tiene una dimensión histórica propiamente tal, sino que también geográfica, al menos, espacial y territorial, pues, si reconocemos que en nuestra relación con el mundo, con el espacio geográfico, a través del trabajo o de diversas acciones, creamos espacialidades y territorialidades que son producto de la experiencia cotidiana, ello también se constituye en recuerdos y saberes que van condicionando nuestras formas de ver y ser en el mundo.

En este sentido, ¿la memoria social geográfica sólo será el recordar cómo estaban configurados los espacios y territorios, es decir, dónde estaban ubicadas tales cosas o dar sus características? No, pues, posicionadas y posicionados en la perspectiva crítica de la Geografía, sería también en cuanto a cómo construimos y nos desarrollamos en esas espacialidades y territorialidades nuevas y/o preexistentes, considerando el cómo funcionaban, cómo las percibimos y cómo actuábamos en ellas. Esto, es porque el espacio geográfico, al componerse tanto de un sistema de objetos como de un sistema de acciones,

nos lleva necesariamente a considerar ambos elementos –los objetos y las acciones– en el análisis y en la memoria social geográfica, si es que queremos investigar un espacio como, por ejemplo, la Escuela Consolidada de la Población Dávila desde la experiencia de quienes la vivieron, a modo de ver qué elementos podríamos tomar en el presente para avanzar en el proceso de “reconsolidación” y para contribuir a otras experiencias de educación con fuertes rasgos comunitarios y territoriales, es decir, reconocer la espacialidad y territorialidad creada por sus actores para proyectarla en el contexto actual, a modo que también esta pueda ser una memoria para la acción.

En este sentido, consideramos que esta memoria geográfica es complementaria a la histórica, pues, como hemos querido sostener en este trabajo, también es parte de nuestras vidas en las cotidianidades, es una dimensión más, y por ello, el darle relevancia en sí misma, es necesario para ver su especificidad, por lo cual, la combinación de ambas, puede dar cuenta de una mirada más complementada a la memoria social.

II. Herramientas para recuperar y recolectar la información

Desde los posicionamientos metodológicos presentados, además de los aspectos ya señalados en el capítulo anterior de la Geografía Crítica Nuestramericana, la Nueva Historia Social de la Educación, la Sociología de las Ausencias y la Educación Popular, a continuación daremos a conocer nuestras 3 herramientas de recolección y recuperación de la información para poder desarrollar nuestra investigación.

1. Talleres de Memoria Social Histórica y Geográfica de la Escuela Consolidada Dávila.

Dado a que el Objetivo General de esta investigación es el comprender las prácticas de territorialización del espacio escolar que se desarrollaron en la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson entre 1953 y 1973, desde quienes la vivieron o fueron parte de ella en aquella época, dado a las características que a continuación presentaremos, estos talleres se constituyeron en nuestra principal herramienta para recolectar y rescatar la información, y la comunidad educativa –la gente que finalmente participó de los talleres– fue nuestra principal fuente de información.

1.1 Contextualización.

Dentro del proceso de finalización de carrera, en el cual también se inscribe esta investigación, teníamos que desarrollar la Práctica Profesional, y en la búsqueda de establecimientos educacionales para realizarla, siguiendo el consejo de nuestra amiga Camila Silva, finalmente decidimos realizarla en el espacio en donde había estado la Escuela Consolidada de la Población Dávila, con el fin de involucrarnos de mejor manera con el espacio donde queríamos desarrollar la investigación.

Al ir a presentarnos para ver si habían posibilidades de que nos pudieran aceptar como practicantes, pensando que nos íbamos a encontrar con el “Liceo A-101” o “Centro Educativo Ochagavía”, como fue conocido desde la dictadura militar en adelante, tuvimos la grata sorpresa de encontramos con la “Escuela Consolidada Dávila”, pues desde el 2011, para levantarse de la crisis que generalmente tienen los establecimientos municipales en nuestro país en cuanto a la falta de estudiantes, se vio en la necesidad de refundarse hacia lo que fue antes de la dictadura, donde el 2012 comenzaron hacer los trámites iniciales que permitieron al 2013 recuperar el nombre y la insignia de aquel periodo. Más suerte no pudimos haber tenido. Imagínense la sorpresa que sentimos al ver cómo en la actualidad esta escuela buscaba volver a la misma experiencia que queríamos investigar, y también, al tener la

oportunidad de ser profesor practicante de un espacio con una historia increíble y que admiramos.

Ya siendo profesor practicante de Historia y Geografía en la Escuela Consolidada Dávila durante el primer semestre del 2014, tuvimos la oportunidad tanto de explicar las intenciones en torno a realizar la investigación sobre la escuela, como de conocer desde adentro cómo se estaba desarrollando el proceso de refundación, junto a las limitantes propias de un proceso inicial y de estar en un sistema escolar como el nuestro.

En este contexto, tuvimos la oportunidad de conocer al profesor de Historia Rodrigo Olivares, las profesoras de Historia Yael Valenzuela e Isabel Sepúlveda, y la ex-profesora de Historia de la Escuela Consolidada en aquellos años Rosa Soto, con quienes conversamos sobre cómo, como profesoras y profesores de Historia, podíamos contribuir a este proceso de refundación, llegando a la conclusión de buscar reconstruir la historia de la escuela, a modo que desde tener un marco referencial sobre lo que era, podríamos tener más claridades sobre cómo llegar a lo que fue. Sin embargo, decíamos que más que apuntar a conocer la historia general de la escuela, pues ello lo podíamos ver desde algunos de los textos escritos sobre ella, lo interesante sería saber cómo fue en su cotidianeidad, dado a que de esta manera, podríamos tener una visión interna sobre lo que fue, en el periodo de la consolidación, para ver qué posibilidades había de volver a ello.

Indudablemente, el ser parte del espacio a investigar, nos llevó a replantear la investigación inicial, pues el aprender de él ya no era sólo para querer aportar en las experiencias de carácter comunitario y territorial como la Escuela Pública Comunitaria de la que somos parte, sino que ahora también en cuanto a tener que contribuir al proceso de refundación de la Escuela Consolidada Dávila, a modo de vincular nuestros intereses y necesidades con los que se veían en el espacio donde queríamos investigar, siendo esta la razón por la que en el capítulo anterior, evidenciamos que inicialmente no teníamos completas claridades sobre cuáles eran nuestros posicionamientos epistemológicos, y por ello partimos desde las coordenadas propuestas por los objetivos que nacieron desde el diálogo con las personas del espacio.

Sin embargo, sabíamos que no iba a ser fácil la tarea y que no teníamos todas las claridades, ni las herramientas suficientes para cumplir con nuestros objetivos iniciales, por lo cual, pedimos ayuda a los espacios organizativos con los cuales teníamos contactos: al Colectivo Caracol-El Apaño de los Piños, a la Escuela de Comunicación Popular, al Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, a la Escuela Pública Comunitaria y al Colectivo Diatriba, quienes de diversas maneras nos ayudaron tanto en llevar a cabo los talleres, en difusión, en materiales, como en su organización, dando cuenta de cómo organizaciones vinculadas a la Educación Popular, la sistematización y educación en general aportan a la reconstrucción de la memoria social de una experiencia educativa comunitaria, territorial y poblacional, como la Escuela Consolidada de la Dávila.

Junto con ello, cabe mencionar que también hubo otras personas fundamentales y que aportaron en este proceso: por una parte, estuvo Joceline Lienlaff, quien siendo pobladora de la Dávila y estudiante de pedagogía básica, llegó a participar y colaborar de los talleres para aprender de la historia de la población; y por otra parte, también estuvieron presentes las y los ex-estudiantes que vivieron la experiencia de la Escuela Consolidada de la Población Dávila en aquellos años, quienes con un cariño tremendo a su escuela, fueron personas muy comprometidas no sólo con su participación y difusión de los talleres, sino también con el trabajo investigativo a desarrollar y los productos que nos propusimos sacar.

Fue a partir de ello, que para organizar los talleres, conformamos un grupo coordinador conformado por las profesoras y profesores de Historia vinculados a la escuela e integrantes del Colectivo Caracol-El Apaño de los Piños, particularmente Yanny Santa Cruz, Pablo Solo y Diego Jiménez, quienes en reuniones realizadas periódicamente, definíamos los objetivos de los talleres, su metodología, las técnicas a utilizar, los productos a construir, la forma en cómo íbamos a realizar las invitaciones, cómo nos íbamos a distribuir las funciones y los roles, cómo conseguirnos el espacio y los materiales, entre otros elementos.

De esta manera, inicialmente llegamos al consenso de dividir los talleres en dos partes: una vinculada a rescatar la memoria histórica y otra a recuperar la memoria geográfica de quienes vivieron la experiencia. Sin embargo, como el objetivo era el avanzar hacia un modo actual de lo que fue la Escuela Consolidada en la Población Dávila, en el camino nos dimos cuenta que no bastaba con recuperar la memoria de lo que fue, sino que también era importante generar un espacio de encuentro entre los actores que pudieran contribuir en este proceso (estudiantes, ex-estudiantes, docentes, ex-docentes, dirección, pobladoras y pobladores), pues junto con haber sido un elemento esencial en aquella experiencia, era también la única manera para poder cumplir con este objetivo, por lo cual, se definió colectivamente el incluir una tercera parte, y que fue hacer una actividad comunitaria, donde junto con devolver sistemáticamente los productos de los talleres, la idea era que se encontraran los actores para avanzar en la “reconsolidación” de la escuela en la actualidad, como producto del trabajo realizado durante el periodo, tal y como más adelante describiremos.

1.2 Justificación de las técnicas participativas para la Educación Popular utilizadas: Línea de Tiempo y el Mapeo Colectivo.

Estos Talleres de Memoria Colectiva Histórica y Territorial de la Escuela Consolidada y de la Población Dávila (1950-1990), se dividieron en la memoria histórica y la memoria geográfica, donde ambas se incluyen dentro de la memoria social y cada una con su técnica particular, por lo cual, cabe mencionarlas.

Tanto la Historia Social como la Geografía Crítica Nuestramericana, en los términos planteados en este trabajo, tienen un fuerte carácter dialógico en su ejercicio, y por ello es que es concordante y pertinente el trabajar desde aquí la memoria social, al ser una memoria compartida y fácilmente colectivizable, por lo cual, el mejor modo de ampliar su alcance y potenciar su capacidad de promover la acción es el diálogo entre sujetos y la metodología participativa, que en nuestro caso es la Investigación-Acción Participativa (IAP), siendo de esta manera un proceso de autoeducación popular que, basado en lo anterior, *“ha producido resultados significativos en cuanto a orientar y capacitar la acción social de los sujetos, en términos de mejorar su eficiencia, autonomía y autogestión”* (Fauré & Poch, 2013, p. 13).

Por esta razón, la Educación Popular, dentro de la IAP, se realiza mediante *“la conformación de espacios de aprendizaje colectivo, donde a partir de las necesidades comunes, se intencionan procesos de reflexión participativa que deriven en proyectos de acción concretos que superen dichas necesidades”* (Artaza, Fauré & Poch, 2013, p. 62). Es por esta razón, que *“tiene un fuerte énfasis en el trabajo intersubjetivo –centrado en la construcción de sujetos sociales colectivos en una relación simétrica–”* (Fauré & Poch, 2013, p. 24), lo que implica en nuestro caso como investigadoras e investigadores militantes, el revitalizar el puente entre la organización social y el espacio académico, a través de la reconstrucción de las confianzas, donde la construcción del saber colectivo sea un eje fundamental.

En este sentido, pudiera también resumirse en la frase de *“el que hace, sabe; pero el que piensa lo que hace, hace mucho mejor”*, debido a que si se pretende construir una práctica educativa popular que sea transformadora de la realidad, *“debe ser capaz de generar las condiciones para que el sujeto educando ‘lea’ su realidad, la analice y actúe en ella”*, puesto que *“la Educación Popular es precisamente aquella práctica donde los sujetos que se encuentran en un espacio destinado al aprendizaje deciden construir y socializar saberes en función de determinadas necesidades e intencionalidades políticas”* (Fauré & Poch, 2013b, p. 105). Por todo lo expuesto, consideramos que es concordante el asumarnos en este proceso como educadoras y educadores populares, con lo planteado en cuanto a nuestro posicionamiento metodológico de investigadoras e investigadores militantes.

Desde aquí entonces, un primer elemento que decidimos es hacer talleres, porque a partir de las experiencias de los compañeros, *“generaba las condiciones de socialización de un modo de producir y comunicar saber, en el cual la disciplina ayuda como ciencia auxiliar, pero deposita en las mismas organizaciones la responsabilidad de decidir y utilizar este “modo de producción” según sus propios intereses”* (Fauré & Poch, 2013, p. 104).

Un segundo elemento, entendiendo que todo espacio de Educación Popular tiene un horizonte a alcanzar, fue el definir un objetivo claro sobre lo que concretamente queríamos conseguir con los talleres, y era el contribuir a la reconstrucción de la historia de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, a partir de las experiencias de quienes la vivieron, a modo de tener un marco sobre lo que fue, para desde ahí ver cómo avanzar.

Un tercer elemento, es que la metodología a utilizar, como ya mencionamos, fue la Investigación-Acción Participativa vinculada a los planteamientos de la Educación Popular aquí presentados, ambas caracterizadas por su carácter dialéctico.

Un cuarto elemento, fue que las técnicas utilizadas dentro de esta metodología, fueron las participativas, pues se buscaba que cada participante pusiera en práctica sus experiencias, saberes, conocimientos, análisis, percepción, sentimientos, etc., de modo que ellas se convirtieran en un “pretexto”, para elaborar un “texto” y relacionarlo con un “contexto” (Colectivo Caracol-El Apaño de los Piños, 2014).

Y un quinto elemento, fue que, entendiendo que una sola técnica, por lo general, no es suficiente para trabajar un tema, además que cada una tiene sus características, posibilidades y limitantes particulares (Vargas & Bustillos, 1997), escogimos dos técnicas participativas: la Línea de Tiempo y el Mapeo Colectivo.

La Línea de tiempo, la consideramos una técnica participativa visual escrita (Vargas & Bustillos, 1997), que consiste en ir colocando en una línea de tiempo, las diversas experiencias que se vayan mencionando, a modo de ir temporalizándolas e ir así construyendo colectivamente la historia propia, a través del diálogo. El Mapeo Colectivo por su parte, lo consideramos como una técnica participativa visual gráfica (Vargas & Bustillos, 1997), que consiste en “mapear” en un plano, cartografía o dibujo del espacio a abordar, los elementos que necesitemos identificar en él, a partir de las experiencias, saberes y conocimientos de las personas que participan de esta práctica, a modo de ir colectivamente construyendo nuestras espacialidades y territorialidades (Ares & Risler, 2013; Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014).

En este sentido, ambas técnicas estimulan la participación colectiva y la creación de un relato común que se materializa en un objeto concreto, que junto con evidenciar la existencia de las experiencias, saberes y conocimientos de las comunidades en torno a su historia y espacialidad, además de validarlas, éste pudiera considerarse como una forma de devolución sistemática a los grupos con los que se trabaja, por lo cual, es expresión de los principios orientadores de la Investigación-Acción Participativa y la Educación Popular, al ser producto de un conjunto de prácticas horizontales, dialógicas y comunitarias.

Es por todas estas razones, que ambas técnicas en su conjunto, son pertinentes y podrían ayudarnos a abordar la Memoria Social Histórica y Geográfica aquí planteada, bajo los principios planteados en esta investigación.

1.3 Talleres de Memoria Colectiva Histórica y Territorial de la Escuela Consolidada y la Población Dávila (1950-1990).

1.3.1 Objetivos y justificación del nombre.

El objetivo general de los talleres, fue el contribuir a la reconstrucción de la historia de la Escuela Consolidada de la Población Dávila desde quienes la vivieron, a modo de tener un marco referencial hacia donde avanzar.

Para ello, inicialmente nos propusimos hacer los Talleres de Memoria Colectiva Histórica y Territorial de la Escuela Consolidada y la Población Dávila (1950-1990), a través de las técnicas participativas para la Educación Popular de la Línea de Tiempo y el Mapeo Colectivo, de los cuales pretendíamos recoger los relatos que nos pudieran permitir una historia colectiva de lo que fue la escuela, a partir de las diferentes experiencias vinculadas a la relación entre la escuela y la población, a modo de tener una visión general “desde adentro” de lo que fue, modo tanto de contribuir a la reconstrucción de la historia de la escuela para el proceso de la “reconsolidación”, como para poder tomar elementos en esta investigación.

Como ya mencionamos, el nombre de los talleres se lo pusimos desde un comienzo, en un momento donde más que tener plenas claridades sobre el hacer y su justificación, teníamos ideas generales ¿Cuáles eran esas ideas generales que le dieron el nombre a los talleres?

En primer lugar, queríamos que fueran talleres, porque éstos con espacios de trabajo que se construyen para aprender a partir de la práctica, donde se deposita en el mismo espacio la responsabilidad de decidir y realizarlos, según sus propios intereses (Fauré & Poch, 2013).

En segundo lugar, como queríamos aprender desde las experiencias de quienes vivieron la Escuela Consolidada de la Población Dávila, para saber cómo era en su cotidianeidad, decidimos que estos talleres fueran de memoria colectiva, ya que de esta manera, podríamos tener un acercamiento a una visión conjunta del proceso.

En tercer lugar, queríamos, por una parte, profundizar en el aspecto histórico para poder contribuir a la reconstrucción de la historia de la Escuela Consolidada desde quienes la vivieron, pero por otra parte, también consideramos la perspectiva territorial, porque la investigación que inicialmente queríamos desarrollar, era el buscar comprender las prácticas de territorialización desarrolladas en ella, por lo cual, la decisión de que fuera la Memoria Colectiva Histórica y Territorial, era fruto de la vinculación entre los intereses de quienes queríamos investigar en el espacio y las necesidades e intereses que ahí se

tenían.

En cuarto lugar, el que la memoria que se quisiera rescatar fuera la de la Escuela Consolidada y la Población Dávila, fue porque, a partir de conversaciones previas que tuvimos con las personas que la vivieron en aquellos años, identificamos que un elemento central que rescataban concretamente, era el que la escuela y la población eran una sola, y por ello, no podía entenderse una sin la otra.

Y en quinto lugar, el periodo definido, entre 1950 y 1990, fue en razón de que se decidió buscar tener una visión completa del proceso: desde antes del inicio de la Escuela Consolidada, hasta ya terminada la dictadura militar.

Finalmente, cabe señalar que el nombre del documento construido a partir de los relatos de los talleres fue *La historia de nuestra “Escuela Consolidada N° 1 de Experimentación de Santiago” de la Población Miguel Dávila Carson desde quienes la vivimos (1953-1977)* y no el de los talleres aquí expuestos, pues si bien toma elementos de la población, se definió como hilo conductor la relación entre la escuela y la población, siendo la escuela el elemento central; y la temporalidad, se definió en función de los años que fueron abordados en los talleres, a partir de las experiencias de quienes participaron.

1.3.2 Difusión de los talleres y convocatoria.

En base a lo anterior, se pensó en extender la invitación a toda persona que haya pasado por el espacio donde se había desarrollado la Escuela Consolidada de la Población Dávila, entre los años 1950 y 1990. Para cumplir con ello, en vista a nuestros escasos recursos y posibilidades, sólo tuvimos dos medios de difusión y convocatoria:

- Ex-estudiantes y ex-docentes: durante todo el proceso, tuvimos la posibilidad de tener contacto con ex-estudiantes y ex-docentes, quienes fueron, por decirlo de alguna manera, nuestro “cómplices” o “aliados” en el objetivo de reconstruir la historia de la escuela, pues, a pesar de los años de haber estudiado o trabajado en ella, todavía siguen teniendo contacto entre ellos y ellas, se siguen juntando y conversando constantemente para saber cómo les va en la vida entre otras cosas, por lo cual, al momento de realizar los talleres, los contactábamos para que pudieran invitar a más ex-estudiantes y ex-docentes a participar de ellos.

- Internet: nos dimos cuenta que las y los ex-estudiantes utilizaban mucho la herramienta del internet, sobre todo el mail y particularmente el Facebook, donde tienen grupos en donde se comparten información y conversan de diversas cosas. Por ello, nos creamos un perfil llamado “Reconsolidando la Escuela Dávila”, desde el cual realizábamos las invitaciones a las y los ex-estudiantes, donde tuvimos una buena acogida, visto en los saludos y comentarios que nos hacían por la labor que estábamos realizando. A su vez, también nos ayudaron en la difusión y convocatoria, las organizaciones que estaban colaborando con nosotras y nosotros, lo que nos permitió visibilizar nuestro trabajo.

1.3.3 Caracterización de los talleres.

Como mencionamos, los talleres se dividieron en 3 partes: trabajar la memoria histórica, la memoria geográfica, y el encuentro entre los actores, donde también entregamos el producto de los talleres.

Cabe señalar, que a partir de que en las conversaciones previas que tuvimos con las personas que

pasaron por la Escuela Consolidada de la Población Dávila en aquellos años, identificamos que lo que más rescataban era el que la escuela y la población eran una sola, y por ello, no podía entenderse una sin la otra, por lo cual, planteábamos lo siguiente: si asumíamos como hipótesis inicial que la escuela y la población eran una sola, preguntamos “¿Cuál fue la relación entre la escuela y la población?”. Este planteamiento y pregunta fue la que buscamos responder durante los talleres, a partir de las experiencias de quienes la vivieron, a modo de temporalizarlas en la Línea del Tiempo y mapearla colectivamente. A partir de ello, los talleres se conformaron en los siguientes espacios:

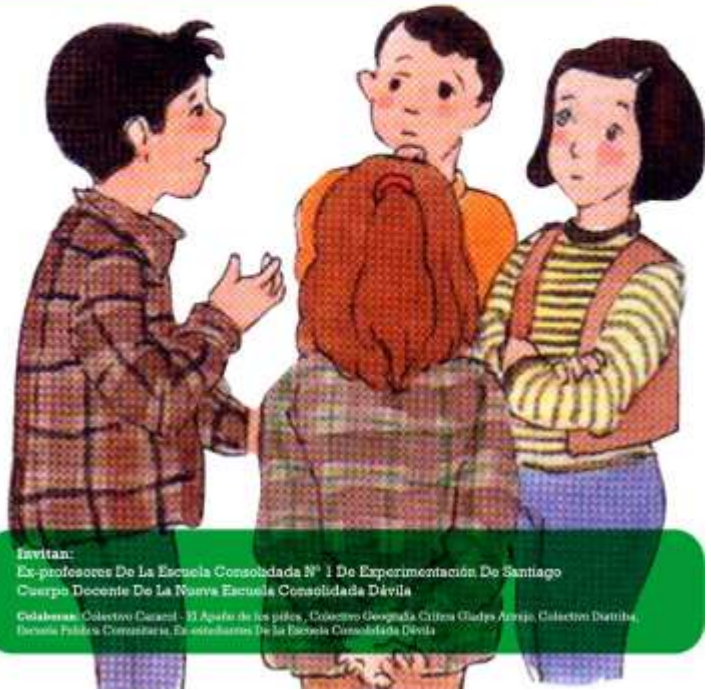
1.3.3.1 Primer Taller:

Talleres de Memoria Colectiva Histórica y Territorial ESCUELA CONSOLIDADA Y POBLACIÓN DÁVILA [1950 - 1990]

Para que entre TODOS Y TODAS REVIVAMOS
LA HISTORIA DE LA ESCUELA Y LA POBLACIÓN
LOS INVITAMOS A REUNIRNOS NUEVAMENTE,
LOS DÍAS 10 Y 24 DE MAYO
EN LA ESCUELA CONSOLIDADA DÁVILA:

JOSÉ JOAQUÍN PRIETO #6075 P&C
DESDE LAS 14 HORAS

Sábado 10 De Mayo
Taller “LA LINEA DE TIEMPO”



Invitan:
Ex-profesores De La Escuela Consolidada N° 1 De Experimentación De Santiago
Cuerpo Docente De La Nueva Escuela Consolidada Dávila

Colaboran: Colectivo Casacó - El Apuro de los públicos - Colectivo Geografía Crítica Gladys Armijo, Colectivo Diatriba,
Secretaría Pública Comunitaria, Estudiantes De La Escuela Consolidada Dávila

Tal y como aparece en el afiche¹¹⁶, este taller fue realizado el día Sábado 10 de Mayo del 2014, convocado a las 14:00 hrs., y la Técnica participativa para la Educación Popular utilizada en aquella oportunidad fue la Línea de Tiempo, por lo que partimos con abordar la Memoria Social Histórica de la Escuela Consolidada de la Población Dávila.

Nos reunimos en una de las salas del pabellón azul de la escuela, y en aquella oportunidad, pudimos

116 Nos es importante evidenciar que los afiches aquí presentados, fueron creados por nuestra amiga Marcela Fernández, compañera de la Escuela Pública Comunitaria y del Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, a quien le agradecemos enormemente su buena disposición y bonito trabajo.

asistir 4 coordinadoras y coordinares, de los cuales pudimos estar el profesor practicante y 3 integrantes del Colectivo Caracol-El Apaño de los Piños, donde también se incluyó Joceline Lienlaff.

A partir de la difusión y convocatoria, finalmente llegaron 8 ex-estudiantes y la ex-profesora de la escuela Rosa Soto, de quienes 4 habían estado en la escuela en la década del 50', de los cuales 2 habían estado desde un comienzo; 2 en los años 60'; y 3 durante los 70', y de ellos, sólo la profesora Rosa Soto continuó hasta después que la escuela se dejó de llamar Escuela Consolidada en 1979, pues los anteriores habían llegado hasta 1977.

El taller se estructuró de la siguiente manera: se comenzó con la presentación de quienes asistimos, en la explicación de los objetivos del taller y cómo se iba a desarrollar; posteriormente nos dividimos en 2 grupos, donde a partir de la pregunta “¿Cuál fue la relación entre la escuela y la población?”, tenían que responder con alguna de sus experiencias que dieran cuenta de esa relación, para incluirla en la línea de tiempo; y finalmente hicimos un cierre, donde nos preguntamos –incluyéndonos a quienes coordinamos– qué nos pareció la experiencia de este primer taller y qué cosas recomiendan para el segundo taller.

Desde el inicio del taller, nos confirmaron inmediatamente que la relación entre la escuela y la población era 100%; y además, al presentarse les fue imposible no dar referencias de su experiencia en la escuela, de sus profesoras y profesores, de las cosas que hacían, de los estudios que sobre la escuela conocían y lo mucho que sabían sobre la historia de ella, todo lo cual daba cuenta del gran cariño que le tenían y orgullo que significaba haber sido parte de esta historia.

Por otra parte, se planteó la duda de si efectivamente se pueda volver a lo de antes, aunque, al mismo tiempo, se mostró la intención de colaborar con lo que se pueda, además del agradecimiento de estar realizando este trabajo, sobre todo por ser jóvenes quienes nos interesemos por conocer su historia.

Durante el transcurso del taller, vimos que era tan grande el interés por hablarnos sobre la escuela, sus experiencias e interpretaciones, que incluso nos costó acotar un poco la conversación para no extendernos tanto, sin tener que cortar las ideas ni hacer que se sintieran mal; pero también nos costó guiar el diálogo, ya que hubo momentos en que se iban de un tema a otro, e incluso de repente se “tropezaban” al hablar al mismo tiempo, provocando algunas tensiones entre sí.

Un elemento importante que notamos, era que se complementaban y corregían entre sí sobre los relatos que compartían, teniendo siempre como criterio sus experiencias, lo que nos daba cuenta de la verosimilitud de lo que nos decían. Era tanto lo que conocían de la historia de la escuela y tan viva sus experiencias en ella, que incluso nos corrigieron en datos que teníamos erróneos: por ejemplo, hasta ese momento, creíamos que la escuela había llegado a donde en la actualidad se ubica durante los años 60', sin embargo, los ex-estudiantes que desde un comienzo estuvieron en la escuela, nos dijeron que ya desde el 53' habían tenido clases ahí.

Sin duda que fue un taller bastante intenso, tanto en poder desarrollarlo y guiarlo, como en la cantidad de experiencias y relatos que nos compartieron, sin embargo, no por ello faltaron las risas y los buenos recuerdos. Un comentario muy significativo fue el que sentían haber vuelto a ser niños y niñas, fue volver como volver a ser las y los estudiantes que habían sido hace ya tantos años atrás.

Una vez que nos reunimos como grupo coordinador, nos dimos cuenta de algunos errores que cometimos y que debíamos considerar para los próximos talleres, entre ellos: el que la división de los

grupos no puede ser al azar, pues hubo desfase de experiencias entre quienes estuvieron en los años 50' con quienes estuvieron en los 70' en un mismo grupo, por lo que debíamos ordenarlos en base a la temporalidad en la que estuvieron en la escuela; debíamos tener más clara la división de roles entre quienes coordinamos, además de apoyarnos más, para poder abordar de mejor manera el desarrollo del taller, guiar mejor la discusión, cumplir con el objetivo del taller y que no se “tropiecen” al hablar; nos dimos cuenta que no podemos volver a convocar a las 14:00 hrs., pues nadie, salvo quienes coordinamos, llegó a esa hora, pues todas y todos comenzaron a llegar alrededor de las 16:00 hrs., dado a que ya se estaba reposado del almuerzo; pensamos que sería bueno para la próxima, el pedir que al venir se trajera algún alimento para compartir, a modo de hacer más ameno el taller, pues, si bien esta vez hubo alimentos, hubiera sido mejor el que lo hubiéramos traído entre todas y todos; quienes coordinamos, debíamos ser más claros en explicitar los momentos del taller, a modo de que, por ejemplo, en la presentación no se den elementos que pudieran ser más acordes en el desarrollo del taller, a la vez que tener tiempos más flexibles; y finalmente, pensamos que para la próxima sería bueno, no sólo grabar el audio de los talleres, sino tratar de conseguirnos cámaras fotográficas, además de, antes de comenzar con el taller, hacer una pregunta que motive y guíe la discusión, aunque todo nos dio a entender que esta vez, por el gran interés de hablar, no fue tan necesario motivarla.

Al finalizar el taller, se desarrolló una conversación sobre cómo mejorar el taller, donde nos dieron una serie de elementos que consideramos, pero entre todos, hubo uno que fue central en el transcurso de los talleres: inicialmente, teníamos considerado que el segundo taller a realizar el Sábado 24 de Mayo trabajaríamos el taller del Mapeo Colectivo, sin embargo, eran tantos los recuerdos que todavía quedaban por conversar, que colectivamente se decidió para ese día el volver aplicar la técnica de la Línea de Tiempo, a modo de complementar el trabajo hasta el momento realizado.

1.3.3.2 Segundo taller:

Este taller definido colectivamente por quienes participamos del primero, tal y como lo acordamos, fue realizado el día Sábado 24 de Mayo del 2014, convocado a las 16:00 hrs., y la Técnica participativa para la Educación Popular utilizada en aquella oportunidad fue la Línea de Tiempo, por lo que también abordamos la Memoria Social Histórica de la Escuela Consolidada.

En esta oportunidad también nos reunimos en una de las salas del pabellón azul de la escuela, y en esta vez fuimos 6 coordinadoras y coordinares, de los cuales pudimos estar el profesor practicante, un profesor y una profesora de la actual Escuela Consolidada Dávila, un integrante del Colectivo Caracol-El Apaño de los Piños, uno de la Escuela Pública Comunitaria y Joceline Lienlaff.

Lamentablemente, por problemas de tiempo y capacidades, no pudimos hacer un afiche, por lo cual, nos complicó la difusión y convocatoria en la actividad: esta vez pudieron venir 3 ex-estudiantes, de los cuales 2 habían venido la vez anterior y habían pasado por la escuela en la década del 50', mientras que la otra persona había estado durante fines de los 60' y la década de los 70'; mientras que por parte de las profesoras, sólo pudo llegar una que no había podido participar del taller anterior, quien trabajó en la escuela desde la década del 60' hasta los 80'.



El taller, similar al anterior, se estructuró de la siguiente manera: como nos conocíamos ya entre algunos y algunas, no fue necesaria la presentación y se comenzó con la pregunta de porqué creían importante venir a compartir sus experiencias en la Escuela Consolidada, explicamos los objetivos del taller y cómo se iba a desarrollar; como fuimos tan pocos, no fue necesario dividirnos en grupos, y a partir de la pregunta transversal de los talleres, decidimos en ese momento juntar las líneas de tiempo, a modo de complementarlos con otros recuerdos, sin repetir los ya mencionados; y finalmente hicimos un cierre, donde pedimos que nos respondieran desde sus experiencias, qué significaba para ellas y ellos la participación de la comunidad en la escuela, y qué entendían por Escuela Consolidada, qué creían que era lo “consolidado” de la escuela, a partir de lo que habían vivido en ella.

Del mismo modo que en la vez anterior, el diálogo y los relatos surgieron sin esfuerzo, comenzando a contarnos sobre cómo eran las clases, cómo eran los espacios físicos, las guías, etc., aunque también se volvieron a plantear las dudas sobre si de verdad es posible volver a lo que era antes la escuela, pero siempre mostrándose con la disposición de colaborar en ese proceso.

Sin duda que el aporte de la profesora fue tremendo, ya que nos permitió, por una parte, conocer la perspectiva y experiencia que tuvo como docente de la escuela, lo que complementó en muchos elementos a lo que comentaban los ex-estudiantes, y por otra parte, nos ayudó a conocer elementos que sólo como profesora y no estudiante se conocen, como lo es los objetivos de ciertas actividades, las formas de organizarse y de hacer funcionar la escuela, entre otros elementos. Además, ella al haber

trabajado en la Escuela Consolidada y después haber vivido el proceso ocurrido durante la dictadura, nos colaboró en tener una mirada más completa de lo cambios que tuvo la escuela.

Por su parte, tampoco fue menor el aporte de la ex-estudiante que llegó, pues fue una persona que no había vuelto a la escuela desde que egresó de ella en 1977 p –37 años después–, siendo un momento de encuentro que hizo florecer recuerdos tan íntimos, que estamos muy agradecidos por habérselos compartido. A su vez, a partir de sus relatos, entre otras cosas, pudimos darnos cuenta de un elemento importante: al escuchar las maravillosas experiencias vividas en la Escuela Consolidada, ella decía que no recordaba nada de eso, o muy pocas cosas, y que más bien recordaba una escuela totalmente distinta, que tenía otras lógicas, donde no había esa vida comunitaria de la que el resto hablaba. Dialogando, nos dimos cuenta que esa ausencia en su memoria tenía una explicación muy clara: ella contaba que empezó a tener más conciencia en la escuela durante la dictadura, y recuerda una experiencia que la marcó, y fue que al comienzo de la dictadura, vio cómo a un compañero los militares brutalmente lo golpeaban, y desde ese evento en adelante recuerda con más claridades cómo eran las clases, qué cosas se hacían, entre otras cosas. Esta ausencia en su memoria, en definitiva, daba cuenta de cómo había cambiado la escuela desde el golpe militar en 1973, desde lo que era antes y lo que fue después, marcando un hito fundamental para entender su historia.

Al finalizar el taller, a partir de unas ideas que comenzó a plantear el profesor de la escuela para mejorarlos, en cuanto a recoger experiencias e incluir más personas en el proceso, surgió desde el diálogo la idea de realizar un concurso al que llamamos “Había una vez en la Escuela Consolidada Dávila...”, el cual consistía en que cualquier persona que haya pasado por esta escuela, sea en el pasado o en la actualidad, nos compartiera un relato sobre su experiencia en ella. Para dar a conocer el concurso, se difundió dentro de la escuela y por Facebook, donde finalmente llegaron 6 relatos.

Haciendo una evaluación entre quienes coordinamos, nos dimos cuenta que, a pasar de que en esta vez llegó muchas menos personas que la vez anterior, fue tremendamente acertado el haber hecho valer la decisión colectiva de repetir la metodología al incluir un segundo taller de Línea de Tiempo, tal y como se sugirió desde sus participantes, pues efectivamente cumplimos con complementarla, sobre todo con los relatos compartidos por la ex-profesora y la ex-estudiante.

Por otra parte, nos dimos cuenta que mejoramos en cuanto a la división de roles, porque pudimos abordar de mejor manera el desarrollo del taller y guiar mejor la discusión, para cumplir con el objetivo propuesto, aunque cabe mencionar, que muy probablemente ello pudo haber sido por la poca cantidad de personas que vinieron, y aún así, nos faltó un poco tener más claridades sobre esto. Del mismo modo, nos dimos cuenta que fue acertado tanto el convocar a las 16:00 hrs., como el comenzar con una pregunta para “disparar” la memoria, además de haber pedido que todas y todos trajéramos alguna colaboración para compartir, pues el taller se hizo más ameno y comunitario.

De este taller, surgió un elemento muy importante tanto para sus fines como en su transcurso: hubo un momento en que uno de los ex-estudiantes comenzó a plantear sus dudas en cuanto a que la escuela pudiera volver a ser la de antes, pero con la diferencia al taller anterior, que esta vez, lo hacía contrastando lo que él había vivido con lo que veía en la actualidad de la escuela, a partir de lo cual, se generó un diálogo muy interesante que nos tensionó a quienes coordinábamos, pues él decía que le parecía muy bien el juntarnos a conversar sobre la escuela, eso le gustaba bastante, pero si estos talleres no llevaban a algo concreto, no tenía mucho sentido.

De esta interpelación, nos surgieron dos elementos: el primero, fue que hasta ese momento, lo que entendíamos por “reconsolidación”, era el tratar de avanzar hacia lo que había sido la escuela en cuando de verdad era consolidada, pero nos faltaba el precisar aún más ello, y a partir de lo que nos dijo este ex-estudiante, entendimos que lo que se buscaba en el espacio era más que recuperar el nombre de la escuela, su insignia e historia, sino que concretamente a lo que se referían al hablar, era considerar el proyecto en sí de la escuela consolidada, era recuperar las formas de hacer clases, el tipo de actividades que se realizaban, el tipo de docentes que había, la relación entre estudiantes y docentes, la vinculación entre la escuela y la comunidad, la excelencia de educación que se tenía, la vida comunitaria que se vivía, esto era realmente a lo que se tenía que intentar alcanzar, esto era realmente la “reconsolidación”.

Y el segundo elemento, era que a partir de ello, el objetivo de querer contribuir al proceso de refundación de la escuela, a través del contribuir en la reconstrucción de su historia desde quienes la vivieron, nos era insuficiente, pues con construir un relato colectivo que diera cuenta de lo que fue la escuela, no necesariamente iba a llegar a la “reconsolidación”, sino que hacía falta hacer transformaciones profundas en cuanto al funcionamiento de la escuela, su financiamiento, la forma de entender la educación, de hacer clases, de hacer actividades, entre otras cosas, que sólo veíamos que se podrían lograr si es que los actores, en su conjunto, contribuyeran de algún modo a ello, comprometiéndose con un proyecto educativo consolidado, a modo de poder empujar hacia los cambios necesarios. Por lo que nos dimos cuenta que hacía falta un último producto, y era el reencuentro entre los actores que podrían contribuir a este proceso: estudiantes, ex-estudiantes, docentes, ex-docentes, dirección, pobladoras y pobladores.

Para conseguir este último objetivo, comenzamos en esta oportunidad a preparar una actividad comunitaria, donde junto con entregar el documento de la *La historia de nuestra Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson desde quienes la vivimos* y hacer un reconocimiento a quienes participaron en el concurso “Había una vez en la Escuela Consolidada Dávila...”, como producto de los talleres, fuera un momento en el que se encuentren los actores, conversen y vean posibles acciones a futuro.

1.3.3.3 Tercer Taller:

Talleres de Memoria Colectiva Histórica y Territorial

ESCUELA CONSOLIDADA Y POBLACIÓN DÁVILA

[1950 - 1990]

Para que entre TODOS Y TODAS revivamos
LA HISTORIA DE LA ESCUELA Y LA POBLACIÓN
LOS INVITAMOS A REUNIRNOS NUEVAMENTE,
EN LA ESCUELA CONSOLIDADA DÁVILA:

JOSÉ JOAQUÍN PRIETO #6075 Paq.
DESDE LAS 15 HORAS

Sábado 14 de Junio
Jornada de Mapeo Colectivo



Invitan:

Ex-profesores De La Escuela Consolidada N° 1 De Experimentación De Santiago
Cuerpo Docente De La Nueva Escuela Consolidada Dávila

Colaboran: Colectivo Caracol - El Apaño de los Piños, Colectivo Geografía Crítica Gladys Armijo, Colectivo Diastiba,
Escuela Pública Consolidada, Ex-estudiantes De La Escuela Consolidada Dávila, Espacios de Concesión Popular

Como puede verse en el afiche, este taller fue realizado el día Sábado 14 de Junio del 2014, y por lo extenso del mismo, fue convocado a las 15:00 hrs., y la Técnica participativa para la Educación Popular utilizada en aquella oportunidad fue el Mapeo Colectivo, a modo de poder abordar la Memoria Geográfica de la Escuela Consolidada.

Esta vez nos reunimos en la casona de la escuela, y en aquella oportunidad, fue cuando más personas participamos. En relación a quienes coordinamos, fuimos 9 coordinadoras y coordinares, de los cuales pudimos estar el profesor practicante, una profesora y un profesor de la actual Escuela Consolidada Dávila, un integrante del Colectivo Caracol-El Apaño de los Piños, 4 integrantes del Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo y Jocelline Lienlaff.

Por su parte, llegaron 8 ex-estudiantes y una ex-profesora, de quienes 4 habían estado en la escuela en la década del 50', de los cuales 2 habían estado desde un comienzo; y 5 entre los años 60' y los 70', y de ellos, sólo la ex-profesora Rosa Soto continuó hasta el 2008. De estas personas, cabe mencionar que 2 de ellos participaron de todos los talleres y 3 vinieron por primera vez.



El taller, siguiendo las estructuras anteriores: comenzó con la presentación de quienes asistimos, en explicar los objetivos del taller y cómo se iba a desarrollar; posteriormente nos dividimos en 2 grupos de acuerdo a la temporalidad en que pasaron por la escuela, donde a partir de la pregunta “¿Cuál fue la relación entre la escuela y la población?”, tenían que responder con alguna de sus experiencias que dieran cuenta de esa relación, y espacializarlas en una imagen de la escuela, y después en un plano de la población; y finalmente hicimos un cierre, donde se presentó los mapas elaborados colectivamente y se informó sobre la actividad comunitaria que se estaba pensando hacer.



En vista de que muchos de los sucesos que aquí ocurrieron, ya fueron mencionados en los talleres anteriores, en esta oportunidad, quisiéramos dar cuenta de algunas cosas que nos dimos cuenta de esta técnica.

Cabe mencionar que para nosotras y nosotros, el hacer un Mapeo Colectivo a partir de la memoria, sobre una experiencia del pasado ocurrida entre hace más de 40 y 60 años atrás, nos era una experiencia novedosa que nunca antes habíamos realizado, y verdaderamente nos sorprendió la claridad con la que las personas se acordaban de cómo era su escuela y su población, dónde estaban las cosas, cómo se conformaban sus espacialidades, cómo era que se vinculaba la escuela y la población, cuáles eran los elementos más importantes, entre otros elementos, todo lo cual nos daba cuenta de la gran importancia que tuvo en sus vidas.



Por otra parte, la técnica del Mapeo Colectivo nos permitió más movilidad al tener que entre todas y todos ir construyendo los mapas, dándole más dinamismo al taller, misma razón por la que creemos que permitió un mayor empoderamiento de ella, por parte de quienes participaron.

Sin duda que el haber querido profundizar en la Memoria Geográfica fue acertado, ya que nos mostró elementos que no emergieron en la Línea del Tiempo, ayudándonos a tener una historia más completa sobre lo que fue la escuela en su relación con la población, al complementarse ambas técnicas. A su vez, junto con ayudarnos a recuperar otros elementos, también nos permitió hacer otro tipo de análisis, más bien vinculados a la Geografía.



Uno de los elementos a rescatar cuando en la última etapa el taller, fue que uno de los ex-estudiantes (quien aparece en la foto), mientras presentada lo trabajado por el grupo, al momento de mencionar las calles de la población, se acordó de una décima sobre la calle Melinka que él como davileño había escrito, la cual nos la recitó a las y los presentes. Quedamos tan agradecidas y agradecidos por su gesto, que se planteó el rescatarla, por la cual, se le preguntó si le parecía que incluyéramos sus décimas sobre la población en el documento a entregar en la actividad comunitaria, y muy amablemente accedió.

Una tensión que se dio en la última parte del taller, fue que uno de los ex-estudiantes, con el fin siempre de ayudarnos, nos comenzó a preguntar sobre que quiénes éramos, qué hacíamos, qué queríamos lograr con los talleres y si esto era parte de una investigación, a lo cual nosotras y nosotros le respondimos todas sus dudas, y le esclarecimos que en esta oportunidad no habíamos hecho todas estas clarificaciones, dado a que ya lo habíamos hecho en otras oportunidades, sin embargo, aquí aprendimos que siempre, en cada taller donde lleguen personas nuevas, tenemos que presentarnos y develar nuestros objetivos, sin asumir que todas las personas saben de lo que hacemos.

Otro elemento a mencionar, es que a partir de la iniciativa de una de las actuales profesoras de la Escuela Consolidada Dávila, nos propusimos hacer un pequeño video que dé cuenta de la historia de la escuela, a modo de poder presentárselo a las y los estudiantes para que la conozcan, a su vez de que les pueda permitir mostrar lo que ha estado haciendo, para ir abriéndose espacios en la “reconsolidación”. Para hacer este video, nos pusimos en contacto con compañeras y compañeros de la Escuela de

Comunicación Popular, particularmente con Rocío Pérez y Erick Valenzuela, a quienes les estamos muy agradecidas y agradecidos por colaborar en la elaboración de una propuesta de grabación –que anexamos en esta investigación– la cual incluía el contar la historia de la escuela a partir de 3 personas claves, que fueran escogidas entre las mismas personas que han participado de los talleres, lo cual se realizó en esta última parte del taller. Sin embargo, lamentablemente, por problemas de recursos, tiempo, capacidades y fuerzas, no lo pudimos hacer.

Por otra parte, se mostró el interés por algunos ex-estudiantes de poder tener todos los materiales que podamos construir en los talleres, a partir de lo cual, se definió que todos lo que se generen en el contexto de esta investigación (el documento de la historia de la escuela desde quienes la vivieron, las transcripciones de los talleres, los mapas colectivos digitalizados y la investigación en sí misma), iba a ser devuelto en formato digital a quienes participaron de los talleres y, además, se iba a difundir por diversos medios, a modo de que se pueda acceder libremente a ellos.

Finalmente, tal y como se había pensado a partir del segundo taller, se dio cuenta de la necesidad de realizar una actividad comunitaria, donde se presenten los productos de los talleres y se genere un espacio de encuentro entre los actores que se consideran como parte de la comunidad educativa, a modo de poder avanzar en los procesos de “reconsolidación”.

1.3.3.4 ¡Gran Actividad Comunitaria de la Escuela Consolidada Dávila!

Para poder organizar esta actividad, se convocó a una reunión a estudiantes, ex-estudiantes, docentes, ex-docentes, dirección, pobladoras y pobladores, a realizarse el Sábado 26 de Julio a las 16:00 hrs., en la Escuela Consolidada Dávila, en la cual llegó el profesor practicante, un profesor de la escuela, 3 ex-estudiantes y un integrante del Colectivo Caracol-El Apaño de los Piños. En esta reunión se definió los objetivos de la actividad, los momentos, la forma de difundir la actividad, la fecha de la actividad, el querer hacer una campaña de libros para mejorar la biblioteca de la escuela, además de dividirnos tareas.

De esta manera, el Sábado 6 de Septiembre, en el gimnasio de la Escuela Consolidada Dávila, realizamos esta humilde actividad, donde participamos 18 personas, entre las que estuvimos el profesor practicante, un profesor de la actual escuela, el director de la escuela, una pobladora, 2 integrantes del Colectivo Caracol-El Apaño de los Piños, un integrante del Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo y 13 ex-estudiantes.

GRAN ACTIVIDAD COMUNITARIA DE LA
ESCUELA CONSOLIDADA DÁVILA



SE INVITA A TODAS LAS PERSONAS QUE ALGUNA VEZ PASARON POR ESTA ESCUELA. ES UN ESPACIO DE ENCUENTRO ENTRE LAS GENERACIONES DE "CONSOLIDAEÑOS Y CONSOLIDAEÑAS".

PRESENTACIÓN DE LOS PRODUCTOS RESULTANTES DE LOS "TALLERES DE MEMORIA SOCIAL HISTÓRICA Y GEOGRÁFICA DE LA ESCUELA CONSOLIDADA DÁVILA"

PREMIACIÓN CONCURSO:
 "HABÍA UNA VEZ EN LA ESCUELA CONSOLIDADA DÁVILA"

Lanzamiento Campaña de Libros para biblioteca de la Escuela

Convoca:
 Grupo "Reconsolidando la Escuela Dávila"
 Ex-estudiantes de la Escuela Consolidada Dávila.

SÁBADO 06.09
16.00 A 18.00 HRS
JOSÉ JOAQUÍN PRIETO # 6065 P.A.C.
MICROS: 302 - 107 - 108 - 102 - 121

Esta actividad consistió en 3 momentos: el primero fue hacer una primera entrega del texto *La historia de nuestra Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson desde quienes la vivimos*¹¹⁷, donde se incluyó una versión todavía incompleta del texto que se estaba armando a partir de los relatos

117 Nos gustaría señalar que en la diagramación y diseño de este texto, pudo ser realizada gracias a la colaboración de la Editorial Quimantú, particularmente de Lucía Paz y Mauricia Fuentes, quienes además nos ayudaron tanto en la escritura de este texto, como en las transcripciones de los relatos de quienes participaron en los talleres a partir de los cuales se elaboró este documento, por lo que le estamos muy agradecidas y agradecidos. Además de ello, cabe señalar que las transcripciones de los talleres y el texto fue revisado y corregido por quienes participaron de los talleres, en especial por Héctor Espinoza, Héctor Barriga, Juan Olave, René Vilches, Luis Barahona y Evelyn Esquivel.

emergidos en los talleres, los relatos de quienes participaron del concurso “Había una vez en la Escuela Consolidada Dávila...” y las décimas del ex-estudiante que nos compartió una de ellas en el taller del Mapeo Colectivo; el segundo, fue el que cada actor diera su impresión sobre los talleres y el proceso de la reconsolidación; y el tercero de ver cómo se podía seguir avanzando en este proceso.

Uno de los elementos a destacar, fue que uno de los ex-estudiantes, a modo de agradecimiento por el trabajo realizado en los talleres, nos regaló insignias y banderines de la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre los años 1953 y 1979, lo cual fue muy significativo para todas y todos nosotros.

Otro elemento, es que los ex-estudiantes, al recibir el texto *La historia de nuestra Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson desde quienes la vivimos*, se dieron cuenta que tenía algunos problemas de edición y que habían palabras mal escritas, por lo cual, se comprometieron a ayudarnos a reescribir el texto, y partimos con entregarles las extensas transcripciones de los talleres, quienes al leerlo, indicaron qué faltaba mejorar, siendo el resultado de ese trabajo desde el cual se reescribió el texto, el cual volvió a ser devuelto para su última revisión y definitiva terminación

Finalmente, quienes participamos como coordinadoras y coordinadores, explicitamos que con esta actividad cerrábamos el ciclo de talleres y, con ello, al menos inicialmente, también nuestra participación en la 'reconsolidación', pues creíamos que ahora le tocaba a la comunidad apropiarse de su propio proceso de transformación, y nuestro aporte a ello fue en colaborar en su etapa inicial, donde no sólo cumplimos con los objetivos inicialmente planteados desde el espacio, sino que también creemos haber contribuido en un pequeño impulso para intentar volver a lo que era la Escuela Consolidada de aquellos años, bajo una forma contextualizada a nuestros tiempos.

2. Otras herramientas.

Para complementar a los talleres como principal herramienta para recolectar y rescatar la información, utilizamos otras dos:

2.1 Fichaje bibliográfico.

Como tal vez se ha podido identificar hasta el momento, para esta investigación hemos realizado una extensa revisión bibliográfica, la cual clasificamos en los siguientes grupos, para trabajar los temas abordados en cada capítulo.

a) Primer capítulo: Planteamiento del problema.

- Caracterización de la educación y sistema escolar en general (Gramsci, 1967, 1971; Jara, 2001; Conell, 2004; Gentili, 2004; Suárez, 2004; Mészáros, 2008; Sader, 2008; Zibechi, 2008; Freire, 2009; Barrera, 2010; Mejía, 2010, 2010b, 2013; CESSC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH, 2010; Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH, 2010; Ouviaña, 2010; Aparecida de Souza, 2011; Guariza, 2011; Rodrigues, 2011; Salazar, 2011; Bustos, 2012; Cabaluz & Ojeda, 2012; OPECH & Centro Alerta, 2012, 2013; Santos, 2012; Choque, 2013; Colectivo Diatriba, 2013; Comisión Educación ACES, 2013; Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos & Colectivo Diatriba, 2013; y Huentel, 2013).

- Situación del sistema escolar chileno en la actualidad (CESSC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH, 2010; CESSC & OPECH, 2010; Figueroa, 2010; González, 2010; Mancomunal de

Pensamiento Crítico & OPECH, 2010; OPECH, 2010, 2010b; Redondo, 2010; Sánchez & Sobarzo, 2010; Araya, Azócar & Mayol, 2011; Colectivo Diatriba, 2011c; Puga, 2011; Salazar, 2011; Silva, 2011; Centro Alerta/OPECH, 2012; González, 2012; Guerrero y Olivares, 2012; Ligüello, Parra & González, 2012; Olivares, 2012; OPECH, 2012; Cornejo, Castañeda & Acuña, 2013; Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos & Colectivo Diatriba, 2013; Larotonda, Solar, Rodríguez & Abraham, 2013; Renna, 2014; Rioseco, 2014).

- Propuestas y experiencias educativas (Salazar, 1992; Zibechi, 2005, 2011, 2013, 2013b; Mancomunal de Pensamiento Crítico/OPECH, 2010; Bodratto, 2011; Colectivo Diatriba, 2011; Colectivo Diatriba & OPECH/Centro Alerta, 2011; Escuela Itinerante A Pata Pelá, 2011; Setor de Educação de MST, 2011; Universidad Popular de Valparaíso y Preuniversitario Popular y Revolucionario El Cíncel, 2011; Asamblea de Estudiantes de Historia y Geografía del Pedagógico & Olivares, 2012; ACES, 2012; Fernández, Jofré, Mancini, Navarrete & Venegas, 2012; Guerrero y Olivares, 2012; Olivares, 2012; Representantes de las organizaciones asistentes al Congreso Social de Educación, 2012; Valenzuela, 2012; Araya y Erlandsen, 2013; Baronnet, 2013; Comisión Educación ACES, 2013; Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos & Colectivo Diatriba, 2013; González & Ramos, 2013; Mi pequeño mundo organizado, 2013; Movimiento Popular La Dignidad, 2013; Pérez, 2013; Salette, 2013; Salinas, 2013; Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas. Amawtay Wasi, 2013; Congreso por la Educación para los pueblos, 2014; Fernández, 2014; Foro por el Derecho a la Educación, 2014; Foro por el Derecho Social a la Educación & OPECH, 2014, 2014b; Movimiento de Unidad Docente, 2014).

- Los movimientos en Chile y Latinoamérica (Porto Gonçalves, 2001; Zibechi, 2008, 2011; CESSC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH, 2010; Galeano, 2010; OPECH, 2010; Pulgar, 2011; Fauré, 2011, 2012, 2013; Garcés, 2012; González & Sánchez, 2012; Colectivo Diatriba, 2012, 2013, 2013b; Comisión Educación ACES, 2013; Vergara, 2014).

- Historia de la educación en Chile (Recabarren, 1963; Núñez, 1990, 2003; Reyes, 2005, 2009, 2012, 2014; Osandón, 2007; Silva, 2010, 2013; Colectivo Diatriba, 2011d; Corrales, 2011; Fauré, 2011, 2013; Lagos, 2013).

- Caracterización del sistema capitalista, el neoliberalismo, el capitalismo financiero y cognitivo (Santos, 1996; Oviña, 2002; Kohan & Korol, 2003; Fonseca, 2004; Gentili, 2004; Harvey, 2004; Torres, 2005; Castillo & Olivares, 2010; CESSC & OPECH, 2010; Garnier, 2010; Golub, 2010; Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH, 2010; Mejía, 2010, 2010b, 2013; OPECH, 2010c; Colectivo Diatriba, 2011c; Dávalos, 2011, 2012; Guariza, 2011; Zibechi, 2011; Cornejo, Castañeda & Acuña, 2013).

b) Segundo capítulo: Marco teórico.

- La transición hacia la reinención de las teorías críticas (Laclau & Mauffe, 2006; Santos, 2009; Mejía, 2010; Michi, 2010; Cabaluz & Ojeda, 2011; Salazar, 2013; Tapia, 2013).

- Las coordenadas de la investigación (Gramsci, 1971; Lacoste, 1977; Lefebvre, 1978; Hiernaux & Lindon, 1993; Fabregat, 1995; Santos, 1996; Delgado, 2003; Freire, 2006; Osandón, 2007; Santarelli, 2008; Sepúlveda, 2009; Mejía, 2010, 2013; Harvey, 2012; Artaza, Fauré & Poch, 2013b; Fauré, 2013; Cabaluz, Ojeda & Olivares, 2014; Reyes, 2014).

- Aproximaciones epistemológicas y enfoques geográficos críticos (Marx, 1845; Hiernaux & Lindon, 1993; Santos, 1996, 2000; Porto Gonçalves, 2001; Mançano, 2005; Santos, 2009; Fals Borda, 2013; Tapia, 2013; Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014).

- La escuela como espacio geográfico (Giroux, 1985; McLaren, 1995, 2012; Santos, 1996; Pineau, 2001; Pineu, Dussel & Caruso, 2001; Rigal, 2004; Illich, 2006; Mészáros, 2008; García, 2009; Garrido, 2009, 2009b, 2009c; González, 2009; Sepúlveda, 2009; Cabaluz & Ojeda, 2011).

- Las prácticas de territorialización del espacio escolar (Bustos, s/f; Santos, 1996, 2000; Porto Gonçalves, 2001; Mançano 2005; Bogo, 2009; García, 2009; Ouviña, 2010; Guerrero & Olivares, 2012; Olivares, 2012; Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014).

c) Tercer capítulo: Metodología.

- Posicionamiento metodológico (Svampa, 2008; Colectivo Diatriba, 2011b; Fals Borda, 2013).

- Metodología, técnicas y herramientas metodológicas (Sandoval, 1996; Vargas & Bustillos, 1997; Osandón, 2007; Ares & Risler, 2013; Artaza, Fauré & Poch, 2013; Fals Borda, 2013; Fauré & Poch, 2013, 2013b; Salazar, 2013; Cabaluz, Ojeda & Olivares, 2014; Colectivo Caracol-El Apaño de los Piños, 2014; Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014).

d) Cuarto capítulo: Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública.

- Construcción y desarrollo del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública (Valenzuela, 1933; Sandoval & Troncoso, 1954; Recabarren, 1963; Salazar & Pinto, 1998, 1998b; Reyes, 2005, 2008, 2009, 2012, 2014; Osandón, 2007; Silva, 2010; Lagos, 2013; Núñez, 2003, 2013; Salazar, 2014).

e) Quinto capítulo: Escuela Consolidada de la Población Dávila.

- Contextualización y descripción de la Escuela Consolidada y la Población Miguel Dávila Carson (Recabarren, 1963; Bustamante, 2010; Videla, 2010; Grupo “Reconsolidando la Escuela Dávila” Profesores y profesoras de la Escuela Consolidada Dávila & Olivares, 2014).

2.2 Entrevista.

Una vez revisada la bibliografía y las transcripciones de los talleres, sentimos que nos quedaron algunos vacíos y dudas, que quisimos resolver a partir de una entrevista realizada al profesor e historiador de la educación Iván Núñez, quien junto con haber sido docente de la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1957 y 1962, fue también Superintendente de Educación en el gobierno de la Unidad Popular entre 1970 y 1973 (Nervi, 2013), por lo cual, tiene una visión muy interesante en cuanto a cómo funcionaba la escuela y en torno la influencia del movimiento pedagógico que la envolvía, en las políticas en torno al sistema escolar.

Esta entrevista, lamentablemente, por diversos problemas de quien escribe, se realizó vía mail, a través de preguntas concretas basadas en los vacíos y dudas que teníamos, por lo cual, es muy importante evidenciar que fue la buena voluntad, el compromiso y el cariño que el profesor Iván Núñez le tiene a la Escuela Consolidada de la Población Dávila que ésta se pudo realizar, pues él se dio el tiempo y la rigurosidad para responder a cada pregunta planteada, y consideramos que es tan notable su gesto y son

tan precisas sus respuestas, que merecía esta entrevista ser anexada a esta investigación, junto a las transcripciones y productos de los talleres.

3. Herramientas y cómo cumplir con los objetivos de la investigación.

Tal y como lo señalamos en el primer capítulo donde dimos a conocer nuestro Planteamiento del Problema, el Objetivo General de esta investigación es analizar las prácticas de territorialización del espacio escolar que se desarrollaron o ejercieron en la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson entre 1953 y 1973, desde el relato de quienes fueron parte de ella en aquella época, a partir del cual nos propusimos 3 Objetivos Específicos:

- a) Contextualizar la experiencia de la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson, tanto dentro del movimiento al que pertenecía como a escala local.
- b) Identificar las prácticas de territorialización del espacio escolar de la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson desarrolladas entre 1953 y 1973, a partir de quienes participaron de ella.
- c) Relacionar entre sí las prácticas de territorialización del espacio escolar de la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson entre 1953 y 1973, a partir de quienes participaron de ella.

Utilizando las herramientas señaladas, el primer objetivo lo planteamos cumplir mediante la revisión bibliográfica en torno a la temática y los aportes que nos señaló el profesor Iván Núñez; el segundo objetivo específico a través de lo trabajado en los talleres, la revisión bibliográfica de quienes participaron de la experiencia y la entrevista ya indicada; y el tercero se realizará a partir de lo trabajado en los dos puntos anteriores, aunque principalmente del segundo, dado a que allí se explicitarán las prácticas que se analizarán, cumpliendo de esta manera con el Objetivo General señalado a partir del Planteamiento del Problema.

Capítulo 4:

Antecedentes, propuestas y desarrollo del

Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública:

Los “¿por qué?” Y los “¿para qué?”, aprendiendo los “¿cómo?” en el hacer

“Lo fundamental es saber que la lucha no se acabó, no se acaba; que, por ser histórica, cambia la manera de presentarse y de hacerse, y por eso tiene que ser reinventada en función de las circunstancias históricas y sociales. (...) La cuestión no es desistir de la pelea, es cambiar las formas de pelea”¹¹⁸

Paulo Freire

Para poder tener una comprensión más global en torno a las prácticas de territorialización desarrolladas en la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson entre 1953 y 1973 a partir de quienes participaron en ellas, consideramos necesario y pertinente el dar cuenta de los antecedentes y cómo se fue construyendo el Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, su contexto y planteamientos, para dar cuenta del proceso en el que se vio envuelta la escuela en la Población Dávila.

1. Desde los inicios de la república a "la cuestión social": 2 Grandes pactos escolares ínter-élites.

A partir del trabajo realizado por la educadora e historiadora social Leonora Reyes (2014), podemos decir que entre el siglo XIX hasta la llamada "cuestión social", hay dos grandes pactos escolares ínter-élites. El primer pacto, fue la construcción de un sistema oligárquico de escolarización, con fuerte inspiración foránea, a imagen y semejanza de las metrópolis que tuviera el objetivo de buscar moralizar a los sectores populares, para que reconozcan su lugar en el nuevo modelo social, mercantil y político de las primeras décadas de la república, a modo de poder garantizar que los circuitos internos y externos del espacio mercantil, estuviesen expeditos y abiertos al mercado mundial, por lo que las élites conservadoras y liberales llegaron al consenso de crear un sistema de instrucción popular, compuesto de una red de escuelas fiscales, municipales y conventuales gratuitas, basado en el control y disciplinamiento social del peonaje, donde el Estado venía a complementar la labor educativa de la Iglesia por subordinar a la población, pero siempre en concordancia con los intereses mercantiles de los grupos gobernantes.

Sin embargo, durante todo el siglo XIX, Leonora explica que las élites conservadoras y liberales tuvieron que enfrentarse a dos grandes problemas en su escolarización: la carencia económica provocada por el escaso aporte fiscal, y el desinterés de los sectores populares por asistir a las escuelas, donde este último llegó al promedio de un 40% de inasistencia en tiempos normales o a un 60% y más en tiempos de crisis económica, pues lo que se aprendía allí les era lejano, ajeno e inútil; además que para los grupos empobrecidos de la población, era más necesario tener a sus niñas y niños en sus hogares que mandarlos a la escuela, al necesitarse más trabajar para subsistir, junto con que ella no ofrecía ni las condiciones materiales, ni las posibilidades de ascenso económico o social (Reyes, 2008, 2014). Ante esta situación, y el tener que disciplinar y moralizar a los sectores populares para el normal desarrollo de la economía mercantil, la retención de los niños y niñas pobres en el sistema escolar se convirtió en un objetivo indispensable, por lo cual, los grupos privados, compuestos de intelectuales y

118 Cita extraída de: Freire, P. (2008). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.. P. 62.

políticos masones, industriales, católicos y liberales, intentaron enfrentar la situación mediante la instalación de diversos tipos de escuelas que traducían su ideario político o religioso, y aún cuando la situación en parte mejoró, sus esfuerzos no fueron suficientes para salvar la situación (Reyes, 2008, 2014).

Ya a fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX, Leonora establece que la crisis de este modelo escolar de inspiración oligárquica era evidente, pues junto con comenzar a disminuir el aporte fiscal: 3/4 partes de la población era analfabeta; la inasistencia, si bien había disminuido, seguía siendo alta; el 70% de los establecimientos escolares eran casas arrendadas que carecían de las condiciones indispensables; las condiciones de salud para las y los estudiantes eran lamentables; y los salarios del profesorado eran menores a los de otros funcionarios, además de desigualmente distribuidos entre sí en cuanto a categoría y sexo, dando cuenta de la segregación discriminatoria del sistema escolar. El analfabetismo y la inasistencia escolar, junto a la alta mortalidad infantil, el hambre y la falta de habitación, eran expresiones de lo que las élites intelectuales y políticas llamaron "la cuestión social" (Reyes, 2014).

Todo esto, se desarrollaba en contexto donde, desde fines del siglo XIX, en nuestro país se había comenzado la fase inicial de capitalismo industrial, en forma incipiente pero sostenida, a causa del impulso generado por la apropiación de los territorios salitreros, luego de la guerra con Perú. Sin embargo, aún cuando el Estado sacó provecho gravando impuestos a la exportación, 2/3 de la economía nacional se encontraba en manos extranjeras, por lo que el país, si bien se modernizaba hacia afuera, ello no se manifestaba en la intención de proteger el impulso industrial interno (Reyes, 2014). En este contexto, ya después de la primera Guerra Mundial en 1914,

“la pasividad de las élites (envueltas en sus disputas políticas y seculares), ante la necesidad de legislar a favor de las demandas sociales, laborales, de habitación y abaratamiento de los alimentos, junto a su indiferencia por desarrollar una verdadera y eficiente industrialización nacional, provocó un ascenso progresivo de las movilizaciones que se habían iniciado a mediados del siglo anterior” (Reyes, 2014, p. 56).

Leonora (Reyes, 2014) establece que ante esta situación, el consenso se veía amenazado, por lo que liberales y conservadores, a pesar de sus diferencias, tuvieron que llegar a acuerdos en conjunto para elaborar estrategias educativas que combatieran las ideas anarquistas y socialistas, al mismo tiempo que consolidaran el orden republicano como prioridad política, aumentando el sistema de escuelas públicas, gratuitas y laicas, pero sobre todo, implantando la obligatoriedad estatal de garantizar la educación primaria, a través de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920, a modo de retener a las niñas y niños en las escuelas, donde el liberal Arturo Alessandri Palma, siendo diputado en aquél entonces, fue uno de sus principales defensores.

En este contexto, el ideario educacionista liberal, con características de ser homogeneizador, disciplinador, patriarcal (esto, al tener como prioridad el incluir a las niñas sistema escolar para que aprendieran a administrar la economía doméstica y comportarse como damas, y a las mujeres docentes considerarlas como preceptoras para que cumplieran cumplir su "natural función materna" en el aula escolar), obligatorio y fuertemente centralizado, fue abriéndose paso en su discusión con los conservadores, llevando al segundo gran pacto inter-élites: la implantación del Estado Docente, el cual, si bien es producto de un proceso histórico que viene desde mediados del siglo XIX con la fundación de Escuelas para Preceptores (1842) y Preceptoras (1854), y la aprobación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria (1860), entre otros elementos (Reyes, 2008), es aquí donde comienza a adquirir

más forma, a través del consenso entre liberales y conservadores.

En base a lo planteado entonces, podríamos decir que la instalación y el surgimiento del Estado Docente, como producto de un proceso histórico, se valida como necesidad para las élites, en un contexto de ascendente agitación social, que a su vez implanta una concepción educativa moderna que, incluso en la actualidad, está socialmente legitimada: la idea de que la educación está en la escuela y de que es el Estado quien debe mantener la territorialidad de los espacios escolares, o como escuchamos comúnmente, “es el Estado quien tiene que hacerse cargo de la educación”, y por ello, los grupos gobernantes que lo utilizan en favor de sus intereses. Sin embargo, esta legitimación social no siempre ha sido así o siempre fue completamente aceptada, debido a que, incluso en sus inicios, ya se ponía en duda esta posición, pues mientras los gobernantes optaron por una adecuación estructural del sistema escolar al proceso de transición capitalista y como solución al problema de “la cuestión social” (Reyes, 2014), diversos sectores sociales en movimiento respondieron o rechazando la Ley de Instrucción Obligatoria, reclamando su reforma o creando diversos espacios educativos propios.

2. La Asociación General de Profesores: comenzando aprender a construir propuestas educativas al margen del Estado Docente (1922-1928).

Justamente, como lo plantea Leonora, “*el Estado Docente no siempre representó el ideario de las mayorías*” (Reyes, 2008, p. 2), pues, por un lado, como mencionamos, los sectores populares en gran cantidad no asistían a las escuelas, siendo su inasistencia expresión de desacato y desinterés a lo ordenado por los grupos gobernantes desde el Estado, ante su necesidad de adoctrinar y moralizar a estos sectores para garantizar el buen funcionamiento de su economía; y por otro lado, si bien hubo algunas experiencias de artesanos durante el siglo XIX con rasgos autoeducativos, pero que finalmente no se desvincularon del pensamiento liberal, fue en las primeras décadas del siglo XX, cuando los movimientos cuestionaron frontalmente los planteamientos Estado Docente¹¹⁹, creando diversas experiencias autoeducativas y autogestivas escolares y educativas (Lagos, 2013; Reyes, 2008, 2014), rechazando algunas de sus principales leyes o, incluso, planteando reformas y lineamientos hacia la construcción de su propio sistema escolar.

Estos movimientos, que emergieron con fuerza, relativa autonomía y progresiva sistematicidad en un contexto donde la crisis social aumentaba progresivamente, por la deslegitimación de la clase política y la ausencia de una legislación laboral y social satisfactoria para los sectores asalariados y sus familias, comenzaron a criticar el excesivo centralismo administrativo que implicada el Estado Docente a través de sus leyes, y su escasa correspondencia entre los contenidos tratados en los establecimientos con las necesidades culturales y locales de las familias, además de la incapacidad y negligencia de las Juntas Comunales de educación, la primacía del criterio político partidista por sobre el técnico¹²⁰ en cuanto a

119 Nos es importante evidenciar que Gabriela Mistral, como educadora en estos tiempos, también compartía esta visión, donde, con sorprendente claridad proyectiva, evidencia también una perspectiva de disputa territorial de los espacios escolares, cuando a fines de 1927, escribe en una carta: “(...) *me parece a mí una calamidad el Estado docente, especie de trust para la manufactura de las conciencias. Algún día los gobiernos no harán sino dar recursos a instituciones y los particulares que prueben abundantemente su educación en los grupos. (...) El mal menor, el respiro de esta asfixia del Estado docente, está en el acrecentamiento de la iniciativa particular. El estado sigue siendo y será siendo y será siempre Napoleón que movilizará las pobres almas de los niños para afianzar el imperio (...). Disminuyámosle campo, reclamémosle la mitad del dinero de las contribuciones para levantar escuelas libres; escuelas con ideales, mi amigo, con el suyo una, con el mío otra, organismos netos con rumbo confesado, socialista o capitalista, sin caretas*” (Reyes, 2014, p. 68) (subrayado del texto original).

120 Cabe señalar, a modo de contribuir en la comprensión de quien lee, que cuando el profesorado habla de “técnico”, pareciera ser que, en ocasiones, se refieren a lo educativo o a lo metodológico.

los nombramientos y ascensos del personal, la injusta remuneración docente y la ausencia de espacios para colegislar un proyecto de educación pública en conjunto con los actores involucrados en educación (Reyes, 2008, 2014).

2.1 Origen y fundamentos de la Asociación General de Profesores.

En el caso de las profesoras y profesores que se vincularon a la Agrupación General de Profesores, fueron quienes tuvieron más presencia en esta línea dentro del gremio, llegando a ser muy importantes en el mundo político y social durante la década del 20' y, como más adelante veremos, también más allá.

La Asociación General de Profesores, estaba integrada principalmente por la nueva generación de maestras y maestros primarios formados en las escuelas normales de las provincias (Reyes, 2014), siendo Víctor Troncoso uno de sus dirigentes más reconocidos. Se constituyó en Diciembre de 1922¹²¹, mismo año de la bancarrota fiscal (Salazar & Pinto, 1998), como resultado de la unificación de varias instituciones docentes, especialmente de la Federación de Profesores de Instrucción Primaria de Chile creada en 1915 y la Liga del Magisterio fundada en 1917, teniendo como uno de sus fines más importantes, el “*luchar por la dignificación, la igualdad económica y social del magisterio y por la Reforma Integral de la Educación*” (Recabarren, 1963, p. 7).

Nuevamente, la crisis económica capitalista le jugó una mala pasada a los defensores del Estado Docente, pues impidió que la Ley de Instrucción Primaria de 1920 contara con los implementos materiales necesarios para llevarla a cabo. Sin embargo, no fue lo único, ya que si bien en un comienzo fue recibida por las organizaciones sociales, a causa de que el Estado había incluido demandas que pudieran contribuir al fin del analfabetismo y a la construcción de un sistema escolar moderno de integración, la ley tuvo un tropiezo: la Dirección General de Educación Primaria creada por la misma ley, clasificó al personal en forma contraria a lo estipulado por el formulario legal, lo que implicó la disminución de los sueldos del profesorado, gatillando de esta manera la unidad y lucha que venían construyendo como gremio desde hace años atrás, en contra de la Dirección General de Educación Primaria (Reyes, 2014).

Pero eso no fue todo, pues, como señala Leonora, “*el reclamo colectivo por los salarios y la constatación de su desvalorización social se convirtieron rápidamente en una reflexión más profunda acerca del significado social y la trascendencia política de la condición de maestro o maestra normalista*” (Reyes, 2014, p. 72), lo que les llevó como Asociación a cuestionar la tradicional figura rutinaria, a-crítica, memorística, repetitiva y envuelta en las redes del clientelismo político partidista del periodo parlamentario del profesorado primario, proponiendo un ideal docente inédito hasta ese momento: una persona que estudia, interpreta, elabora, se asocia y decide sobre su propia realidad escolar. Además, “*se auto-definió como un grupo con identidad propia, tomando distancia del profesorado secundario y universitario, reivindicando con orgullo su proximidad con las clases asalariadas movilizadas*” (Reyes, 2014, p. 72). Así fue entonces que, apropiándose de su espacio de trabajo –territorializándolo, también podríamos decir–, ante los cambios escolares que se desarrollaban, las maestras y maestros primarios elaboraron un Proyecto de Reforma, el cual:

121 Tenemos dudas sobre la fecha exacta, pues, mientras Leonora Reyes (2014) señala que fue el 27 de Diciembre, Vicente Recabarren (1963) dice que fue el 31 de Diciembre, sin embargo, en ninguno de los casos se explicita la fuente de esa información en particular.

a) Entre otros aspectos, tenía el siguiente diagnóstico: la remuneración docente era injusta; se carecía de un plan definido para reformar los sistemas pedagógicos antiguos, los cuales no tenían correlación con las demás ramas de enseñanza; al sistema escolar ingresaban personas incompetentes, la mayoría venidas de cursos rápidos de formación docente; y además, había un divorcio entre las autoridades escolares y el profesorado (Osandón, 2007).

b) Plasmaba los principios planteados por la Asociación: unidad de la función educacional; continuidad en todos sus grados; autonomía técnica, administrativa y económica; que las orientaciones y rumbos de la educación deben ser dados por las maestras y maestros; y que los organismos de enseñanza y las autoridades encargadas deben ser elegidas por las maestras y maestros (Recabarren¹²², 1963).

De este modo, la reforma contemplaba: despolitizar partidistamente el servicio escolar, promoviendo la participación protagónica del profesorado en conjunto con los padres y madres, y las organizaciones de trabajadores; construir una escuela común, sin distinción de clases; aprovechar las aptitudes de las niñas y niños, orientándolas tanto a un conocimiento científico actualizado, como hacia las diferentes especializaciones productivas; y el mejoramiento económico del magisterio, sin distinción de títulos ni jerarquías (Reyes, 2014). Cabe mencionar, que el texto estaba redactado como Proyecto de Ley, dando cuenta de la actitud colegislativa de las maestras y maestros. El fundamento de sus planteamientos, están influidos principalmente por dos corrientes: el funcionalismo y la Nueva Escuela.

El profesor e historiador de la educación Iván Núñez, ha señalado que este movimiento, que comenzó siendo gremial, rápidamente se desarrolló en un movimiento ideológico-cultural y pedagógico de reforma educativa, que en su interior se plasmó el funcionalismo, producto de la relación entre jóvenes médicos y docentes “*sensibilizados por la doble influencia de la pedagogía científica, activa y funcional y por la miseria económica y fisiológica de su alumnos y de las familias proletarias*” (Núñez, 2013, p. 67), puesto que ni la lucha por la reforma educativa y la renovación pedagógica podía dejar de considerar las realidades sanitarias, ni tampoco los esfuerzos por enfrentar la pauperización y la enfermedad de la época podrían dejar de considerar lo educativo. Desde este posicionamiento, la educación es definida como una función, y ésta debe basarse en la evolución pisco-fisiológica del estudiantado, para lo cual, el Estado debe proporcionar todos los recursos necesarios para el mantenimiento del equilibrio fisiológico del mismo (Núñez, 2013).

El profesor Iván señala además, que este encuentro entre médicos y la Asociación, se vio también en actividades culturales y de formación o perfeccionamiento que ésta última hacía para las asociadas y asociados, donde, junto por ser la primera vez que se enseña biología educacional, se discute sobre los “*problemas de las condiciones y limitaciones orgánicas del aprendizaje y del crecimiento de los niños, no sólo en términos de la abstracción científica, sino de la situación concreta de los alumnos de la escuela pública*” (Núñez, 2013, p. 67), por lo que las maestras y los maestros, comenzaron a tener más fundamentos científicos sobre su vivencia práctica de las malas condiciones de salud en las que se veían envueltas las y los estudiantes de los sectores populares, que sin duda contribuyeron al momento de justificar y defender sus posicionamientos, en los diversos espacios en los que participaron. Por su parte, Leonora Reyes (2014) explica que los fundamentos de sus planeamientos, estaban influenciados

122 Para efectos de rigor, cabe señalar que Vicente Recabarren fue un profesor de la Escuela Consolidada de la Población Dávila que fue muy partícipe de la corriente funcionalista que más adelante describiremos. Sin embargo, lo que queremos constatar, es que él señala estos principios de la Asociación ya 40 años después de la experiencia, tal vez, más influido por su lectura del momento como consolidado, que lo que la Asociación en sí pudiera haber pensado, lo que no significa necesariamente que efectivamente no hayan tenido estos principios, pues, como veremos, ya en esta época comienzan a vincularse con el funcionalismo, aunque en un modo inicial.

por la propuesta de la Nueva Escuela desarrollada en Europa y Estados Unidos desde fines del siglo XIX, aunque, por el contexto en el que se vio envuelta la Asociación, tuvo varios matices que fueron conformando una versión localista de la Nueva Escuela, "a la chilena" tal vez diríamos:

a) Su propuesta trascendió los límites de ser una propuesta educativa a desarrollarse dentro del aula, llegando a convertirse en una *“apuesta de construcción, administración y control social-comunitario del sistema nacional”*, por lo que, dentro de la concepción de la Asociación, *“la versión local de la Nueva Escuela constituía el verdadero motor del cambio social”* (Reyes, 2014, p. 98), lo que es una forma de entender la territorialización del espacio escolar por parte de las comunidades educativas.

b) Se planteaba también, el reconocer a las niñas y niños como tales y no como "hombres chicos", que a juicio de la Asociación, era como hasta entonces se les trataba, y por lo tanto, era la forma en como *“los fundadores de la "escuela vieja" habían planeado su organización, sus métodos y procedimientos sin conocer al niño”* (Reyes, 2014, p. 98). En cambio, en la Nueva Escuela se les consideraba como una persona distinta al adulto, con su propia inteligencia, identidad y personalidad, por lo cual, *“el niño debía concebirse (...) como lo que era, un ser en crecimiento”* (Reyes, 2014, p. 99). En este sentido, al plantear una educación centrada en las niñas y niños, da cuenta de una adaptación y contextualización de los procesos educativos a las características de las personas con quienes se trabajaba.

c) Desde esta perspectiva, las maestras y maestros tenían que dejar de ser concebidos como receptáculos de metodologías pedagógicas, para *“ser un sujeto que se interesaba por los asuntos de la colectividad”*, por lo que tendrían que basar *“su práctica educativa sobre una concepción filosófica del mundo y una orientación social, sin nunca dejar de ver al niño como el centro de la educación”* (Reyes, 2014, p. 99), al cual debían cuidar amorosamente, para que pueda vivir su infancia en plenitud.

d) Al tener que reconocer las niñas y niños como eran, y dentro de ello estaba el que son personas activas –por ello la Nueva Escuela, también fue llamada o conocida como Escuela Activa–, el espacio escolar también tendría que adaptarse a ellas, teniendo sólo las salas necesarias e indispensables, ya que la verdadera enseñanza, sería la que se diera en los talleres o en los campos de cultivo, es decir, que la verdadera escuela sería la más cercana a la naturaleza.

e) En este sentido, para la Asociación, el espacio escolar *“era una "escuela-vida", (...) y, por tanto, no podía pertenecer solo a los maestros”*, sino que *“en primer lugar de los niños y de sus padres, de los obreros, industriales, agricultores, profesionales, periodistas”*, por lo que las vecinas y vecinos debían acercarse y participar de ella, pues, para la Asociación, *“la educación era, antes que nada, un problema social, de la colectividad”* (Reyes, 2014, p. 99). Así entonces, *“la escuela debía estar ligada al hogar, y la comunidad debía extender su influencia benéfica hacia ella”*, para que de este modo, *“la energía colectiva del barrio alcanzara el nivel cultural de los padres y los vecinos, secundándolos en sus quehaceres de toda índole (...), constituyéndose en una institución al servicio social permanente”* (Reyes, 2014, p. 99), y al mismo tiempo, alrededor de ella se debería fundar una asociación de padres y vecinos que cooperen con la obra educativa de la escuela. En este sentido entonces, la idea no era sólo poner la atención en las niñas y niños en sí, sino también a todo su entorno sociocultural (Reyes, 2008).

f) Otro de los elementos de la Nueva Escuela, era el *“hacer por la propia experiencia”*, lo que provocaría, según la Asociación, *“el surgimiento de una nueva generación que "sabría producir" y que sería, en último término, un tonificante para "las fuerzas exhaustivas de la nación””* (Reyes, 2014, p. 100).

g) Finalmente, otro de los modelos que la Asociación tomó fue el de la “escuela-granja” o “escuela-huerto”, el cual, en parte, ya estaba en el sistema escolar bajo la forma de huertos escolares. Sin embargo, considerando la realidad social y cultural del país, y que muchos directores usufructuaban de los productos obtenidos de esas actividades educativas, plantearon que *“cada alumno debía ser, desde la escuela, un factor de producción y dueño también de los que produce”* (Reyes, 2014, p. 100), por lo que lo producido en las escuelas, debía ser entonces del estudiantado, lo que da cuenta de la presencia de lo que hoy reconoceríamos como uno de los principios fundamentales de la autogestión.

2.2 La Reforma Educativa de la Asociación en la Asamblea Constituyente de Obreros y Asalariados.

Fueron esos los planteamientos con los que participaron de la Asamblea Constituyente de Obreros y Asalariados celebrada en Santiago, entre el 9 y 11 de Marzo de 1925, espacio en donde, junto a otras organizaciones, se debatieron temas vinculados a la reorganización de la nueva república, y entre ellas, el proyecto educativo más apropiado para la nación. Sin embargo, no estaban solas y solos en la discusión educativa, pues también estaban las obreras y obreros agrupados en la FOCH, quienes ya venían construyendo diversas experiencias educativas, entre las que estaban las Escuelas Racionalistas (Reyes, 2005, 2009, 2012, 2014). Así fue entonces, que una vez dada la discusión, se acordó por unanimidad aprobar integralmente el proyecto educativo planteado por la Asociación, implicando que éste fuera integrado como propuesta fundamental del movimiento popular, salga de lo estrictamente educativo y laboral docente, y sea difundido de diversas maneras por el territorio nacional¹²³.

Cabe señalar, que la convergencia entre maestras/os y obreros/as fue producto de una solidaridad fraterna y de cooperación, desarrollada desde al menos 1920. Además, hubo mutua apreciación, donde los/as obreros/as reconocían la labor e importancia de las/os docentes, a la vez que éstas/os decían que los/as obreros/as *“le llevaban la delantera en estudios sociales”*, alianza que para las/os docentes *“permitía masificar socialmente (o cívicamente) el proceso de reforma del sistema educacional”*,

123 Fue precisamente por esta importancia política que tuvo los planteamientos de la Asociación en la Asamblea Constituyente y la importancia histórica que ello significó, que le preguntamos al profesor Iván Núñez, quien también fue profesor de la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1957 y 1962, además de Superintendente de Educación durante el Gobierno de la Unidad Popular entre 1970 y 1973, ¿por qué creía que en los textos de algunos profesores exponentes del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública (Recabarren, 1963) o que participaron de la Escuela Consolidada de la Población Dávila (Videla, 2010; Bustamante, 2010) o cómo éste influyó en la Democratización de la Enseñanza y la ENU en el Gobierno de la Unidad Popular (Núñez, 1990, 2003), al referirse a los orígenes del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, no mencionan esta experiencia trabajada por Leonora Reyes (2005, 2014)? Y nos respondió: *“No todos los que han escrito sobre estos procesos son historiadores profesionales, ni han dispuesto de la historiografía que tenemos hoy; hay quienes escriben desde sus recuerdos y la memoria es siempre selectiva; se recuerda desde un “hoy” que a su vez es histórico y socialmente situado. Lo mismo vale para los practicantes de la disciplina historiográfica. En sus enfoques influye mucho el contexto presente en que se construye historia como disciplina y la propia posición del investigador en ese contexto. (...) No creo que los derrotados en 1928 hayan olvidado o querido invisibilizar procesos anteriores a ese hito, pero es natural que recuerden más su momento cúlmine: cuando un movimiento social logra que su demanda se inscriba en la legislación chilena y se inicie una ambiciosa aunque fugaz puesta en práctica (lo que se hizo entre diciembre de 1927 y agosto o septiembre de 1928) de lo que hoy denominaríamos una “reforma estructural” y entonces se nominaba como una “reforma o reconstrucción integral” de la educación pública. [es probable que los participantes o simpatizantes del movimiento estudiantil de 2011 con el tiempo olviden sus antecedentes en los “pingüinos” de 2006, y parece que han olvidado lo que fue el movimiento universitario de 1920 o de 1931 y adelante; quizás porque una mirada larga llevaría a poner el foco en que los movimientos sociales han tenido nacimiento, desarrollo y momentos cúlmnes y después derrotas y desapariciones. Los académicos que hoy quieren recuperar y magnifican el momento 1925, no han aprovechado las exploraciones historiográficas sobre la FECH de los años 20 y la FECH de los años 30, que fueron movimientos sociales universitarios y que quedaron en la memoria, sin haber pasado de la utopía]”*. (Anexo 1).

llevando a que el Proyecto de Reforma no significara “*bajar la cultura formal, sino fortalecer la cultura social mancomunada*” (Reyes, 2014, p. 124), dando cuenta entonces, de que lo planteado en la Asamblea Constituyente en torno a lo educativo, no es una propuesta para hacer, sino que expresión de lo que ya se ha estado haciendo, y por ello, una forma de darle rienda suelta, creando las condiciones estructurales para que siga creciendo.

Fue producto de esta convergencia dada en la Asamblea Constituyente, que llegaron a la siguiente definición de educación pública, aparecida el 12 de Marzo de 1925:

“La finalidad de la enseñanza es capacitar al hombre para bastarse a sí mismo económicamente y darle una cultura desinteresada que lo dignifique y lo haga amar y comprender la verdad, el bien y la belleza. El Estado debe proporcionar los fondos para la enseñanza pública, que debe ser gratuita desde la escuela primaria hasta la Universidad. A los consejos de maestros, padres y estudiantes corresponden la plena dirección de la enseñanza. La única intervención del Estado en la enseñanza pública debe ser la de proporcionarle los fondos para que esta realice sus fines propios y la de ejercer el control de la capacidad técnica de los educadores, respetando en forma absoluta la libertad de la cátedra y el espíritu del magisterio” (Reyes, 2014, p. 127).

En esta definición de lo que quienes participaron en la Asamblea Constituyente entienden por educación pública, principalmente quienes integraban la FOCH y la Asociación, al relegar al Estado de su función educativa, dándole un lugar específico y limitado dentro del nuevo sistema escolar —el financiarlo—, y al entregarse a sí mismas/os como “*consejos de maestros, padres y estudiantes (...) la plena dirección de la enseñanza*” (Reyes, 2014, p. 127), evidencia claramente la crítica a los planteamientos del Estado Docente y el deseo de tener las escuelas en sus manos para decidir su propia educación, o dicho de otra manera, de territorializar el espacio escolar para autoeducarse, lo cual es producto de sus experiencias vividas, tanto como docentes en el ejercicio dentro del sistema escolar impuesto, como obreros/as al levantar sus propias escuelas y otros espacios educativos. En este sentido, la definición de educación pública desarrollada en la Asamblea Constituyente, en parte, da cuenta del ejercicio de territorialización del espacio escolar por parte de algunos de sus actores, que esta vez buscó materializarse en ley, como resultado de lo experienciado y vivido durante años. A su vez, al tener como finalidad el “*capacitar al hombre para bastarse a sí mismo económicamente y darle una cultura desinteresada que lo dignifique y lo haga amar y comprender la verdad, el bien y la belleza*” (Reyes, 2014, p. 127), da cuenta que tal proceso de territorialización de los espacios escolares no fueran sólo en contra del orden establecido mediante el Estado Docente, sino que también en favor de la afirmación de los elementos económicos, sociales y culturales, que para ellas y ellos eran importantes, en lo que sería esa otra sociedad que han estado constituyendo, y en ese momento, querían hacer ley.

Sin embargo, la experiencia de la Asamblea Constituyente, que demostraba el que “*los movimientos sociales y la sociedad civil podían pensar, discutir y proponer, responsablemente, un nuevo proyecto de país, de Estado y de desarrollo educacional*”, que también, a su vez, daba cuenta de “*la presencia activa de la soberanía popular y ciudadana en un momento crítico de la historia del país*” (Reyes, 2014, p. 128), lamentablemente, no tuvo el fin esperado, pues fue desconocida por Alessandri, ya presidente en aquél entonces, siendo él quien designa un comité para redactar la constitución, la cual, siendo antípoda a la Asamblea Constituyente, buscaba imponer la armonización social de los conflictos por el arbitraje del Estado, rescatando al sistema político y, con ello, a la oligarquía política que lo controlaba y sus partidos, a la vez que neutralizó y despotenció a todos los movimientos sociales,

dejándoles, del mismo modo que a la ciudadanía en general, sólo el derecho de petición¹²⁴ (Salazar & Pinto, 1998).

En cuanto a la educación escolar, significó que ésta quedara “*sujeta al principio del Estado Docente, sin aceptar la libertad de cátedra ni la hegemonía del magisterio*” (Salazar & Pinto, 1998, p. 46), pues al ser, en verdad, una versión actualizada de la constitución portaliana de 1833 y construida sin la participación de la ciudadanía –excluyendo también, por cierto, a las profesoras y profesores–, quedó bajo sus mismos criterios políticos tradicionales, lo que significó la consagración del Estado Docente, a partir de lo cual, se creó la poderosa Superintendencia de Educación (Reyes, 2014), restableciéndose de esta manera, la territorialidad hegemónica en el sistema escolar que los grupos de poder han ejercido durante toda la historia, mediante lo que establecen e imponen desde el aparato estatal.

2.3 La experiencia colegislativa de la Asociación General de Profesores.

Lo anterior significó para la Asociación General de Profesores 2 consecuencias importantes: por una parte, 7 de sus dirigentes fueron expulsados del servicio vía decreto, y por otra parte, ya no podía implantar su proyecto educativo por la vía soberana, sino que por la vía constitucional de la petición, por lo que comenzaron a depender de la buena voluntad de los gobernantes y políticos para desarrollar sus planteamientos (Reyes, 2014). En este nuevo contexto, el militar Carlos Ibáñez del Campo, siendo dictador, en 1927 le ofreció a la Asociación implementar su plan reforma desde el Estado, además de ocupar cargos superiores en el Servicio de Instrucción Pública ¿Qué harían las maestras y maestros de la Asociación ante esta situación: rechazarán la invitación para mantener la línea política que hasta el momento estaban llevando, o la aceptarán asumiendo que es un espacio desconocido para ellas y ellos?

Ante la posibilidad de implementar su Plan de Reconstrucción Educacional, las maestras y maestros de la Asociación finalmente aceptaron, pero con desconfianza, pues que no tenían experiencias en esa área y ello se daría en un régimen político que no compartían (Reyes, 2014). De tal manera entonces, que el 10 de Diciembre de 1927, Ibáñez dictó el Decreto con Fuerza de Ley N° 7.500, elaborado a partir del plan de la Asociación, siendo el primer proyecto de reforma integral del sistema educativo nacional, y pocos meses después nombró a un dirigente de la Asociación, Luis Gómez Catalán, como Jefe del Departamento de Educación Primaria, comenzando de esta manera, una campaña de difusión del mismo y sus conceptos vinculados a la Nueva Escuela, además de la aplicación y experimentación de lo planteado en el decreto, llegando a convertirse en un verdadero acontecimiento nacional (Osandón, 2007; Reyes, 2014).

Para el profesor de la Escuela Consolidada de la Población Dávila que también fue parte de este movimiento, Vicente Recabarren (1963), el Decreto Orgánico 7.500 de Reforma del año 28” –como también se le llamaba– incluía fundamentos científicos de la educación, donde, al menos en su perspectiva, se ve la influencia del funcionalismo y la Nueva Escuela: la educación en función del Estado; la autonomía de la función educacional y descentralización; las finalidades de la educación tendiente a formar un grupo social capaz de un trabajo creador, de perfeccionamiento humano,

124 Cabe señalar que la constitución de Alessandri, en vista de cómo se llevó el proceso y el contenido que finalmente tuvo, fue aprobada en un plebiscito que tuvo un 55,1% de abstención, deslegitimidad que explica los procesos disruptivos entre 1927 y 1932, presión repetida y encadenada que forzó, desde ahí en adelante, a las viejas y nuevas oligarquías políticas a expandir y centralizar a la vez el Estado, llevando a éste que se transformara de Estado político-liberal, oligárquico y presidencialista a un Estado empresario, desarrollista y social-benefactor, llegando en 1970 a ser “*un Estado de cáscara (legal) político-liberal, pero de contenido (factual) social-productivista; es decir: un híbrido en que se estorbaban lo uno con lo otro, sin resolver ninguno*” (Salazar & Pinto, 1998, p. 47).

ennoblecido por un alto espíritu de cooperación y solidaridad; la unidad, obligatoriedad y gratuidad de la función; la coeducación y la comunidad de padres, hijos y maestros.

Leonora plantea que los cambios propuestos en el Decreto 7.500 por la Asociación, generaban la posibilidad de una reforma profundamente democratizadora de la escuela pública, aún cuando ésta incorporara de manera moderada y ambigua las iniciales propuestas de lo acordado en la Asamblea Constituyente, como el que la educación “*como función social organizada*” quedara en manos del Estado, el que la coeducación se admitiera sólo en el que el ambiente lo permita y la investigación científica lo recomiende, o que la escuela era una comunidad en donde participaban maestros, padres y estudiantes, donde los segundos podían cooperar en los fines de la educación, “*pero sin intervenir directamente en los procedimientos para realizarlos*” (Reyes, 2014, p. 131). Sin embargo, ello no impidió que se perdiera por completo el carácter societario, pues en la práctica hubo escuelas primarias que comenzaron a experimentar los postulados de la Nueva Escuela (Osandón, 2007), donde comunidades escolares fueron asumiendo progresivamente el que la educación fuera dirigida por ellas, probablemente, a causa del intenso trabajo de difusión de sus planteamientos desde la primera mitad de la década del 20”, siendo un importante canal de participación y comunicación con la reforma, además de un importante apoyo para la asistencia de las niñas y niños indigentes, donde se comenzó a ver cómo se estrechaban las relaciones entre la escuela y la sociedad, pues la tarea de renovar el espacio escolar empezó a ser asumida por las comunidades (Reyes, 2014). La educación escolar, al comenzar a movilizar a la gente, “*se había transformado en un factor revolucionario*” (Videla, 2010, p. 23).

En este sentido, el Decreto 7.500 no era más que un marco general y un punto de partida para transformaciones cada vez más profundas, en la medida que se fueran generando las condiciones necesarias para la instauración de nuevas propuestas (Reyes, 2014). Pero nuevamente, la crisis económica (capitalista) impidió la base material del proyecto, a la vez que se comenzaban a afirmar los sectores más tradicionales, entre ellos, la Iglesia Católica e incluso docentes (Osandón, 2007). La gota que rebalsó el vaso e hizo estallar el conflicto, fue que la Asociación –estando en el gobierno– apoyó una huelga de estudiantes normalistas de Angol y Chillán, lo cual no fue tolerado por Ibáñez (Reyes, 2014), dándose cuenta de que la reforma era finalmente contradictoria con su perspectiva autoritaria en lo político y social (Osandón, 2007), por lo cual, destituyó a Luis Gómez Catalán de su cargo, a un año de su dictación derogó el Decreto 7.500, e hizo que buena parte del profesorado de la Asociación fuera reprimido, exonerado, se le quitó la ciudadanía, fue separado de sus funciones, arrestado, confinado a Chiloé y Aysén, expulsado del país, además de constantemente acosado en sus domicilios y con revisión de correspondencia¹²⁵ (Videla, 2010; Reyes, 2014).

Una vez derogado el Decreto 7.500, para restablecer la territorialidad de los grupos gobernantes en los espacios escolares se puso en marcha la contrarreforma, la cual “*suprimió la organización administrativa democratizadora, disolvió las Comunidades Escolares y restableció con más vigor el autoritarismo funcionario y pedagógico*” (Reyes, 2014, p. 134), desterritorialización de la comunidad que llevó a que siguiera permaneciendo “*el sesgo clasista, el carácter verticalista y centralista de la administración escolar, y la rigidez curricular del sistema educacional*” (Reyes, 2014, p. 134), intentando de esta manera “*borrar todo vestigio del espíritu que informaba a la Reforma de la Asociación*” (Recabarren, 1963, p. 8).

125 A efectos de esta investigación, cabe señalar que la profesora Luzmira Leyton, quien posteriormente sería la directora de la Escuela Consolidada de la Población Dávila durante la mayor parte de su periodo de consolidación, salió ilesa de este proceso, dado que las autoridades cometieron un error: una coincidencia de nombres hizo que finalmente fuera a otra maestra Luzmira la que sacaran del servicio (Reyes, 2008).

Siguiendo el trabajo del historiador Luis Osandón (2007), es importante dar cuenta también, que la Asociación tuvo expectativas sobre los cambios que se pudieran haber realizado en la enseñanza primaria, sobre todo en cuanto a la formación normalista, donde efectivamente pudieron hacer algunas modificaciones. Sin embargo, éstas fueron pasajeras, puesto que con el decreto del 31 de Diciembre de 1929, se formuló un programa que disminuyó la proporción de ramos dedicados a la formación profesional, a la vez que aumentó los de formación general dedicados a las materias a impartir en las escuelas, lo cual podría significar *“una limitación en las posibilidades de entregar una formación más acabada en torno a los nuevos principios educativos”* (Osandón, 2007, p. 84), volviéndole a dar mayor importancia al academicismo en la escuela primaria. De esta manera, la contrarreforma educacional *“encontraría una de sus más claras expresiones, a nivel pedagógico, en estas diferencias en los currículos de formación docente”* (Osandón, 2007, p. 84).

Cabe decir que la experiencia colegislativa de la Asociación fue reconocida a escala o nivel Latinoamericano, principalmente por el peruano José Carlos Mariátegui, del mismo modo que por Gabriela Mistral y Pablo Neruda, aunque muy criticado por organizaciones estudiantiles y docentes, incluso desde dentro de la Asociación, por la estrategia tomada (Reyes, 2014). Por su parte, para Domingo Valenzuela, un contemporáneo de la época que realizó un estudio y propuestas sobre la experimentación pedagógica en Chile con fuerte rasgo extranjerizado, señaló que si bien el trabajo de la Asociación se caracterizó *“por una divulgación efectiva y profusa de doctrina pedagógica moderna, acompañada del intento de transformar la vida de la escuela”*, el problema que tuvo fue que la realización de los principios carecía de *“sugerencias”* prácticas claras, lo que *“determinó, tal vez, en parte, la suspensión de su aplicación, pues la interpretación individual de los principios fué en muchos casos errónea”* (Valenzuela, 1933, p. 25), por lo que, en su lectura, no fue por problemas políticos el que se haya llevado la contrarreforma, sino que por causa de no dar suficientes claridades sobre cómo se debía materializar en el aula, pues pareciera ser que el profesorado no interpretó de buena manera sus principios.

Ahora bien, desde la perspectiva planteada desde la misma Asociación, señalaron en 1932 que *“en abierta pugna con las autoridades educacionales y administrativas y en defensa de los profesores asociados que se encontraban presos”* es que se llegó a tomar contacto con algunas personas del gobierno, y si bien, puede considerarse de fatal, *“en todo caso permitió después verificar una tarea de suma importancia que ahora puede señalarse como una valiosa experiencia”* (Reyes, 2014, p. 138); además, denunciaron la conspiración contra la reforma, facilitada por no haber sido la Asociación quien confeccionara el presupuesto de educación primaria y normal, lo cual consideraron como su único error, que si bien puede no ser disculpable, por lo menos es comprensible por su inexperiencia política. Ya desde una visión con perspectiva, para Vicente Recabarren, su lectura del fracaso es que fue *“la acción de los elementos reaccionarios y las vacilaciones del Presidente Ibáñez [lo que] produjeron la caída de la Reforma, antes de diez meses de haber sido implantada”* (Recabarren, 1963, p. 8), aunque, sin embargo, también señala algunas causas pedagógicas y de estrategia política, que parecieran ser las que se consideraron durante el transcurso del movimiento. Entre ellas está: la carencia de preparación técnica del magisterio, que no llegó a compenetrarse del espíritu y contenido que la reforma implicaba (en su sentido profundo y bajo los planteamientos de la Asociación, no en la interpretación que señaló Domingo Valenzuela); el haber hecho una reforma en gran escala, sin haber realizado ensayos pequeños para comprobar sus resultados, y enseguida, paulatinamente, ir a mayores escalas; la reforma se implantó durante un régimen de fuerza que no podía dar garantía alguna de la seguridad de las maestras y maestros; y el que *“no se concibió al mismo tiempo una institución escolar nueva que sirviera de crisol de la consolidación del sistema”* (Recabarren, 1963, p. 8).

Ahora bien, desde la visión historiográfica, Luis Osandón (2007) señala que fue la contradicción entre el autoritarismo de Ibáñez con los objetivos educacionales progresistas, lo que causó el retroceso de la reforma integral del sistema educativo, mientras que para Leonora Reyes (2014), complementario a Luis, señala que el fracaso de la Reforma Educacional de 1928 se debió al choque de dos concepciones educacionales en pugna: la de la Asociación que era esencialmente libertaria, la cual mantuvieron incluso estando en el gobierno, con la de Ibáñez interesada sólo en el desarrollo económico, por lo cual, según este posicionamiento, el problema tendría su origen en el desconocimiento de la Asamblea Constituyente como alternativa real y concreta para construir políticas globales desde los movimientos, pues la propuesta educativa de la Asociación “*se había proyectado más allá del campo estrictamente educacional desde y para la comunidad*”, por lo que estaba vinculado a un proyecto mayor, implicando que “*al haberse desperfilado el proyecto global, la propuesta de la Asociación quedó aislada y sin posibilidades de proyectarse políticamente*” (Reyes, 2014, p. 141).

Ahora bien, tomando en cuenta estos planteamientos, desde una lectura geográfica, podríamos señalar, que estas pugnas sobre las concepciones educativas, al materializarse y expresarse en los espacios escolares, tienen también un carácter territorial, al disputar su control para definir sus fines y el modo en cómo se deberían realizar los cambios que en ese contexto se necesitaban. Esta disputa territorial de los espacios escolares, entre los planteamientos de la Asociación con las aspiraciones de Ibáñez, al desarrollarse dentro del marco establecido por la constitución de 1925 y no por lo propuesto en la Asamblea Constituyente, generó que quien finalmente tuviera la territorialidad hegemónica del espacio político era quien pudiera dar la última palabra, al quedar los espacios escolares en manos del Estado Docente, implicando que estructuralmente el profesorado estuviera imposibilitado de poder desarrollar su propuesta bajo sus términos, pues, aún cuando desde las comunidades se haya ejercido la territorialidad en los espacios escolares a escala local, ésta no pudo finalmente doblegar a la acción y decisión de Ibáñez, quien al ser el que pudo hegemónicamente ejercer la territorialidad del espacio político, pudo buscar restablecer la territorialidad de los espacios escolares, de un modo muy conocido por los grupos del poder político: mediante la fuerza de la ley (no de la legitimidad) y la represión.

Es por lo planteado, que considerando la estrategia tomada por la Asociación, concordamos con Leonora respecto a que el origen del problema estuvo en el desconocimiento de la Asamblea Constituyente por los grupos de poder hegemónico, o más bien, en la incapacidad de los movimientos por lograr legitimarla y legalizarla, y por ende, en el fracaso de éstos por no poder materializar sus planteamientos estructuralmente, pues los cambios estructurales que se querían realizar, para permitir que las experiencias de territorialización del espacio escolar generadas desde las comunidades a escala local crecieran y se potenciaron al tener una estructura social que les brinde las condiciones necesarias para ello, no se pudieron realizar dentro de un espacio político donde no era ni la Asociación ni las organizaciones populares quienes ejercieran hegemónicamente su territorialidad, sino que quienes se beneficiaban del sistema impuesto, y por ello, quienes en definitiva se verían perjudicados con los cambios que se querían desarrollar.

En este sentido, una de las principales tareas que se le planteaba al profesorado de entonces, era cómo generar una territorialidad tal que les permitiese doblegar a la impuesta hegemónicamente para poder materializar sus planteamientos, dentro de un marco estructural que los relegaba a peticionistas, sin capacidad de intervenir directamente en las decisiones de poder político, y dependiendo de la "buena voluntad" de los partidos políticos. Pareciera ser entonces, que llegó el momento de profundizar en sus planteamientos, para poder enfrentarse de mejor manera a la situación y buscar nuevas salidas.

3. De la Asociación General de Profesores a la Consolidación de la Educación Pública: profundizando en los planteamientos, en la búsqueda de la materialización del ideal en el contexto del Estado Docente (1929-1946).

Concordando con Luis Osandón, los alcances de las experiencias de la Asociación no pudieron verse con claridad por los actores de la época, sino que más bien en los años siguientes, pues desde aquel momento, *“la onda expansiva de dicho intento de transformación global del sistema educativo, se hizo sentir en múltiples dimensiones”* (Osandón, 2007, p. 85), pero una de sus claras evidencias, fue la modalidad de experimentación la que se impuso desde aquí en adelante.

Esto es lo que plantea el ya mencionado Domingo Valenzuela, cuando señala que luego de la reforma del 28 impulsada por la Asociación, como *“reacción obligada”*, en 1929 se organizaron algunas Escuelas Experimentales desde el Estado, pues *“no era posible ya volver atrás; había que orientar al movimiento ordenadamente y se creyó que las Escuelas Experimentales serían el camino”* (Valenzuela, 1933, p. 26), de esta manera, ante lo ocurrido el año anterior, se planteaba un ensayo de experimentación controlada (Reyes, 2008). Como describe Domingo, se implantaron dos tipos de Escuelas de Experimentales: las limitadas, que aplicaban sólo un método o plan, y las amplias, las cuales podrían hacer un estudio comparado de diversos métodos. El objetivo de estas escuelas era el ensayar métodos para adaptarlos a las niñas y niños. Se implantaron Gabinetes de Investigaciones Pedagógicas anexos a algunas de ellas, los cuales se preocuparon preferentemente de los problemas relacionados a la clasificación de los estudiantes en los cursos y la orientación educacional y profesional. El cuerpo docente, tendría dos estímulos: actividades docentes con carácter experimental y las investigaciones psico-pedagógicas.

En este sentido, más allá de cómo ello haya resultado, el hecho de marcar un carácter irreversible sobre los cambios escolares a realizar mediante la experimentación, donde se tuviera que centrar en las niñas y niños, y donde era necesario un cuerpo docente que deje su tradicional forma de hacer clases para experimentar e investigar, todo ello a partir de lo principalmente realizado por la Asociación hasta entonces, claramente da cuenta de que sus planteamientos influyeron en las políticas vinculadas al sistema escolar, aún cuando ella fuera desplazada y tremendamente reprimida, siendo, por lo tanto, el área experimental una de sus más visibles y próximas influencias del movimiento. Es por ello, que concordamos con Leonora Reyes cuando señala que

“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” (Reyes, 2008, p. 9).

Por su parte, después de la crisis económica de 1929, para 1932, mientras las exportaciones chilenas disminuyeron en un 78,3%, las importaciones se reducían en un 83,5%, implicando, que *“si bien ninguna economía capitalista salió ilesa de los estragos de la Gran Depresión, la expresión numérica de su impacto claramente pone al caso chileno en un desafortunado liderazgo”* (Salazar & Pinto, 1998b, p. 36). Ello, sumado a que la actividad minera bajó en un 75% y la construcción a un 50%, lo cual generó gran desempleo en la población (Salazar & Pinto, 1998b). A su vez, la crisis impactó con particular fuerza al Estado, el cual generaba ingresos mayoritariamente en el movimiento aduanero, dependencia estructural a la que se le sumó el fuerte endeudamiento internacional contraído desde comienzos de siglo, implicando que para 1932 acumulara un 37% de déficit en su gasto fiscal (Salazar & Pinto, 1998b).

En este contexto, al quedar todos los otros sujetos imposibilitados de asumir la conducción económica del país, la clase política civil –y con ella sus partidos– nunca tuvo más poder, y con la llegada del Frente Popular a la presidencia en 1938, ante lo perjudicial de depender de un comercio hacia afuera demostrado por la Gran Depresión del 29", se tomó la decisión de instalar un modelo de desarrollo hacia adentro, a través de la nueva fórmula denominada Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), el cual desplazaba el eje de la economía desde un mercado externo a uno interno, apostando de esta manera por un nacional desarrollismo, la diversificación y por un esfuerzo industrializador que respondiera a una política deliberada de fomento (Salazar & Pinto, 1998, 1998b). Esta estrategia de desarrollo, le dio a la clase política civil una responsabilidad y contenido que nunca antes había tenido, a la vez que ganó en dignidad e importancia, lo cual, entre otros factores, ayudan a comprender el masivo e inflexible acatamiento de la población, pese a lo ocurrido durante la década del 20", en cuanto a la deslegitimidad de la constitución política del 25" y sus posteriores interrupciones (Salazar & Pinto, 1998).

Dado a las condiciones en las que se estaba desarrollando la economía, este cambio no enfrentó mayores resistencias, pues el empresariado lo recibió de buena manera, del mismo modo que los sectores medios y el proletariado sindicalizado, ya que al tener alguna representación política en el Frente Popular, adhirieron sin problemas *“a un proyecto que significaba más empleo y una mejora sustancial en sus condiciones de vida”* (Salazar & Pinto, 1998b, p. 40). En este sentido, *“el “pacto” nacional desarrollista satisfacía las expectativas de la mayoría de los actores sociales, con el aliciente adicional de gratificar el orgullo nacional y fomentar la unidad de todos los chilenos”*, siendo sólo el campesinado el que *“quedaba excluido de un acuerdo que venía a estabilizar una convivencia tensionada durante décadas por las luchas sociales y la distribución desigual de la riqueza”* (Salazar & Pinto, 1998b, p. 40).

Cabe señalar además, que el desarrollo nacional exigía tanto un Estado Científico, como una masa ciudadana que estuviera dispuesta a aprender y a dejarse conducir durante su aprendizaje, por lo que el Estado no sólo debía ser un educador de masas, sino que además organizarlas, y al tener como necesidad el industrializar el país hacia adentro en un contexto internacional donde las grandes potencias querían imponer su agresivo libre-mercado, el estatismo no podía llevarse a cabo sin forjar el nacionalismo, y sin éste el desarrollo (Salazar & Pinto, 1998). Así entonces, al quedar *“la nación como “una social gran empresa” y al Estado como un solo “gran empresario”, la sociedad civil no tenía más camino que ser un solo “gran ciudadano” (uniformemente educado y cohesionado)”* (Salazar & Pinto, 1998, p. 57).

En este contexto, no es difícil comprender que durante este tiempo, las demandas planteadas hasta entonces por la Asociación y las transformaciones pedagógicas de fondo tomaran un lugar secundario, pues *“el progresivo y efectivo ascenso social de los sectores populares a través del sistema escolar, promovió que las demandas propuestas por más y mayor democratización se concentraran, fundamentalmente, en la esfera estatal”*, con lo cual se tendió a disipar *“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)”*, razones por las que, *“con el apoyo de las fuerzas progresistas, el Estado Docente se fue consolidando, en general, sin mayores cuestionamientos hasta 1973”* (Reyes, 2008, p. 5).

De este modo, este profesorado se vio enfrentado a un nuevo escenario, donde, bajo el peticionismo instalado por la constitución de 1925, se promovió –y en gran parte se aceptó– la idea de que la democratización del sistema escolar fuera la ampliación progresiva de la matrícula escolar, y no la

participación y decisión efectiva de las comunidades en su propio proceso educativo, como planteaba la Asociación durante la primera mitad de la década del 20". Esta noción entonces, implicó que la democratización se trasladara de lugar: desde iniciativas locales y relativamente autónomas, hacia el espacio estatal, por lo cual, “*se le delega al Estado el protagonismo de las transformaciones democráticas en la enseñanza pública*” (Reyes, 2008, p. 5). Sin embargo, este consenso del protagonismo estatal en la –entre comillas– “democratización” de la educación pública, nuevamente, tampoco fue total, pues las profesoras y profesores que vivieron la experiencia del 20", continuaron en su porfía de entender la educación desde otra perspectiva, aunque, considerando lo aprendido en aquél entonces, tuvieron que profundizar en sus planteamientos.

3.1 El pensamiento sindical-funcionalista del profesorado.

El profesor Iván Núñez (2013), señala que entre 1932 y 1938, el ámbito educacional estuvo marcado por 3 procesos: los efectos tardíos de la crisis económica y social iniciada en 1929, que repercuten en la cobertura e indicadores de calidad y equidad educacionales; la política educacional escolar del gobierno de Alessandri, que contrasta con el reformismo de la década anterior; y las recomposiciones del sindicalismo docente después de la dictadura de Ibáñez y el fracaso del Decreto 7.500. A su vez, ya mencionamos que durante el periodo de la Asociación habían elementos del funcionalismo, sin embargo, es en este contexto donde los comienzan a profundizar, llegando a convertirse en una de “*las alternativas al interior del sindicalismo docente en reconstitución y como movimiento de ideas y de propuesta en el debate educacional de la época*” (Núñez, 2013, p. 69).

La actividad gremial como Asociación continuó hasta 1935, donde en 1934 crearon un órgano de prensa que llamaron *Renovación*, similar al de antes llamado *Nuevos Rumbos*, donde publicaban noticias sobre la actividad sindical desarrollada por las agrupaciones docentes asociadas en el país (Reyes, 2008). En este periodo, se abocaron tanto en defender sus sueldos y en lograr la recomposición de las maestras y maestros exonerados por Ibáñez, como en implementar universidades populares, conferencias, charlas, cursos de perfeccionamiento, bailes, además de Convenciones Provinciales para preparar su Convención Nacional, todo lo cual iba en función de recuperar lo que fue el movimiento de la década del 20", aunque con un carácter mucho más clasista (Reyes, 2008).

Hubo un grupo de profesores y profesoras –entre los que estaba el ya mencionado Vicente Recabarren–, que continuando el apartidismo y con reflatar el proyecto educativo de la Asociación, buscaron proponerse como corriente netamente gremial, al interior de los procesos de reconstitución del movimiento docente (Núñez, 2013), reencontrándose en Curicó, donde crearon una nueva publicación para difundir su ideario educativo llamada *Nervio*, la cual, a diferencia de *Renovación*, puso más énfasis en el estudio de los fundamentos de un pensamiento educativo renovador, centrados en la práctica científica de la biología vinculada a la pedagogía, refinando aspectos pedagógicos y teóricos, e investigaciones de psicología y sociología relacionadas a lo educativo (Reyes, 2008), además de incluir temas doctrinarios, políticos y culturales, donde, entre otros, escribieron bajo seudónimos Víctor Troncoso y su esposa Haydée Azócar (posterior directora de la Escuela Consolidada de Buin, amiga de Luzmira Leyton), junto a otras personas vinculadas y no al gremio¹²⁶ (Núñez, 2013).

Este fue un grupo que, como corriente, desarrolla “*toda una "utopía" socio-política, educacional y gremial, sobre la base de una concepción biológico-organicista de la realidad*”, que se proclaman como sindical-funcionalistas, lo cual, según sus propios actores, es “*una doctrina político-social*

126 Siguiéndole la pista a Luzmira Leyton, ella fue una de las corresponsales de esta revista (Núñez, 2013).

íntegramente elaborada, como una concepción biológica del mundo, de la sociedad y del Estado, y como una interpretación realista del acontecer humano y del sentido de las formas sociales” (Núñez, 2013, p. 69-70). Desde esta perspectiva sindical-funcionalista, la educación era entendida como una función vital del Estado, lo cual

*“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”* (Reyes, 2008, p. 21).¹²⁷

Influenciadas e influenciados por los planteamientos de la biología, consideraban a la educación como un proceso biológico, que tiene por finalidad el facilitar el desarrollo pleno, espiritual y físico, de niños, niñas y adolescentes, para lo cual necesariamente ellas y ellos tenían que desarrollarse *“dentro del ambiente de la comunidad a que pertenece la escuela, participando de todas las actividades y problemas que le sean propios”* (Reyes, 2008, p. 23), lo cual es pertinente en un contexto social, donde, por causa de la crisis económica y los altos precios de los alimentos producida por la inflación, habían altas tasas de mortalidad infantil, enfermedades venéreas y tuberculosis. En este sentido, el rasgo distintivo del funcionalismo que lo diferencia del resto del gremio, fue el tener a *“la biología como origen explicativo del proceso pedagógico y asociativo del niño, en tanto ser en formación”*, al cual, además, lo entienden como un ser único e irrepetible que *“desde sus aprendizajes más primitivos, [es un ser] social y comunitario”* (Reyes, 2008, p. 22).

Todo esto tiene un trasfondo más profundo de lo que a primera vista pareciera ser. Desde el sindicalismo-funcionalista, la vida social no era una creación de las personas, sino que anterior a ellas, siendo éstas creación de la vida social, pues sobre ella regiría una Ley Orgánica que consiste en *“la libre interacción con el medio ambiente y diferenciación progresiva”*, siendo esta ley, la única Carta Constitucional inviolable a juicio del Frente Funcionalista Sindical¹²⁸, por lo cual, el conocerla y ajustarse a sus cánones era el progreso de la sociedad, mientras que el *“violentarla, su estagnación y su muerte”* (Reyes, 2008, p. 23-24; Núñez, 2013, p. 70). En este contexto, su visión era que las sociedades modernas habían profundizado en el desequilibrio entre los procesos de diferenciación y la libre interacción con el medio ambiente, y al restringirse ésta última en la actualidad, a juicio del Frente Funcionalista Sindical, *“surge, 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”* (Reyes, 2008, p. 24; Núñez, 2013, p. 71).

Siguiendo este razonamiento, para Leonora Reyes, era lógico que se opusieran *“a todas las formas de Estado conocidas: Liberal, Soviético o Fascista”*, pues, el Frente, como él señalaba, estaba en contra a *“todo Estado de rebaños, de autómatas o de lacayos, a base de varios o de un solo partido”*, dado que la sociedad *“no es un rebaño ni el individuo una cosa, un instrumento o un animal al servicio exclusivo del Estado”*, sino que *“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”* (Reyes, 2008, p. 24), siendo esta crítica al liberalismo, al fascismo y al comunismo soviético, de la cual

127 El destacado es de quien escribe.

128 El Frente Funcionalista Sindical, fue una organización ideológico-política, portadora de una utopía global, que asumía los planteamientos del sindicalismo-funcionalista, probablemente compuesta por personas de diversas profesiones, pero principalmente médicos, maestras y maestros, siendo éstos últimos los que parecieran haber sido mayoría y su base social efectiva (Núñez, 2013).

surgió la propuesta de crear un Cuarto Estado, al que llamaron Estado Sindicalista Funcional.

Se entendía que el Estado Sindicalista Funcional o Cuarto Estado, *“restablecía 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”* (Reyes, 2008, p. 27), pues, según las y los funcionalistas, *“permite que cada hombre realice íntegramente su propio destino y desarrolle al máximo sus posibilidades latentes, facilitándole todos los recursos necesarios para satisfacer, mediante su trabajo, sus necesidades vitales: alimentación, vestuario, vivienda y cultura”* (Núñez, 2013, p. 71), respondiendo de esta manera *“a los más profundos anhelos del alma humana”*, ya que hacía de cada persona, según el sindicalismo-funcionalista, *“un ser consciente 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”*, lo cual se podía lograr con 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”* (Reyes, 2008, p. 27).

Al ser la sociedad considerada como un órgano vivo, ésta tiene funciones vitales que necesita para satisfacer las necesidades de sus integrantes, igualmente vitales, siendo 9 funciones en total: la extracción, la elaboración, la construcción, la distribución, la justicia, la sanidad, la educación, la administración y la defensa (Reyes, 2008; Núñez, 2013). Se planteaba que al interior de cada una de estas funciones vitales, las personas se agruparían en sindicatos o agrupaciones que posean toda o parte de una misma técnica de trabajo, siendo éstos entonces los que constituirían la base del Estado Sindicalista Funcional, al entenderse, según el Frente, como *“órganos diferenciados elementales de la sociedad, por intermedio de los cuales ésta ejerce una función vital, indispensable a su existencia”* (Núñez, 2013, p. 72), por lo cual, *“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”* (Reyes, 2008, p. 27). En este sentido, serían entonces los sindicatos de maestras y maestros quienes administrarían la función educacional, los de médicos la función sanitaria, los de comerciantes la función distribuidora, y así sucesivamente (Reyes, 2008). Para el profesor Iván Núñez, serían entonces los sindicatos y gremios los órganos en donde se produciría el nexo entre las personas y el Estado, pues serían los que se harían responsables por su función correspondiente, convirtiéndose de esta manera en organismos del Estado, el cual los tendría como su base e instrumentos (Núñez, 2013). Es por todo lo señalado, que el Estado Sindicalista Funcional quedaría definido como *“un Estado Unitario, Socialista, Descentralizado, Democrático”* (Núñez, 2013, p. 72).

Desde esta perspectiva, aún cuando nos haga falta hacer un análisis más detallado al respecto, es posible ver cómo algunos de los elementos planteados en la Asamblea Constituyente de Obreros y Asalariados son retomados en el Estado Sindicalista Funcional, por ejemplo: al ser un Estado compuesto por los sindicatos que cumplan funciones que hagan funcionar la sociedad en sus términos básicos y materiales, vemos que está presente la noción del Estado productor planteado en la Asamblea Constituyente (Salazar & Pinto, 1998), y para qué decir de los planteamientos educativos, que junto con ser los mismos, en el funcionalismo se profundizan; aunque también diferencias, por ejemplo, en cuanto a lo desarrollado sobre la Ley Orgánica, que en la Asamblea Constituyente no se plantea. Tal vez, el que hayan elementos presentes en ambos planteamientos, puede que de cuenta de que el profesorado funcionalista, ante su fracasada experiencia con el Decreto 7.500 y el marco estructural que dejó la constitución del 25", pudieron haber pensado que la forma de poder desarrollar su propuesta educativa era el construir otro Estado, ya que las alternativas estatales que hasta el momento existían,

no concordaban con sus planteamientos; o quizás, pudo haber sido el que al hacer una lectura más profunda de sus planteamientos educativos, les llevó a pensar sobre la forma de Estado más adecuada. Todavía no tenemos claridades en ello. Sin embargo, lo que sí es claro, es que sus planteamientos permanecieron en este movimiento docente e influyeron en los acontecimientos de la época.

En su labor sindical gremial, entre 1934 y 1936, el profesor Iván Núñez (2013) señala que el sindicalismo-funcional propiciará la reunificación del movimiento sindical del magisterio, materializado en la fundación de la Unión de Profesores de Chile en 1936, aunque critican el que haya resultado de acuerdos tomados entre cúpulas santiaguinas, en vez de un proceso desde las bases y las provincias. A pesar de todo ello, es posible ver cómo parte de los planteamientos del sindicalismo funcional, al igual que las ideas de la Nueva Escuela que son concordantes, se van repitiendo y asumiendo dentro del gremio (Osandón, 2007). A partir de lo señalado, el profesor Iván Núñez (2013) indica que los principios que entonces fundamentan su concepción sindical-funcionalista en el sistema escolar y que se comienzan a repetir constantemente, en síntesis, son:

a) Unidad de la función educacional: se plantea que debiera haber unidad, correlación y continuidad desde la escuela parvularia hasta la escuela universidad, para lo cual es indispensable el establecimiento de una Escuela de Pedagogía Única.

b) Autonomía de la función educacional: esto es porque la educación tiene normas y leyes propias que ninguna fuerza "extraña" puede torcer, para ponerla al servicio de intereses momentáneos o de círculos. La autonomía tiene que ser tanto económica (los medios económicos deben ser administrados por las autoridades educaciones y deben permitir que la enseñanza alcance a todos los niños), técnica (la educación está regida por normas científicas y quienes la apliquen no deberían prescindir de ellas), como administrativa (los organismos administrativos serían elegidos por el cuerpo docente, atendiendo a la capacidad demostrada).

c) Comunidad de padres, hijos y maestros: toda escuela es considerada y organizada como comunidad de vida y trabajo, en donde *"maestros, padres y estudiantes armonicen en común anhelo de perfección y solidaridad"* (Núñez, 2013, p. 76), a partir de lo cual, podríamos decir que están presentes tanto la territorialización del espacio escolar por la comunidad educativa, como la vinculación entre la escuela y la comunidad.

d) Coeducación: la organización de la escuela sería familiar y coeducativa, para que niñas y niños aprendan a conocerse y respetarse, *"por cuanto son mitades de un todo de vida social y orgánica que deben dignificar la nobilísima función generadora de la vida"* (Núñez, 2013, p. 76), donde se puede ver la intención de realizar procesos autoeducativos, y por lo tanto, de contextualización de los procesos educativos.

e) Descentralización: la enseñanza estaría descentralizada en cinco Zonas Geográfico-Económicas en conformidad al Plan General.

Para poder llevar a cabo el sistema, se planteó una compleja estructura de asambleas y representantes electos, que van desde los gremios de base al Consejo Nacional Funcional, quien elaboraría, correlacionaría, armonizaría y propondría al Consejo Supremo de Administración las normas generales que regirían la función educacional en el país (Núñez, 2013).

En base a lo planteado, es posible ver cómo integran elementos a partir de sus fracasadas experiencias

anterior, tal y como si fueran aprendizajes que al autoevaluarse o autocriticarse, pueden identificar para continuar en sus objetivos, entre los cuales, podríamos destacar en esta oportunidad: que ante la formación docente que hasta entonces estaba y que perjudicó la aplicación del Decreto 7.500, proponen una Escuela de Pedagogía Única; o ante la fuerte presencia de los partidos políticos, y por ello, la preeminencia de sus criterios por sobre los educativos propiamente tal, se plantea la autonomía de la función educacional en todos sus términos, y administrativamente bajo control docente.

3.2 Del pensamiento sindical-funcionalista a la consolidación: experiencias y aprendizajes del Plan San Carlos.

Como señala el profesor Iván Núñez, “*en los años 30, el funcionalismo se desarrolla en la marginalidad respecto al poder educacional*” (Núñez, 2013, p. 76), puesto que es un periodo de elaboración y debate conceptual que no tiene compromisos ni efectos en las políticas vinculada al sistema escolar. Sin embargo, esta situación cambia desde 1938 con los gobiernos del Frente Popular y de los radicales. Para comprender este período, hay que recordar que con el Frente Popular, se impulsó la política de desarrollo capitalista de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), donde era el Estado quien en definitiva asumía la conducción de la economía, al planificar y definir prioridades para la asignación de recursos, modelo en el cual se comprometió el Estado, el empresariado, los sectores medios y de trabajadores, conformando el gran pacto desarrollista nacional y el inicio del Estado de Compromiso (Reyes, 2008).

El modelo de desarrollo capitalista ISI, atribuyó al sector agrícola la función de proveer alimentos y materias primas indispensables, sin embargo, la agricultura no logró integrarse armónicamente al proceso industrializador, terminando por convertirse en un sector atrasado y dependiente de la acumulación urbana (Reyes, 2008). Tanto la estrechez de los mercados, como la imposibilidad de redireccionar las políticas –por estar dentro un modelo industrializador– hacia un patrón de acumulación centrado en la agricultura, contribuyeron en el que no se pueda desarrollar capitalistamente la agricultura chilena (Reyes, 2008). Estos y otros elementos, llevaron a que las condiciones del patrón de acumulación de la hacienda impidieran aumentar la producción, y junto con la negativa de los patrones a que la población campesina tuviera acceso a la tierra, se imposibilitó el cumplir con el requerimiento del Estado de suministrar alimentos a bajos precios, por lo cual “*la modernización del agro requirió entonces encaminarse por otros carriles que el de la voluntad de los inmutables patrones del campo*” (Reyes, 2008, p. 32).

En este contexto, para contar con un sistema agrícola modernizado, se requería de un sistema escolar adecuado a sus condiciones, sin embargo, la escuela rural de hacia 1930" era más bien una piedra de tope que un factor que contribuyera al proceso en curso, dado a que no sólo “*había sido creada de acuerdo a orientaciones propias de la escuela urbana, sino porque a la fecha, la escuela rural carecía de una fisonomía y carácter propio*” (Reyes, 2008, p. 32). Pese a estos diagnósticos, el gobierno de Pedro Aguirre Cerda, tal vez por su corto periodo (3 años), el fallecimiento de dos de sus líderes educacionales (Darío Salas y Luis Galdames) y el terremoto de Enero de 1939, no emprendió ninguna modificación de fondo en la estructura ni en la orientación del sistema escolar (Reyes, 2008).

Sin embargo, dado al clima intelectual que introdujo el Frente Popular, al fortalecimiento de los postulados democráticos en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, al contexto rural y la política agraria del gobierno radical de Juan Antonio Ríos (Núñez, 2003), que ante la necesidad de emprender cambios en las formas de producción rural (Reyes, 2008) en un periodo de creciente participación ciudadana (Osandón, 2007) se abrió una nueva oportunidad para el profesorado funcionalista: Víctor

Troncoso, uno de sus principales líderes desde la Asociación General de Profesores en los 20", que tal vez por sus "redes informales de influencia", fue nombrado Inspector de Educación Primaria del Departamento de San Carlos en 1944, a causa de que se le consideraba una persona indicada para realizar un estudio sobre la situación de la educación rural del Departamento¹²⁹ (Reyes, 2008).

De esta manera, algunos veteranos y veteranas de la Asociación General de Profesores, docentes sindical funcionalistas (Núñez, 2003) e integrantes de Nervio, entre quienes estuvo Vicente Recabarren y Luzmira Leyton (Bustamante, 2010), con esta posibilidad otorgada a Víctor Troncoso, vieron un espacio para implementar sus principios sindical-funcionalistas hasta el momento desarrollados en una experiencia escolar, para lo cual, Víctor, como Inspector Escolar, lo primero que hizo fue convocar en una reunión al magisterio del Departamento, creándose de esta manera la Liga de Maestros pro Nueva Escuela Rural, al cual posteriormente se incorporó la Liga de Estudiantes Pobres, la Unión de Profesores y el Rotary Club, además de Óscar Vera, quien era un agrónomo que contribuyó con sus conocimientos agropecuarios (Reyes, 2008).

Una vez acogido el proyecto educativo y aprobada la reconstrucción de la escuela rural a través del Plan San Carlos en 1944: se entregaron 36 hectáreas cerca de San Carlos (Chillán) para crear la primera Escuela Granja, se declaraba como zona experimental amplia al Departamento San Carlos y a Víctor Troncoso como su jefe, se aprobó el Plan Experimental bajo los fundamentos del sindical-funcionalismo, y finalmente se aprueba vía decreto la organización de la Escuela Consolidada de San Carlos, todo lo cual contribuyó a *“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”* (Reyes, 2008, p. 34).

Cabe señalar, que San Carlos era un espacio rural con fuerte tradición hacendal y una zona agrícola económicamente atrasada (Osandón, 2007), donde a la vez había una gran masa campesina, que no contaba con el conocimiento o las herramientas técnicas necesarias para desarrollar económicamente las riquezas agropecuarias de la zona (Reyes, 2008), con quienes se podía poner en contacto y poder asegurarle permanencia en la escuela, lo que era bastante difícil para ellas y ellos en aquella época (Videla, 2010), por lo cual, se presentaba tanto un desafío para el profesorado sindical-funcionalista, como una gran oportunidad para desarrollar y poner en práctica sus planteamientos. Era una posibilidad

129 El que Víctor Troncoso haya asumido un cargo de gobierno, junto a otras experiencias similares de otras y otros docentes sindicales funcionalistas, por sus planteamientos, nos hizo preguntarnos: si este profesorado tenía una posición contraria a los partidos políticos y al Estado Liberal, ¿cómo es que entonces aceptan asumir cargos políticos en sus gobiernos y en su Estado? El profesor Iván Núñez, nos respondió: *“Una respuesta general es que el Estado republicano ha sido históricamente más fuerte que los movimientos que lo han desafiado coyunturalmente. Ha tenido tanto la capacidad de reprimir, como la capacidad de cooptar. Ha tenido, tiene y tendrá –es mi hipótesis– la capacidad de absorber o dar respuestas más o menos parciales o satisfactorias a demandas a menudo maximalistas. Al mismo tiempo, ha dado oportunidades a los “derrotados” para integrarlos, en vez de excluirlos. Víctor Troncoso, en 1931 o 32, fue nombrado Director de la Escuela Normal José A. Núñez, la más antigua y gravitante, del sistema de normales; es cierto que los conservadores que acompañaron a A. Alessandri a la Presidencia, terminaron por echarlo, pero en los gobiernos radicales Troncoso volvió a altos puestos ministeriales. Mi hipótesis es que tarde o temprano, parte o la mayoría de los derrotados se reintegraron al Estado y le sirvieron. Esto no tiene nada de traición o inconsecuencia. Es que antes de ser reformistas estructurales o integrales fueron formados y se desempeñaron como maestros de educación pública, con vocación de tales y en un contexto de Estado republicano “de compromiso”, crecientemente incluyente, sobre todo a partir de P. Aguirre Cerda, quisieron ejercer derechos políticos y luchar por la materialización de sus antiguos ideales, aunque fuera parcialmente y de acuerdo a las circunstancias. Siguieron siendo, a mi juicio, legítimamente reformistas, sin los alcances maximalistas de los años veinte. Los ensayos San Carlos y las Consolidadas fueron consecuentes con el ideario de la vieja Asociación, dentro de “lo posible”; el proyecto ENU fue un intento de ampliar el territorio de lo posible, en el contexto de los años setenta.”* (Anexo 1).

para demostrar que a través de la escuela es posible modificar y cambiar la realidad (Videla, 2010), pues el Plan Experimental de Educación del Departamento de San Carlos, era un intento de ensayar a escala local nuevas instituciones escolares, para después irse extendiendo a otras escalas (Recabarren, 1963), y de dar respuestas específicas a las necesidades educativas concretas, bajo los principios de la reforma de 1928 desarrollados por la Asociación, influenciados por el sindicalismo-funcional y la Nueva Escuela, y aunque si bien no intentaron poner a prueba el conjunto de su utopía sindical funcionalista, sí aplicaron algunos conceptos como integración, unidad, continuidad, correlación, diferenciación y función educativa (Núñez, 2003, 2013).

Dado a que la estructura institucional, el modo de gestión y el currículum implantado se encerraran en los límites de la Dirección General de Educación Primaria y Normal, y no logró la aceptación de otras Direcciones para haberse constituido en un ensayo más integrador que pudiera superar la parcelación de los servicios escolares (Núñez, 2003), los estrechos márgenes que le daban los decretos no le permitió al Plan reelaborar el currículum ni las prácticas pedagógicas como en el Plan Integral del 28" (Reyes, 2008), por lo que más bien se adaptaron a lo que estaba vigente (Osandón, 2007). De esta manera, el Plan San Carlos se trató 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”* (Reyes, 2008, p. 35).

El Plan San Carlos, que se puso en funcionamiento en 1945 (Recabarren, 1963; Osandón, 2007), contemplaba la creación de 7 establecimientos escolares: una Escuela Normal Rural (que formaría docentes para las Escuelas Rurales de la zona central del país), una Escuela Primaria de Concentración Rural anexa a la Escuela Normal (que fuera un internado, donde se desarrollara la práctica docente, talleres y terrenos), una Escuela Primaria de Concentración (escuelas primarias completas), una Escuela Hogar (de nivel primario completo, con régimen de internado para niñas y niños indigentes, huérfanos y abandonados), una Escuela Consolidada en San Carlos (bajo una dirección, secciones de enseñanza parvularia, primaria, secundaria y vocacional), una Escuela Ambulante de Realizaciones Prácticas (compuesta de vehículos especiales que recorrieran todos los caseríos y poblaciones apartadas dentro del Departamento, educando en cultura general, agropecuaria y sanitaria a niñas, niños y adultos) y una Escuela Cordillerana de Salud en la localidad de San Fabián (para la recuperación de niñas y niños débiles) (Recabarren, 1963; Reyes, 2008; Núñez, 2013). A su vez, implicaba un único director, el profesorado que llegó eran de variado origen, pues no sólo eran normalistas, sino que también de la enseñanza media, técnicos en agricultura, etc., con todos los medios necesarios para desarrollar la experiencia desde la primaria a la secundaria (Videla, 2010).

Todo ello, según Leonora Reyes, implicaba, al menos, dos transformaciones fundamentales respecto a la tradicional concepción de educación pública de entonces: la creación de un nuevo tipo de maestra y maestro rural, que estando en su propio medio, en juicio del profesorado, fuera un *“líder social”* capaz de ponerse al servicio de la incorporación del campesinado a la vida de *“la civilización y de la cultura”* (Reyes, 2008, p. 35); y la activa participación de la comunidad en la labor educativa de la escuela. A su vez, Leonora también plantea que su puesta en marcha significaba 4 avances con respecto al Plan de Reforma de 1928: constituía la aplicación de la concepción de la Nueva Escuela, y de los principios de unidad y consolidación en la organización escolar en una experiencia concreta; enfatizaba la distinción entre la educación en el medio rural con el urbano; puso en práctica la diversificación del personal, al otorgarle un mismo valor a las asignaturas de orden intelectual, artística y técnico-profesional; e incluyó la planificación educacional, como proceso que contaba con las etapas de investigación educacional, coordinación de esfuerzos, delineamiento de una política educacional, ensayos,

racionalización de materiales y la proyección de la escuela hacia la comunidad. Pero además de lo señalado por Leonora, creemos que el Plan San Carlos puede ser también un avance, en cuanto pareciera ser una primera propuesta concreta sobre cómo debiera funcionar un sistema educativo –más que escolar–, a partir de una realidad concreta, pues, por una parte, si analizamos el objetivo que a cada espacio o escuela se le da, podemos ver cómo se busca abordar los problemas que se dieron en los espacios rurales de aquellos años (como todo lo vinculado a la salud y el abandono de niñas y niños, por ejemplo) y en su educación (donde con suerte se terminaba la enseñanza primaria, y se tenía docentes formadas/os para escuelas urbanas); y por otra parte, era la propuesta un sistema educativo donde, junto con que hubiera activa participación de la comunidad en la escuela, se planteaba también el que ésta fuera a ella como, por ejemplo, es lo que pareciera ser que se busca realizar con la Escuela Ambulante de Realizaciones Prácticas.

En este sentido, considerando todos estos elementos, creemos que se puede ver con más claridad la intención explicitada por este profesorado (Recabarren, 1963; Videla, 2010) por construir una propuesta educativa que en la comunidad genere transformaciones reales, y que al ser probada pueda ir replicándose en otros espacios y expandiéndose a otras escalas. En definitiva, es para el magisterio, una nueva forma de disputar territorialmente el espacio escolar a escala local. Sin embargo, lamentablemente, de todas las instituciones propuestas, sólo se pudo implementar la Escuela Consolidada en la ciudad de San Carlos, siendo la primera de esta naturaleza en el país¹³⁰, la cual llegó a atender a 2.000 niños de entre 4 a 12 años en primaria con 103 docentes, y 335 estudiantes en la educación secundaria de humanidades y comercio (Reyes, 2008). Cabe decir, que la organización de esta Escuela Consolidada, se fundaba en la creación de 5 departamentos, que fueran como una serie de organismos vinculados con la comunidad y que servirían de apoyo a sus estudiantes (Osandón, 2007): Educación Rural, Educación Media, Extensión Cultural y Guía, Médico-Social (inusual en los centros escolares de la época, el cual buscaba el mejoramiento de la vida colectiva, la rectificación y formación de conductas higiénicas prácticas del estudiantado y sus familias, por medio de actividades de medicina preventiva y educación sanitaria, concordante con las condiciones sociales de la población) y de Orientación Vocacional, la cual incluía las secciones Técnica Femenina, Industrial y Agropecuaria (Reyes, 2008; Núñez, 2013).

Fueron varias las causantes que finalmente contribuyeron en el término de la experiencia del Plan San Carlos, dejándola aún en su etapa organizativa (Recabarren, 1963). Una fundamental, fue que el perfil eminentemente social de la Escuela Consolidada de San Carlos molestó a las autoridades hacendales, educativas y gubernamentales, que lo consideraron como una clara amenaza para el orden político, económico y social de la zona, pues se podía convertir en un símil de la reforma agraria pero en educación, donde se originaría una distribución de saberes (Osandón, 2007; Reyes, 2008), y aún cuando hubo campesinos que lo defendieron en todos sus puntos, finalmente, –como se ha de imaginar– la discusión sobre la continuidad del Plan no se dirimió en el territorio local, sino que en la cámara de diputados, donde se determinó negarles el financiamiento, a causa de que, entre otras cosas, a juicio del diputado conservador Lucio Concha, “*cuando el Plan fuera una realidad no tendrían quien les trabajara sus tierras*” (Reyes, 2008, p. 37).

De esta manera, nuevamente vemos que ante la pérdida del control territorial, esta vez no sólo de los espacios escolares sino que también del orden político y económico del territorio, el poder local y político hegemónico reacciona con hacer valer su derecho legal (no legitimidad) para restablecer su

130 El hecho de que a esta haya sido la primera Escuela Consolidada del país, nos hace dar cuenta de que los principios de la doctrina de la consolidación, que más adelante profundizaremos, o al menos parte de sus planteamientos, ya estaban dando vueltas en este profesorado vinculado al sindicalismo-funcional.

territorialidad, pues la territorialización local construida por el profesorado sindical-funcionalista, por haber sido tan poco el tiempo de construcción quizás, no logró doblegar a la otorgada por la constitución del 25" a la clase política que, en este caso, vinculada al poder terrateniente de la localidad, es quien volvió a tomar la última decisión, y no el profesorado ni el campesinado local, siendo nuevamente este elemento estructural uno de los causantes de que el nuevo intento del profesorado no prosperara en sus términos, implicando, nuevamente, al igual que con la reforma de 1928, que al no tener control autónomo de los recursos económicos, entre otros aspectos, su experiencia fracasara.

A ello, hay que agregar como otras de las causas del fracaso está el desaparecimiento del apoyo y respaldo del gobierno al fallecer Juan Antonio Ríos en 1946, la violenta campaña de la prensa local y capitalina en contra del Plan San Carlos, y las resistencias del profesorado local, quien consideraba al profesorado funcionalista como *"afuerinos que no sabían cómo eran las cosas realmente en el lugar"* (Reyes, 2008). En este sentido, si tomamos en cuenta las resistencias que se encontró en la localidad, podríamos decir que otros de los elementos que pudieran explicar el que no se haya podido aplicar el Plan en los términos del profesorado sindical-funcionalista, fue el seguir dependiendo de la "buena voluntad" de las autoridades gubernamentales, como una de las consecuencias de quedar como peticionistas desde la constitución del 25", al mantenerse dentro del sistema. Además, tal vez, también pudo haber contribuido el que el profesorado tomó la posibilidad de aplicar sus planteamientos en un territorio, sin a lo mejor haber realizado una investigación y lectura geográfica profunda (que haya involucrado, por ejemplo, las características del territorio, la cultura local, los tipos de poder que se ejercen y cómo se desarrollan, las tensiones que el proyecto podría generar y cómo superarlas, etc.) del espacio donde aplicaron sus planteamientos, impidiendo de esta manera anticiparse a las posibles limitantes con las que se encontrarían al desarrollar su Plan; o quizás, se centraron tanto en levantar la experiencia, o fue tanto tiempo lo que les demandó, que no pudieron hacer frente a la reacción de los grupos hegemónicos del poder local. Sin embargo, a pesar de cualquier suposición, lo que sí es claro, es que fue por dificultades externas a la experiencia que cayó el proyecto, y no por su propia gestión (Osandón, 2007), pues tanto el ensayo del Decreto 7.500 durante 1928, como la Zona Experimental de San Carlos, *"cayeron segados por los intereses de orden político o de círculos profesionales, antes que fuera posible verificar sus resultados"* (Recabarren, 1963, p. 12), lo cual, por un lado, creemos que explica la temprana reacción de los grupos más tradicionales y hegemónicos, pero también, da cuenta de un profesorado capaz de poder levantar eficientemente experiencias educativas, bajo principios elaborados por ellas y ellos mismos.

Finalmente, fue en el gobierno de Gabriel González Videla donde se terminó por desactivar el Plan San Carlos en 1948 (Núñez, 2003), a partir de lo cual se expulsaron tanto a los jefes, como a las colaboradoras y colaboradores de la zona experimental (Reyes, 2008). Sin embargo, ante la simpatía y aceptación que el Plan había provocado en el pueblo de San Carlos, Videla no se atrevió a firmar el decreto que suprimiría definitivamente la Escuela Consolidada, aunque tampoco ésta se podría llevar sin el profesorado funcionalista a la cabeza, por lo cual, vía decreto, el 15 de Julio de 1949, se transformó en Escuela Unificada con sólo un primer ciclo de educación media (hasta tercer año de humanidades y cursos de comercio) (Recabarren, 1963; Reyes, 2008), lo que no significaría tampoco que todo quedara ahí, pues, como veremos, el modelo de Escuela Consolidada allí elaborado se proyectó posteriormente a otras zonas (Núñez, 2003) y comenzó a surgir con mayor claridad la doctrina de la consolidación, la cual comenzó a ampliarse también a la educación secundaria, en un contexto donde, en 1946, se iniciaba la Reforma Gradual de la Educación Secundaria (Recabarren, 1963).

Producto de lo anterior, mientras una parte del profesorado sindical-funcionalista se retiraba a sus hogares, otro sumó a partidos políticos (Núñez, 2013), entró al ministerio y/o otro repartió por el territorio nacional con los planteamientos y las experiencias obtenidas del Plan San Carlos, además de los aprendizajes de que sólo con instituciones escolares poderosas, tal vez se podría transformar gradualmente la comunidad, darle valor y hacerla progresar, y de que, junto a lo experimentado en la década del 20", se necesitaba formular un nuevo sistema educacional (Reyes, 2008), por lo tanto, se dispersan con nuevos saberes que les pudieran permitir tanto contribuir a doblegar la territorialidad del poder hegemónico, como con tener proyecciones más claras. En este sentido, se van con nuevos aprendizajes y perspectivas que les ayudaron a continuar en su búsqueda por cómo aplicar sus ideales sindical-funcionalistas, aunque ahora, bajo la idea de la consolidación.

4. El Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública: aplicando lo aprendido, para abrirse caminos en las fisuras del sistema escolar y el Estado Docente (1945-1973).

El desarrollo nacional, que exigía tanto un Estado Científico como una masa ciudadana que estuviera dispuesta a aprender y dejarse conducir durante su aprendizaje, y que implicó un orden social donde la nación era una gran empresa, el Estado un gran empresario y la sociedad civil un solo gran ciudadano, para funcionar exigía del aparato estatal que impusiera la armonía social, la cual, finalmente, no terminó dependiendo de él, sino de que tanto el empresariado como los sectores populares asumieran disciplinadamente su rol de aprendices y peticionarios frente al Estado (Salazar y & Pinto, 1998). Sin embargo, estos sectores no siempre asumieron lo impuesto, pues, en diversos momentos, ambos se movieron del lugar social asignado, reclamando derechos en función de sus intereses, por lo que, en verdad, *“el Estado Nacional-Desarrollista, al imponer a todos la vasállica condición "peticionista", no pudo ser un patriótico promotor de "armonías", sino un ocupadísimo árbitro distribuidor de prebendas”*, pues *“cada sector social se agremió para presionar y desarrollar, a su modo, redes informales de influencia”*, por lo que *“sectores sociales sociales completos se dispusieron a devorar el cuerpo hipertrófico del Estado”* (Salazar & Pinto, 1998, p. 60), y entre ellos, por supuesto, estaba el profesorado, quien, también utilizando sus "redes informales de influencia" ocupaba puestos importantes dentro del ministerio y exigía elementos que les eran importantes.

A su vez, la clase política, entre 1938 y 1952, en pleno apogeo de la política industrial, al no conseguir la ansiada independencia económica, se halló sometida a las presiones monopólicas de EE.UU. al ser su único socio, y a presiones políticas que le llevaran a optar el capitalismo liberal, en vez del nacionalista pretendido en un comienzo, todo lo cual, entre otros elementos, hizo que se tuviera un mercado menos eficiente que el esperado, llevando a una serie de situaciones que condicionaron el desarrollo industrial, lo que, junto a otros factores, llevó a que desde 1950 y 1973 el crecimiento de la productividad fuera inferior al 1% anual y que durante la segunda presidencia de Ibáñez, particularmente entre 1953 y 1955, la inflación alcanzara cifras superiores al 50% anual *“las más elevadas que el país conoció hasta el gobierno de la Unidad Popular”*, lo cual implicó que se pasara de un nacional-desarrollismo a un nacional-populismo y que *“a menos de dos décadas del inicio "formal" de la política de industrialización por sustitución de importaciones, todo parecía indicar que la ruta escogida se estaba transformando en un callejón sin salida”* (Salazar & Pinto, 1998b, p. 42).

En este contexto, recordemos que el desarrollo capitalista nacional hacia adentro, que demandaba la modernización agrícola, a su vez requería la adecuación de la escuela rural. Hasta el momento, el sistema escolar no lograba que el campesinado se sintiera enraizado en su medio, al no proporcionárseles herramientas que efectivamente promovieran su desarrollo en función de sus intereses y anhelos, siendo una piedra de tope para detener el éxodo campesino a los sectores urbanos.

Por su parte, el profesorado consolidado¹³¹ consideraba que era la falta de una política pública articulada e integradora lo que “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”, de modo tal que el problema del éxodo rural no implicaba sólo un problema estadístico o económico, sino que también una desequilibrada forma de entender el desarrollo rural en relación al urbano (Reyes, 2008, p. 38). En todo ello, el sistema escolar público, estructuralmente, en sí mismo, era un problema, pues, como se puede ver en el análisis de Juan Sandoval y Víctor Troncoso en 1954, en plena crisis inflacionaria:

“La educación pública constituye un sistema desarticulado, carente de principios organizativos científicos, carece de unidad en cuanto a la concepción del hecho educativo y sus relaciones con el hecho social, esto hace que se pierda todo vestigio de correlación entre las distintas ramas de la enseñanza lo que, a su vez, repercute en los alumnos que no disponen de un sistema continuo que los conduzca desde la escuela de párvulos a la escuela profesional o a la Universidad, según sean sus aptitudes y sus capacidades” (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 23).

Y más categóricos son en su siguiente afirmación, cuando señalan que:

“(…) el sistema educacional en su organización actual, no sólo es incapaz de atender a las necesidades de la población, sino que va a zaga del desenvolvimiento cultural y social y, por ende, no representa ninguna seguridad de contribuir a la evolución cultural del país” (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 32).

Desde lo cual, entonces, desde una perspectiva educativa y administrativa, se plantea que el sistema escolar no es un problema sólo en términos de su desadaptación a los cambios y fenómenos de la economía y política nacional, sino que también en cuanto a su organización estructural y a los problemas que ello genera tanto en el estudiantado, como en la sociedad en su conjunto. En este sentido, tanto la situación económica y política del país, como el propio sistema escolar en sí mismo, fueron razones estructurales que, en definitiva, junto a lo experimentado en el Plan San Carlos, explican la pertinencia del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública¹³² y su aceptación social, incluso por parte de la clase política del país, por lo que cabe dar cuenta, al menos en forma general, sus planteamientos, experiencias y alcances que tuvieron como movimiento.

4.1. Planteamientos del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública.

Es posible señalar que entre lo experimentado desde el Plan San Carlos entre 1945 y 1946 hasta, al menos, la década del 60", el profesorado vinculado a los principios del sindicalismo-funcionalista, continúa profundizando sus planteamientos, pero ahora en cuanto a la concepción de la

131 Preferimos referirnos a este profesorado como “consolidado”, en vez de “consolidado”, simplemente, porque es de esta manera como las y los ex-estudiantes de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, al menos quienes participaron de los Talleres de Memoria Colectiva Histórica y Territorial, se referían a sí mismas/os.

132 Nos referimos a este profesorado como “movimiento”, puesto que, tomando los planteamientos de Zibechi (2011) y Gonçalves, (2001), creemos que efectivamente se “mueven” en cuanto sujeto social, al pasar de la pasividad que se le impone desde el orden social a intervenir con propuestas educativas y crear experiencias escolares, bajo una perspectiva distinta a la tradicional. A su vez, preferimos llamar a los planteamientos y experiencias de este profesorado que comienza a tener más forma y presencia a partir de la doctrina de la consolidación, como Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública que Movimiento de Escuelas Consolidadas, puesto a que, como veremos, su propuesta va más allá de sólo crear Escuelas Consolidadas.

"consolidación", dándole más forma y contenido¹³³.

Al menos desde lo desarrollado por el maestro Vicente Recabarren, se señala que las guerras y revoluciones de los siglos XIX y XX han promovido cambios en la humanidad, indicando que las sociedades viven un periodo de transición desde “*un mundo individualista que muere, al de la Era de la convivencia en Comunidad*”, siendo la ciencia, la técnica, la rebelión de las masas y el poder inusitado del Estado moderno, los cuatro hechos fundamentales que han quedado en pie tras la crisis del individualismo, a los cuales se les considera como una “*herencia social, sobre cuyas bases será posible iniciar la reconstrucción del mundo contemporáneo*” (Recabarren, 1963, p. 10). De esta visión, Vicente constata la revolución en los hechos y la revolución en las ideas, a partir de lo cual establece que “*es imperativo de nuestra época adecuar el espíritu a los hechos*”, es decir, hacer lo que se dicta desde la realidad más que de las ideas¹³⁴, lo que implica ir de una “*Democracia política –etapa que vivimos– a una Democracia económica y social*”, o como también le llama, una Democracia Orgánica, donde sea posible conjugar “*las conquistas materiales alcanzadas por el hombre con el progreso de la cultura, dentro de un tipo de civilización que haga posible una existencia humana digna, solidaria y sin temores*” (Recabarren, 1963, p. 11). En este contexto, tomando en cuenta el tiempo en que vive, Vicente señala que en Chile se debiera centrar en el “*reemplazo de su economía de tipo feudal en lo agrario y de dependencia en cuanto a la explotación del subsuelo*”, por un tipo de economía que le permita organizar un proceso de industrialización, fundamentado en las fuentes naturales de la economía nacional –la tierra, la minería y el mar–, de las cuales “*se han de extraer las materias primas para el desarrollo de sus industrias de elaboración ligera y pesada*” (Recabarren, 1963, p. 11).

De esta manera, la “*educación pública no puede prescindir de estos hechos y fenómenos, que conmueven a las sociedades de nuestro tiempo y que influyen, inevitablemente, en los destinos del sistema democrático que nos rige*”, por lo que “*el problema educacional, debe, pues, ser planteado dentro del conjunto de la política nacional, de modo que pueda dar satisfacción a las nuevas orientaciones socio-económicas a que se encuentra abocado el país*”, proceso que “*debe ser abordado sobre fundamentos que contemplen los avances de la ciencia, de la técnica, de la culturización de las*

133 Para la claridad de quien nos lee, cabe decir que los elementos que a continuación presentaremos y que dan cuenta de los planteamientos del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, fueron realizados a partir de dos textos elaborados en contextos distintos: por una parte, ocupamos el elaborado por Juan Sandoval y Víctor Troncoso llamado *Consolidación de la Educación Pública*, escrito en 1954, quienes, junto con hacer un diagnóstico de la realidad escolar de aquel momento, buscan hacer una suerte de síntesis de lo que sería su propuesta para consolidar la educación pública; y por otra parte, el de Vicente Recabarren llamado *El problema de la consolidación en la educación. Diez años ensayos en la Escuela Consolidada de Experimentación de la Población “Miguel Dávila Carson”*. 1953-1963, elaborado en 1963, cuando él, junto con ser profesor de la Escuela Consolidada de la Dávila, era Jefe de Extensión Cultural de la misma, en donde además demostrar documentos oficiales de la época, como el “Reglamento de Escuelas Consolidadas de Experimentación” por ejemplo, da cuenta de una serie de ensayos, en los que incluye una evaluación de lo realizado durante los 10 primeros años de la experiencia y lo que hasta ese entonces, según el autor, es lo que se consideraba como los fundamentos y los orígenes de lo que era la Consolidación. Nos es importante hacer este esclarecimiento, pues, al abordar temáticas similares y complementarias en tiempos distintos, por una parte, da cuenta de cómo el movimiento se va retroalimentando constantemente en términos teóricos y de propuesta, aunque, por otra parte, los elementos que aquí se plantearan, no necesariamente puedan responder al movimiento en su conjunto, sino que a lo que ciertas personas que lo componían intentaban darle forma, razón por la cual trataremos de ser claras y claros en cuanto a si es lo que propone un actor, o es lo que se logra visualizar como movimiento.

134 Cabe mencionar, que los planteamientos hasta aquí presentados por Vicente, son muy similares –si no, los mismos– a los desarrollados por José Ortega y Gasset (1988) en su libro “La Rebelión de las Masas”. Sin embargo, tal y como decíamos en la nota al pie anterior, dado a que no los hemos encontrado en otras fuentes, esto puede que sea una fundamentación propia, más que de todo el movimiento en su conjunto, pero de todas maneras quisimos incluirlo, pues nos permitía presentar una propuesta más completa del mismo.

masas y en función del Estado democrático existente”, para lo cual, se debiera tomar en cuenta, tanto en la organización como en la orientación general del sistema escolar, *“los hechos que arroje el conocimiento de nuestra realidad nacional, experimentando en pequeño aquellos tipos de instituciones escolares que mejor respondan al medio local, para una vez probada su eficiencia, extenderlas en escalas de mayor volumen paulatinamente, al medio nacional”* (Recabarren, 1963, p. 11-12). Es desde esta intención de construir y defender sus planteamientos a partir de su análisis de la realidad, la que al profesorado consolidado le lleva, en primer lugar, a mostrar los problemas que ven en el sistema escolar público, y después, a realizar su propuesta educativa.

Este profesorado, considera que es una necesidad la transformación del sistema escolar, labor cada vez más imperiosa al estar en crisis, pues no responde a la época que vive Chile y el mundo, es un sistema anticuado que ya sirvió a su tiempo y es una copia de los sistemas europeos y norteamericanos, con pequeñas modificaciones sufridas a través de reformas intrascendentes (Recabarren, 1963). A su vez, dentro de los elementos estructurales que critican, está el que el sistema escolar nació parcelado o sin unidad orgánica, al crearse de acuerdo a las necesidades del momento, aunque sin coordinación, continuidad, planificación ni proyecciones para el porvenir, por lo que también es inactual, carece de principios organizativos científicos y de una estructura funcional que lo organice y proyecte como empresa eminentemente social, razón por la cual es invertebrado, desarticulado, parcelado, disperso y no logra jerarquizar los problemas en función de su trascendencia social, lo que implica el que se desatienda al sujeto de la educación, resulte muy costoso para el erario nacional, sea insuficiente para las exigencias sociales del momento en cuanto a su organización y coordinación, y carezca de unidad entre el hecho educativo y la realidad social, por lo que está imposibilitado de atender a las necesidades reales de la población y las exigencias de orden social (Sandoval & Troncoso, 1954; Recabarren, 1963).

De esto es que se explica que el sistema escolar: tenga dos subsistemas educativos, a causa de que la continuidad entre la educación primaria y la secundaria no estaba garantizada, y de que entre ellas, incluyendo a la universidad, no haya correlación; que no responda a un proceso educativo efectivo en la fase de formación de las personas, ni a las exigencias de la colectividad; que la escuela no se preocupe de la comunidad donde está y a la que debiera servir, al no actuar como centros educativos para los adultos, ni utilizar los recursos del medio para enriquecer su programa, estructurar los planes y programas de estudio en función de la organización y problemas de la comunidad, o intentar mejorarla mediante la participación de las comunidades y la coordinación de esfuerzos educativos; no prepara para la vida, sino que forma personas desambientadas que carecen de rumbos ciertos y destinos efectivos, habiendo una despreocupación por la vocación y destino por quienes estudian y también por quienes –por problemas del propio sistema escolar– dejan de hacerlo, al no haber tampoco un acompañamiento adecuado desde la infancia hasta la vida de trabajo o estudios superiores; es un sistema escolar estático que se aplica en las personas que son dinámicas, tales como son las niñas y niños por ejemplo, y ni a éstos se les considera como tales, además de separarlos según su sexo; se carece de investigaciones científicas que permitan desarrollar procesos de contextualización a las realidades sociales y económicas, y a las condiciones psicológicas de las niñas y niños; no considera el progreso de las ciencias de la educación para elaborar políticas adecuadas en torno al sistema escolar; carece de una actitud experimental para coordinar su funcionamiento y evaluar sus resultados, promoviendo, en vez de ello, un excesivo estatismo, desvinculación de la realidad y desconocimiento de sus magros resultados; entre otros elementos (Sandoval & Troncoso, 1954; Reyes, 2008; Silva, 2010). Junto con ello, Vicente Recabarren (1963), señala que hay 5 hechos que dan cuenta del problema de la educación pública y que demuestran la insuficiencia absoluta del sistema escolar:

a) El analfabetismo, que sigue siendo alto y se centra en dos grupos: uno vinculado a la infancia y adolescencia (que a 1963 suman 600.000 menores de 19 años, los cuales son quienes quedan al margen de toda educación y terminan por formar parte del grupo recluido en las cárceles, pues el 63% de éstos son analfabetos), y otro a la adultez.

b) El ausentismo escolar, que sigue siendo alto, implicando que muchas personas no terminen su educación, pues, por ejemplo, considerando sólo la educación primaria, un 29% de las niñas y niños se retira de la escuela por considerarla inútil, un 35 % por causas económicas y un 5% por mala salud, lo cual implica, a juicio de Vicente, que después pasen a ser vagos, analfabetos, inadaptados, delincuentes juveniles, o simplemente, busquen sustento en un trabajo cualquiera.

c) La falta de escuelas para la cantidad de población que se necesitaba absorber, pues las que hay hasta entonces son capaces de contener sólo al 56,1% de estudiantes en educación primaria y el 55% en secundaria, dejando así un amplio margen de personas fuera del sistema escolar; y las que se tiene, en especial las que son arrendadas y cedidas, no reúnen el mínimo de condiciones higiénicas y pedagógicas.

d) No se cuenta con un presupuesto acorde al gasto y necesidades del sistema escolar, además que una parte importante de él se destina a escuelas particulares vía subvención, que comúnmente hacen comercio ilícito en vez de sólo contribuir a la educación del Estado, que es para lo que fueron creadas¹³⁵.

e) El magisterio, en todos sus niveles, es reducido para la cantidad que se necesita para hacer funcionar el sistema escolar en su conjunto, a causa de la baja remuneración que desincentiva ser parte de la profesión, que a su vez perjudica la labor docente, puesto a que éste se ve en la obligación de buscar otros trabajos en desmedro de su eficiencia profesional. Además, igual de deficiente e inadecuado es tanto el proceso de selección para ser docente y su formación, como su perfeccionamiento.

De esta manera, si consideramos todos estos elementos y los comparamos con los indicados en páginas anteriores sobre la realidad escolar nacional, concordamos con Leonora Reyes (2008) y Camila Silva (2010), en que muchos de estos problemas son los mismos que se denunciaban en los años 20", tanto en el contexto de crisis que llevó al consenso ínter-élite del Estado Docente, como en el proceso de reforma cuando este profesorado participó de la Asamblea Constituyente y del gobierno de Ibáñez, lo cual significa, que durante casi medio siglo, la clase política civil no fue capaz de responder a las problemáticas educativas planteadas por los movimientos, y alrededor de siglo y medio, de ni siquiera poder satisfacer a sus propias expectativas. Tal vez por estas razones, es que sea pertinente el cuestionamiento e interpelación que Juan Sandoval y Víctor Troncoso realizan en torno al porqué no se considera el criterio social y lo educativo por sobre lo político partidista, al momento de abordar las problemáticas del sistema escolar:

135 A efectos de de pretender desarrollar un trabajo que permita dar una contextualización general sobre este movimiento, y a modo de presentar elementos que como movimientos en la actualidad podríamos tomar, además de evidenciar los vacíos que tenemos y así puedan profundizarse en otras investigaciones, cabe señalar, que al menos Recabarren (1963), Sandoval y Troncoso (1954), nunca hablan sobre qué pasaría con la educación particular dentro de la propuesta que elaboran y más adelante presentaremos, lo cual, considerando la crítica señalada sobre lo que ocurre con las subvenciones, nos da a entender que, tal vez, consideraban que podría ser absorbida al Sistema Consolidado de Educación Pública, aunque nos faltan elementos para asegurarlo con seguridad y ver concretamente cómo ello ocurriría.

“(…) lo que no comprendemos es que, conociendo los problemas, se dejen deliberadamente que se agraven para declararlos después olímpicamente, insolubles. ¿Por qué esa subestimación de las soluciones educacionales a los problemas sociales? ¿Por qué ha de primar siempre el criterio político partidista sobre el criterio social? No pretendemos creer, y hacer creer, que la educación es la panacea que levantará al país de sus postraciones, pero estamos convencidos de que constituye una de las palancas más poderosas para conseguirlo.

(…)

La solución del problema que implican estos hechos es, en estos momentos, de una dramática urgencia y debiera concitar el interés del Gobierno y del Parlamento para resolverlo en la forma en que mejor convenga al país” (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 33-34).

A partir del análisis presentado sobre la realidad del sistema escolar a nivel o escala país, lo que este profesorado propone es la Consolidación de la Educación Pública, mediante su transformación gradual (Recabarren, 1963) hacia la creación de un Sistema Consolidado de Educación Pública, que le permita robustecerlo, afianzarlo y darle solidez, pero *“en función de ciertos principios y de ciertas exigencias surgidos, por [una] parte, del individuo cometido a dicho sistema y, por otra, de la colectividad que ve en el individuo a uno de sus órganos más vitales”* (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 34).

En este sentido, según Vicente Recabarren (1963), la Consolidación significa un cuerpo de principios doctrinarios, de bases científicas y de una estructura orgánica que es aplicable a la realidad nacional, que emanan de la filosofía, la biología, la psicología y la sociología educacionales y que estuvieron presentes en la reforma del 28", pero que han sido enriquecidos por el tiempo y la experiencia, nutriendo la doctrina de la Consolidación. Estos principios son: la unidad de la función educacional, la continuidad del proceso educativo, la correlación de los contenidos programáticos de la educación, la integración social y administrativa de la educación, la educación en función del Estado, la convergencia o coordinación de los servicios e instituciones, la descentralización de la experimentación educacional¹³⁶ (Recabarren, 1963).

Ahora bien, a partir de ello, según el profesor Lautaro Videla, hubo un grupo de profesoras y profesores que se formaron alrededor de estas ideas y las difundieron dentro del profesorado, a modo de conformar un equipo que adhiriera a ellas y se comprometiera a levantar Escuelas Consolidadas, *“prácticamente al margen de lo que estaba constituido”*, pues éstas surgieron casi *“como ruptura dentro del aparato de organización del Estado”* al no ser *“propias del sistema de educación primaria, ni del sistema de educación de enseñanza media”*, pues eran otra cosa, eran Escuelas Consolidadas, y en el segundo gobierno de Ibáñez, en un contexto donde la renovación y experimentación se daba con mucho ahínco, tomó fuerza el Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, trascendiendo *“mucho más allá de la militancia política y gremial”*, pues *“trascendió a intelectuales, a profesores, a gente de otros ámbitos, a políticos individualmente”* que estaban influenciadas e influenciados por *“la lucha entre el positivismo y el funcionalismo como metodología de interpretación de la realidad”*, donde también irrumpió el marxismo con el materialismo histórico, y todo ello vinculado a la educación, razón por lo que *“fue una combinación de ideas (...), pero al mismo tiempo*

136 Cabe señalar, que en la interpretación del profesor de la Escuela Consolidada y poblador de la Dávila, Lautaro Videla, estos conceptos los reduce en los principios de unidad, continuidad y relaciones con la comunidad, integrando además el de la diversidad (ésta, en cuanto a respetar la diversidad entre las y los estudiantes, además de sus formas de expresarse y aspiración, atendiendo en distintas modalidades y según las variadas situaciones), que desde su perspectiva, quebraban el principio de la selectividad, propio de la educación tradicional, además de la estructura clasista del sistema escolar, que según él, era repudiada y criticada por el profesorado, por ello, el principio de unidad, que pareciera ser que para él era uno de los más importantes, *“no fuera un principio simplemente administrativo, sino de cambio de estructura, un principio revolucionario”* (Videla, 2010, p. 26).

creación nacional, en la idea de la unidad de la enseñanza” (Videla, 2010, p. 21-26).

Para lograr lo anterior, considerando los principios señalados, para este profesorado, la Consolidación de la Educación Pública es un proceso que debiera concentrarse en 3 elementos: en *“la institución que imparte la enseñanza, en la formación del magisterio y en la administración del servicio”* (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 34), pues sólo si se logra los cambios propuestos en estos tres planos, sería posible ver realizados los 6 principios o bases teóricas de la doctrina de la Consolidación (la unidad, la continuidad, la descentralización, la convergencia, la comunidad y la descentralización)¹³⁷, todo lo cual, sería posible realizarse *“experimentalmente en el plano regional y nacional a través de etapas sucesivas científicamente planificadas y realizadas bajo periódicos controles”* (Recabarren, 1963, p. 23).

Ahora bien, en relación a la institución que imparte la enseñanza, el profesorado señala que *“una escuela es consolidada cuando dispone de una estructura tal que, por un lado, atiende en forma integral la etapa de formación del educando y, por otro, interpreta y traduce las necesidades de la comunidad sirviéndolas y orientándolas”*, por lo que *“conjuga y coordina todas las agencias educativas, ahora dispersas, en un todo orgánico, en completa conjunción con el desarrollo evolutivo del sujeto en formación y con las necesidades y exigencias del medio”*, razón por la cual *“integra funcionalmente a la escuela parvularia, primaria, profesional y secundaria bajo una misma dirección, tanto técnica como administrativa, y que las conduce hacia el cumplimiento de un mismo cuerpo de finalidades y propósitos, tanto inmediatos como mediatos”* (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 35). De esta manera, indican que *“al concebir la educación como función social no podemos limitarnos a una sala de clases, a una escuela encerrada dentro de sus límites materiales sino a la colectividad de la que es su principal agencia cultural”* (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 49). Así entonces, plantean que, asesorada por un consejo técnico-administrativo y un Gabinete de Orientación Vocacional y Profesional, la Escuela Consolidada esté organizada a través de 4 secciones¹³⁸, algunas de las cuales, también estuvieron en el Plan San Carlos, aunque en este caso con sus particularidades y descritas en forma más general, tal vez, por su pretensión de aplicarse a nivel o escala país:

137 A partir de lo señalado hasta entonces, concordamos con el profesor Iván Núñez, cuando plantea que *“La consolidación de la educación pública” fue propuesta como una ideología y una política educacionales de valor general, que interpretaba la realidad del sistema educacional en su conjunto y ofrecía soluciones de alcance integral*”, en la que *“se emplean las categorías más tradicionales del funcionalismo: “sistema”, “principios científicos”, “unidad”, “correlación”, “diferenciación según aptitudes y capacidades”, etc.”* (Núñez, 2013, p. 80-81).

138 Cabe señalar que aquí hay una diferencia entre lo planteado inicialmente por Juan Sandoval y Víctor Troncoso (1954) con lo que después señala Vicente Recabarren (1963), pues mientras son los primeros quienes proponen el Gabinete de Orientación Vocacional y Profesional, el segundo lo plantea como una quinta Sección de Orientación Educacional en sí misma, la cual tendría que organizar y orientar los *“trabajos investigación pedagógica relacionados con métodos, programas, planes de estudio, planes de trabajo, retraso pedagógico, organización de cursos, monografías para el conocimiento de la realidad, etc.”*; organizaría y dirigiría la elaboración y adaptación de pruebas y evaluación del rendimiento escolar; debiera encargarse de la *“Orientación de los Consejos Técnicos de Secciones, de Grados, de Departamento, de Agrupaciones de Cursos, etc.”*; consideraría a la Orientación Educacional *“como un proceso que se realiza a través de la vida de formación del educando”* en las siguientes etapas: *“exploración de aptitudes de tipo técnico-manual, científicas y artísticas en los Grados Primarios”*; *“Orientación Vocacional de estos mismos aspectos en el Primer Ciclo de Educación Media: Variables, Academias (Científicas y Artísticas) y Talleres”*; y *“Orientación Profesional en el Segundo Ciclo de Educación Media: Talleres, Economía Doméstica, Comercio, Dactilografía, Artes Plásticas”* (Recabarren, 1963, p. 37). A su vez, esta sección debiera contar con Gabinete Sicotécnico, además de estar dotada del personal técnico para el normal desarrollo de su funciones (Recabarren, 1963).

a) Sección Parvularia y Primaria: ésta sería la base de esta nueva institución escolar, comprendería tanto la Guardería de Niños y Kindergarten, como el primer y segundo grado de educación primaria, y *“le está confiada la adecuación del niño a la disciplina de trabajo, la dirección de su desenvolvimiento biológico y espiritual y su preparación para asumir responsabilidades concordantes con sus habilidades y aptitudes, localizadas y orientadas”*, a través *“de una acción científica de exploración vocacional y profesional”* (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 35), por lo cual, estaría *“destinada a la formación y conducción biológica, síquica y social del educando”* (Recabarren, 1963, p. 36).

b) Sección de Educación Media: este sería un periodo de exploración dirigida del estudiantado, donde asiste a clases humanísticas y a diversos talleres y actividades artísticas, hasta que la escuela, previo estudios técnicos del Gabinete de Orientación Vocacional y Profesional, identifique los intereses, necesidades, aptitudes y vocaciones de tipo técnico-manual, científicas y artísticas del mismo, a partir de lo cual se define el grupo de estudiantes que continuaría con estudios que les conduzcan a la educación superior y el que inicie la práctica y aprendizaje de una profesión y oficio, de tal manera que al egresar puedan o *“ingresar a la vida del trabajo con una preparación técnica previa, garantía cierta de buen éxito en las actividades de la producción”* (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 36), o *“la continuación de estudios superiores en las líneas diversificadas de las Ciencias Sociales y Literarias; de las Ciencias Físicas y Matemáticas; Biológicas y Químicas; de las Artes Plásticas, Fonéticas o Dinámicas, y de las Técnicas Manuales”* (Recabarren, 1963, p. 37).

c) Sección Salud o Médico-Social: eje central de la escuela, que tiene como misión *“favorecer la salud del escolar y de la comunidad en los aspectos de fomento, protección y reparación de la salud física, mental y social”* (Recabarren, 1963, p. 37), y el *“propender a mantener el nivel de salud compatible con el estudio en los menores que asisten a la escuela y el conveniente saneamiento físico y espiritual de sus hogares y del medio”*, proveyendo al profesorado de los antecedentes de salud del estudiantado, e impartiendo instrucciones a éstos y sus familias de acuerdo con las condiciones que se conjuguen en la escuela y los hogares, para lo cual, esta sección debiera estar sujeta *“a la capacidad del Servicio Nacional de Salud para asumir dichas funciones en un plan de acción convergente con aquella”*, y en el caso donde esto no sea posible, *“formará parte de la estructura del establecimiento”* (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 36). De esta manera, esta sección comprendería *“exámenes médicos y dentales, inmunizaciones, alimentación, hábitos higiénicos y sociales, educación física, higiene mental, higiene ambiental a nivel de escuela y la comunidad”* (Recabarren, 1963, p. 37).

d) Sección de Extensión Cultural: *“sus funciones son orientar las actividades extra-escolares de la escuela, relacionadas con la comunidad; asesorar sus actividades institucionales en sus diversos propósitos de bienestar y coordinar las actividades de la escuela con los organismos públicos y privados”* (Recabarren, 1963, p. 38), pues uno de los intereses fundamentales de la escuela consolidada es *“convertirse en la principal agencia de cultura de su medio, intervenir activamente en la comunidad y recibir las influencias de ésta para superar el ambiente cultural”*, para lo cual debiera contar con docentes especializados en diversas artes, con conjuntos corales y dramáticos, y con medios de comunicación como el cine y la radio, por lo cual, esta sección es tanto *“un efectivo instrumento de acción de la escuela sobre el medio”*, como *“además de constituir “un valioso motivo de expresión y de dirección de las capacidades de los alumnos”* (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 37), esto porque, junto a la Sección Salud, constituye el nexo entre la escuela y la comunidad, razón por la que debe tener como medios activos un Centro de Padres y Apoderados, de Madres, cooperativas, bibliotecas públicas, Centros Deportivos, culturales o de progreso local para la atención de la vida institucional; debe contar con equipos de cine, radio, parlantes, fotografía, filmadora y grabadora; debe organizar teatros, veladas,

festivales deportivos y artísticos, conmemoración de aniversarios, fiestas patrias¹³⁹, campañas de salud, de bien público, etc., como actividades de extensión cultural; y para el trabajo de coordinación, debiera hacerlo con Servicios Públicos del Estado y Municipales, con instituciones particulares, organización de instituciones nuevas, entre otras (Recabarren, 1963).

Es por estas razones, que queda claro el que *“la Escuela Consolidada es una vasta empresa de cultura que rebalsa, y con mucho, los límites de la escuela tradicional, representa el dinamismo propulsor y canalizador de la comunidad; interviene tanto en los niños como en los adultos y ejerce una influencia positiva en los diferentes aspectos del medio”*, y a la vez, *“una amplia empresa de cultura, ágil, dinámica, conjugada a todos los intereses del medio en que actúa y, por tanto, a las organizaciones que en tal medio desenvuelven sus actividades”*, aunque, sin embargo, Juan y Víctor señalan que hacia la primera mitad de los 50", ésta tiene obstáculos para desarrollarse como tal en su financiamiento (puesto que los recursos que proporciona el Estado son pocos, y por ello, las Escuelas Consolidadas deben encontrar recursos en otras fuentes y disponer de autonomía para administrarlos) y *“en la obtención de independencia para actuar en plena posesión de sus disponibilidades tanto en el campo cultural como en el económico”*, por lo cual señalan la necesidad de que se les otorgue *“el derecho de ser persona jurídica”* (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 47-48), a modo de poder superarlos.

Por su parte, respecto a la formación del magisterio, probablemente tomando en cuenta las causas de fracasos anteriores como el Decreto 7.500, se señala que ésta debe ser coherente con los cambios a desarrollar en el sistema escolar, lo que implica, necesariamente, intervenir tanto en el contenido como en la forma en cómo se estructura el proceso de formación docente, para lo cual proponen la construcción de una Escuela Única de Pedagogía, que constituya *“el organismo máximo del proceso de consolidación de la educación”*, lugar donde lleguen *“los alumnos que tienen una línea vocacional definida”* y que puedan *“cursar las especialidades que estén de acuerdo con sus tendencias”*, de tal manera, que esta escuela fuera *“la solución de los diversos problemas que plantea la formación y el perfeccionamiento del magisterio y tiene para el Estado”* (Recabarren, 1963, p. 38), pues: permitiría equipar al profesorado con una base cultural y profesional uniforme; terminaría con el anacronismo de tener diversos establecimientos destinados a la misma función con distintos Planes de Estudio, organización y campos de acción; crearía en el profesorado una actitud de solidaridad social y profesional; y contribuiría a crear en el profesorado *“una posición de avanzada frente a las nuevas doctrinas pedagógicas, las que defenderán como cuerpo y no con estériles recriminaciones, como ahora ocurre”* (Recabarren, 1963, p. 38). Para cumplir con lo anterior, señalan que esta escuela, podría estar organizada en tres ciclos: un primer ciclo de dos años, para impartir cultura profesional básica; un segundo ciclo de dos años de especialización profesional; y un tercer ciclo de un año de práctica profesional (Recabarren, 1963).

139 En relación a esta festividad en particular, se plantea que la Escuela Consolidada, a través de esta Sección, debiera *“darle a estos actos un nuevo contenido de auténtica chilenidad y, por ende, superando las formas anti-educativas y poco dignas en que se celebran las fiestas patrias”* (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 37). Señalamos este aspecto, puesto que este profesorado, durante los años 20", tenía elementos a-patrióticos (Reyes, 2014), y nos llama la atención que a esta fecha señalen el celebrar las fiestas patrias. Sin embargo, por la misma razón, nos llama la atención sobre a qué se habrán referido concretamente con darle *“un nuevo contenido de auténtica chilenidad (...) superando las formas anti-educativas y poco dignas”*, lo cual, si Juan y Víctor hubieran profundizado en ello, podríamos haber tenido más pistas sobre por qué lo plantearon y cuál era el contenido que buscaron darle. Sin embargo, algo de ello aparece en la experiencia de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, donde se señala la idea de elevar los sentimientos de chilenidad y a la formación de conciencia cívica y social, al levantar una actividad comunitaria con entretenimientos sanos, educativos, dignificadores y concordantes con los planteamientos de comunidad de la escuela (Recabarren, 1963), lo cual, si fuera éste el posicionamiento del movimiento, daría cuenta entonces no sólo un cambio en sus planteamientos iniciales, sino que también entenderían la "auténtica chilenidad" como un elemento vinculado a la creación de comunidad.

Y finalmente, probablemente también a partir de las experiencias obtenidas desde los años 20", en relación a la Consolidación en la Dirección General del Servicio, indican que para implantar su sistema educativo, se requiere cambiar la institucionalidad escolar, pues de modo contrario, *"estará, irremediablemente, condenada al fracaso si se mantiene las actuales estructuras directivas que, por una ley natural, tratarán de entorpecer y anular todos los avances que se intenten"* (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 44), por lo cual, planteaban *"la transformación del Ministerio de Educación, de Secretaria de Estado de tipo político, en un Ministerio exclusivamente técnico"* y *"la creación de una sola Dirección General en la cual se refundan las actuales Direcciones Generales de Educación Primaria, Secundaria y Profesional"*, la cual *"contaría con todos aquellos organismos técnico-administrativos que en las circunstancias aconsejen"* (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 45), teniendo como finalidad el *"hacer desaparecer las ramas de la enseñanza que dividen la educación en parcelas, separadas unas de otras, carentes de unidad y correlación"* (Recabarren, 1963, p. 32).

Lo anterior, a su vez, debiera promover una nueva modalidad de acción pública, centrada en *"la convergencia de servicio en una órbita experimental: Educación con Salubridad, Salubridad y Agricultura, etc."* (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 45-46). De esta manera, según Vicente, el Ministerio tendría 5 Secciones o Departamentos que debieran *"atender coordinadamente los aspectos organizativos, administrativos, técnicos y sociales correspondientes a cada una de las etapas de desarrollo del educando"* (Recabarren, 1963, p. 32): la Sección Parvularia y Primaria (encargada de administrar, orientar y controlar la conducción del estudiantado), la Sección Humanística y Profesional (que debiera continuar la misma labor, pero en la adolescencia), la Sección de Salud y Educación (que organice el trabajo coordinado entre los organismos del Ministerio de Educación, del Ministerio de Salud Pública y los de la NU [Naciones Unidas], como OMS [Organización Mundial de la Salud], FAO [Organización para la Alimentación la Agricultura], UNICEF, entre otras), la Sección de Orientación Técnica y de Experimentación (que tendría que dirigir la investigación educacional, planificar los ensayos o experimentación educacionales, elaborar programas y planes de estudio, las circulares técnicas y demás problemas de este orden, necesarios para el funcionamiento regular de las diferentes Secciones) y la Sección de Educación de la Comunidad (que tendría bajo su responsabilidad la educación de adultos y lo relacionado a la extensión cultural, de bienestar y de otros aspectos de la vida comunitaria). Junto con lo anterior, de la Subsecretaría seguirían dependiendo las Secciones administrativas, como los locales, el mobiliario, el personal, el presupuesto, etc.

De esta manera, *"el Ministerio de Educación simplificaría su organización, coordinando su acción y disminuyendo la burocracia, limitándola a las justas necesidades del servicio"* (Recabarren, 1963, p. 33). Ahora bien, para materializar este sistema, señalan que *"la aplicación del proceso que estamos exponiendo ha de surgir, como lo hemos visto, del estudio meditado de nuestra realidad socio-económica y geográfica y de la confrontación de dicha realidad con las conclusiones emanadas de la aplicación de los modernos sistemas educacionales"*, tarea que *"por su seriedad científica, por su trascendencia social y por su importancia práctica debe estar entregada a un Departamento que dependa directamente del Ministerio de Educación"*¹⁴⁰ (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 48). Al departamento que se refieren, es el Departamento Experimental creado después de lo ocurrido en el 28", el cual tendría tanto que promover el estudio de la realidad, a modo de formular un análisis crítico

140 Particularmente el último punto, pareciera ser que efectivamente evidencian la problemática que les ha significado el construir un sistema escolar sólo desde las experiencias, dando cuenta entonces, como producto de su lectura en su contexto histórico y geográfico, que estos cambios requieren ser desarrollados desde el Estado, tal vez, de un modo similar que en la Asamblea Constituyente de 1925, donde se establecía crear los elementos estructurales que permitiesen desarrollar sus planteamientos desde las experiencias locales, donde se utilice aparato estatal para generar las condiciones establecidas por el profesorado.

que permita valorar y descubrir sus deficiencias, como el “*extraer del conocimiento de la realidad geográfica, social, económica las directivas generales de los planes de acción que tiendan a la transformación del sistema educacional, de acuerdo con dicha realidad y con los principios científicos de los modernos sistemas de enseñanza ensayados con buen éxito en otros países*”, por lo cual, el Departamento Experimental, debiera actuar “*en dos planos: en el de la investigación de los problemas ya indicados y en el de la acción pedagógica*”, y este último aspecto, se expresaría “*en la creación de Zonas Experimentales y en todos aquellos procesos de orden social que tiendan a producir la convergencia del Servicio*” (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 48).

A partir de lo planteado, entonces, el profesorado consolidado plantea que al Ministerio Técnico y a la Dirección General Única, “*la Organización Consolidada les da unidad administrativa, técnica y social, con la necesaria descentralización encuadrada dentro de las Zonas geográfico-económicas en que se divide el país*”, de tal manera que con el Ministerio Técnico se eliminarían los factores de orden político partidista “*que pudieran obrar negativamente en los diferentes problemas que competen a la labor del Ministro, el cual tendría que ser forzosamente un profesor dotado de las condiciones y de la capacidad necesarias para orientar su acción sobre la base de una política educacional definida*” (Recabarren, 1963, p. 32).

A partir de lo planteado, la propuesta del profesorado consolidado, que incluye actuar en estas 3 áreas (Escuela Consolidada, Escuela Única de Pedagogía y Ministerio Técnico), según Juan y Víctor, la consolidación debiera: el aprovechar al máximo los elementos materiales y humanos; absorber a la población que queda al margen de las escuelas; crear la correlación y continuidad de la enseñanza en todos sus niveles y la preparación para estudios superiores; “*la incorporación de la escuela como elemento vital de la comunidad*”; y “*la difusión de la cultura a todos los elementos geográficos del país y a todas las capas sociales de la colectividad*”. (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 52). Por su parte, Vicente Recabarren (1963), desde el punto de vista pedagógico, señala que implicaría: que se produzca la unidad del sistema educacional desde la guardería infantil hasta la universidad en un todo integrado, vertebrado y continuo, implicando la ampliación del sistema escolar; y que haya correlación entre los planes de estudio y los programas. Ahora bien, refiriéndose sólo a las Escuelas Consolidadas, se señala que: en cuanto a lo pedagógico, “*diversifican la educación, atendiendo las diferencias individuales a través de un sistema de talleres, laboratorios, bibliotecas, etc., de acuerdo con las aptitudes y vocaciones del educando, ampliando así sus oportunidades educacionales*”, a la vez que “*el educando hace su proceso de formación en un solo establecimiento, lo cual da oportunidad para conocer, formar y enriquecer su personalidad durante doce años a lo menos*”; en cuanto a lo social, absorben a la nueva población escolar, “*son instituciones capaces de atender a la población escolar de una comunidad dentro de un proceso ininterrumpido y unificado de objetivos y recursos pedagógicos*”, e “*incorporan a la masa ciudadana que integran las comunidades locales, a un plan de mejoramiento cívico de la comunidad total*”; y en cuanto a lo económico, “*significan ventajas económicas, tanto para el Estado como para la familia y el individuo mismo*” (Recabarren, 1963, p. 40).

Es por todas estas razones, que desde su análisis de la realidad y de los planteamientos que desarrollan para poder superar las problemáticas identificadas, sentencian: “*ahora bien, si así se razona se ha de concluir, forzosamente, en la necesidad de establecer las Escuelas Consolidadas*” (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 49). Cabe señalar, en cuanto a la materialización de su ideal, que Juan y Víctor explicitan que orientan su pensamiento “*hacia la consolidación de un mundo nuevo, que se rehace y se fortalece a pesar de los imperialismos que tratan de destruirlo y de desquiciarlos para satisfacer sus apetitos de preeminencias*”, pues como maestros creen “*que Chile tanto en educación como en otros órdenes de acción, debe encontrar su propio destino, sin ser tributario de foráneos intereses*”

(Sandoval & Troncoso, 1954, p. 83). Por su parte, Vicente señala que “*del cuadro de principios teóricos y bases científicas que informan la doctrina de la Consolidación, se puede sintetizar en tres principios fundamentales esta concepción*”, y que orientan la acción educativa en las 3 grandes áreas de acción: “*SALUD, que dirige las realizaciones de la educación hacia la formación de una conciencia sanitaria; EDUCACIÓN, que orienta la conducción de la personalidad de los educandos hacia la eficiencia social; COMUNIDAD, que relaciona la vida total de la Escuela con los factores, actividades e instituciones socialmente útiles*” (Recabarren, 1963, p. 41). Y finalmente, haciendo una síntesis histórica de lo que ha sido la aplicación de estos planteamientos hasta 1963, Vicente señala que la Consolidación demuestra: ser una doctrina educativa, que no es una copia foránea de sistemas o doctrinas de otros países; ser creación propia del profesorado chileno, “*nacida de sus afanes de perfeccionamiento, de sus investigaciones educativas y de sus experiencias llevadas a la práctica por medio de ensayos fundamentados científicamente*”; y si bien pudiera haber coincidencia en ciertos elementos con sistemas de otros países, los planteamientos aquí desarrollados dan cuenta de la adaptación al caso chileno, a las “*condiciones reales de nuestro medio nacional y a la idiosincrasia de nuestra raza*” (Recabarren, 1963, p. 9-10).

Ahora bien, si observamos la propuesta presentada y lo comparamos con el Reglamento de Escuelas Consolidadas de Experimentación decretado el 10 de Diciembre de 1963, se evidencia que algunos de sus planteamientos vinculados a su institucionalidad y administración fueron incorporados en él, para ser aplicados en las 13 escuelas que habían hasta el momento¹⁴¹. Entre ellas, que “*son instituciones de investigación educativa que atienden el proceso completo de educación general y profesional, y promueven el desarrollo cultural de la comunidad*”; que sus finalidades son el “*unificar y diferenciar el proceso educativo en un todo continuo, promoviendo la transformación gradual del sistema educativo*”, “*realizar una labor permanente de investigación educativa, de acuerdo con las características geográficas y económico-sociales de la región en que están ubicadas*” y “*contribuir a elevar los niveles culturales de las comunidades a las cuales sirven, (...) mediante la acción coordinada con organismos estatales, municipalidades y particulares*” (Recabarren, 1963, p. 83-84); y que atenderán a la educación pre-escolar, primaria, secundaria y profesional en un proceso continuo, para lo cual se organizarán en las secciones de Educación Pre-Escolar y Primaria, de Educación Media, de Extensión Cultural, de Investigación Educativa¹⁴², y de Salud y Bienestar¹⁴³ (Recabarren, 1963).

141 En el reglamento se indica que las Escuelas Unificadas, Centralizadas y Consolidadas, desde ese momento, pasan a ser denominadas como Escuelas Consolidadas de Experimentación, y entre ellas estaban: la Escuela Unificada de San Carlos (creada en 1945), la Escuela Centralizada de Puente Alto (creada en 1950), la Escuela Centralizada de Curacautín (creada en 1951), la Escuela Centralizada de Puerto Natales (creada en 1952), la Escuela Centralizada de Lanco (creada en 1954), la Escuela Centralizada de San Vicente de Tagua-Tagua (creada en 1954), la Escuela Centralizada de “El Salto” de Santiago (creada en 1954), la Escuela Consolidada de Buin (creada en 1953), la Escuela Consolidada de Chañaral (creada en 1958), la Escuela Consolidada de Arauco (creada en 1959) y la Escuela Consolidada de Santiago (creada en 1953) (ésta última, correspondiente a la ubicada en la Población Dávila) (Recabarren, 1963). Cabe señalar, que en la revisión que Vicente Recabarren (1963) hace de las escuelas fundadas en los principios de la Consolidación, junto a las anteriores, incluye a la Zona Educativa de Huachipato (creada en 1947) y la Escuela Consolidada de María Elena (creada en 1959), sin embargo, no hemos encontrado la información sobre el porqué éstas dos experiencias no fueron mencionadas en el Reglamento de Escuelas Consolidadas de Experimentación.

142 Éste correspondería a lo que Sandoval y Troncoso (1954) identificaban como el Gabinete de Orientación Vocacional y Profesional, y Recabarren (1963) como la Sección de Orientación Educativa.

143 Ésta es la que correspondería a la Sección Salud (Recabarren, 1963) o Médico-Social (Sandoval & Troncoso, 1954), señalada en las páginas anteriores.

Desde la historiografía, el profesor Iván Núñez, plantea a las Escuelas Consolidadas como la continuidad de la práctica de la unificación realizada ya desde el Plan San Carlos, pero de un modo más perdurable, y su propuesta de consolidar la educación pública la entiende como “*una ideología y política educacional de valor general que interpretaba la realidad del sistema educacional en su conjunto*”, que además “*ofrecía soluciones de alcance general*” (Núñez, 2003. p. 83). A su vez, la considera como una propuesta que postulaba “*una concepción integral del sistema educativo, opuesta a la realidad de "parcelación" de los servicios públicos de educación de entonces*”, y al mismo tiempo “*una concepción descentralizadora, que proponía establecer fuertes vínculos entre las instituciones escolares y sus respectivos medios locales*” (Núñez, 2003. p. 84).

Ya considerando lo que fueron experiencialmente, el profesor Iván señala que, siguiendo el modelo del Plan San Carlos, se crearon numerosas escuelas a lo largo del territorio que “*llegaron a cubrir todo el proceso escolar, desde pre-escolar hasta el término de la enseñanza media y, paralelamente, establecieron fuertes y mutuos vínculos de servicio con sus respectivos medios sociales*”, afincamiento y multiplicación que fue posible gracias a que “*respondían a demandas efectivas de las comunidades en que se fundaban y no tanto o no solo a voluntarismo de funcionarios o líderes educacionales santiaguinos*” (Núñez, 2003. p. 84-85). Además, como señalaba el profesor Lautaro Videla, estas escuelas “*surgieron a través del país por presión de las propias comunidades*”, sobre todo mediante cabildos abiertos¹⁴⁴, donde, por ejemplo, “*era clásico que se formaba la idea de la escuela, surgía la directora junto con un grupo de profesores, éstos se vinculaban con la comunidad local, la comunidad local los apoyaba, terminaban yendo a desfilar al Ministerio de Educación, y a plantear con fuerza que se les entregara un local, recursos*”¹⁴⁵; o que las profesoras y profesores, aún siendo enviados administrativamente a través de la División de Enseñanza Primaria por las directoras o directores de estas escuelas, fueran “*apoyados por la propia comunidad*” (Videla, 2010, p. 25). Por ello, el profesor Lautaro señalaba que se trataban de experiencias localizadas, que respondían a intereses muy locales y especiales, sobre todo donde hay puntos críticos, en el que la educación tradicional no daba respuestas adecuadas, ni satisfactorias (Videla, 2010).

Por su parte, Leonora explica que las Escuelas Consolidadas, desde su perspectiva, “*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*”, por lo cual, también “*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*”, sino que “*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*”, lo cual “*no significaba otra cosa que potenciar en cada niño en formación, su espíritu comunitario junto a sus potencialidades particulares*” (Reyes, 2008, p. 44). Desde su perspectiva, Leonora señala que la consolidación de la educación:

144 Según lo que señalaba el mismo profesor Lautaro (Videla, 2010), en los cabildos abiertos se llamaba a la población a reunirse con el alcalde y los regidores, para pronunciarles las aspiraciones de la comunidad, donde, por ejemplo, profesoras y profesores que también de allí eran parte, en su momento plantearon la propuesta de un nuevo tipo de educación, a través de la creación de una Escuela Consolidada. Cabe decir, que los cabildos abiertos fueron respaldados por Ibáñez (Videla, 2010), lo que, tal vez, podría ser uno de los elementos que explicaría el repentino surgimiento de Escuelas Consolidadas durante su periodo.

145 Cabe decir, que ésta práctica de organizarse como comunidad e ir a exigir recursos u otros elementos a las instancias institucionales, fue muy común durante el periodo de la Escuela Consolidada, al menos la de la Población Dávila, no sólo durante Ibáñez, como veremos más adelante.

a) Resultó ser *“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 lo cual, *“surgió, en primer lugar, como una forma de potenciar las zonas rurales y periféricas de las grandes ciudades”*, y a partir de esa relación, es que surge *“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”* (Reyes, 2008, p. 45).

b) Se inspiró en un *“humanismo integral”*, al promover *“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”*, por lo que, en definitiva, se trataba *“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”*, características que *“convirtieron a la consolidación en una verdadera doctrina educacional”* (Reyes, 2008, p. 45).

c) Incorporó *“el principio de democratización como inherente al proceso educativo”*, pues *“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”*, de esta manera, proporcionando al estudiantado *“un nivel básico de educación, compatible con el desarrollo integral del individuo y las exigencias de la vida contemporánea”*, con lo cual *“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”* (Reyes, 2008, p. 45).

Ya desde otra perspectiva, si observamos con atención lo señalado hasta el momento, en su propuesta de Sistema Consolidado de Educación Pública, sin explicitarlo, podemos ver no sólo sus aprendizajes y lecturas realizadas a partir de sus experiencias, sino que también tanto la influencia de la Nueva Escuela como el sindicalismo-funcional, además de cómo a través de sus planteamientos van dando forma a lo que sería un sistema educativo dentro de un Estado Sindicalista Funcional, dándole al primero sentido, organicidad y una propuesta concreta sobre cómo debiera funcionar en tanto sistema. Este último punto, particularmente se puede ver en dos puntos: el primero, sería en el planteamiento educativo de potenciar la diferenciación entre las y los estudiantes, y su guía en cuanto a la exploración y potenciación de sus habilidades bajo estudios científicos y en su vinculación con la comunidad, lo cual es concordante con el planteamiento filosófico de que el Estado Sindicalista Funcional o Cuarto Estado restablecería *“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”* (Reyes, 2008, p. 27), permitiendo que cada cual realice su destino y desarrollo al máximo sus capacidades *“sin intermediarios políticos, religiosos, ni tutores de ninguna especie”*, a través 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”* (Reyes, 2008, p. 27); y el segundo, en el planteamiento de que en la base del Cuarto Estado estarían los sindicatos según cada función vital, implicando que fueran éstos *“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”* (Reyes, 2008, p. 27), lo cual es concordante con la propuesta de que el Ministerio de Educación deje de ser una secretaría de tipo político partidista, para ser un ministerio exclusivamente técnico o vinculado lo educativo.

Por otra parte, lo planteado por el Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, como solución ante la situación crítica que en lo escolar se tenía hasta entonces en el país, daría cuenta, al menos hasta donde conocemos, de una primera propuesta educativa y escolar completa elaborada por un movimiento compuesto de docentes, a partir de estudios y planteamientos propios, donde incluyeron no sólo sus fines, sentidos y principios educativos y filosóficos, sino que también las características y formas de funcionamiento de las escuelas, la formación docente y lo que hoy conocemos como el Ministerio de Educación, algunas de los cuales, incluso, después pudieron aplicar. A su vez, parte de estos elementos también se podrían relacionar con los de lo que hasta el momento hemos llamado el Movimiento por la Autoeducación, pues en su propuesta educativa le dan mucha importancia a la vinculación entre las escuelas con la comunidad local, a través de las secciones de salud y extensión cultural por ejemplo, y la contextualización de los procesos educativos que se ve en toda la crítica que realizan sobre el sistema escolar y las soluciones que dan al respecto, pero también, y por ello mismo, a los procesos de territorialización del espacio escolar por partes de las comunidades educativas, al proponer un sistema educativo donde la comunidad efectivamente se haga parte de la escuela, participe de ella e involucre sus intereses y necesidades ante los cuales es espacio escolar debe responder, lo que, a nivel experiencial, como veremos más adelante, implicó incluso procesos autoeducativos.

En este sentido, reafirmamos lo planteado en su momento, en cuanto a que su propuesta como movimiento va más allá de sólo crear Escuelas Consolidadas, sino que también en crear otro tipo de relaciones sociales vinculadas al fortalecimiento de lo comunitario y, considerando ello junto a los otros elementos aquí presentados, implicaría el avanzar hacia lo que sería un nuevo sistema educativo – más que “escolar”, en su concepción moderna– que, desde la visión del movimiento, “consolidaría” la educación pública, por lo tanto, desde este planteamiento, se podría señalar que cuando se plantean el cómo buscar una salida a la situación crítica del sistema escolar que se tenía en el país, a partir de sus investigaciones y análisis, ello necesariamente requeriría de la refundación, profunda transformación y cambio de enfoque de la educación pública hacia la vinculación entre la escuela y la comunidad local, generando procesos de territorialización del espacio escolar por parte de la comunidad educativa. En esta línea, cabe recordar la forma en cómo se levantaban las Escuelas Consolidadas en su generalidad a partir de lo que nos señalaba el profesor Lautaro (Videla, 2010), lo que también sería otra característica de territorialización del espacio escolar por parte de las comunidades, al ser éstas quienes se organizaban para reclamarlas y exigir recursos para ello, apoyadas e incentivada por las profesoras y profesores que también eran parte de ella. A partir de lo planteado entonces, podemos decir que al tener incorporado lo que compondrían el hasta ahora llamado Movimiento por la Autoeducación, creemos que la vinculación de la escuela con la comunidad y los procesos de territorialización del espacio escolar por parte ella, para contextualizar los procesos educativos y llevar a cabo experiencias autoeducativas, son elementos centrales en su propuesta educativa en su escala local.

Por otro lado, si considerásemos que el texto de Juan Sandoval y Víctor Troncoso (1954), que al parecer fue el primero en torno a esta temática y que da una propuesta concreta sobre un Sistema Consolidado de Educación Pública, al ser una propuesta que buscó materializarse dentro del sistema establecido, tal vez, nos podría indicar que fue parte de una estrategia del profesorado consolidado para difundir, validar y legitimar sus planteamiento, a la vez que abrirse espacios para poder ir dando forma a su propuesta de sociedad, lo cual nos hace suponer que, a lo mejor, pensaron que es desde el área educativa que podrían comenzar a construir el Estado Sindicalista Funcional, pues, tal vez por eso, es que plantean como uno de sus principios “la educación en función del Estado” (Recabarren, 1963), aún cuando critiquen las nociones del Estado Docente y promuevan la activa participación de la comunidad en su propuesta educativa; o el que se reconozcan a sí mismos como profesores estadistas para hacer el análisis de la realidad y sus propuestas (Sandoval & Troncoso, 1954), quizás, también pudiera dar

cuenta de ello, además de ser un elemento de permanencia que podemos identificar, al menos, desde su participación en la Asamblea Constituyente de 1925. Lo que sí es claro, que sus planteamientos no se quedaron en propuestas, y se materializaron de diversas formas en los distintos territorios del país.

4.2 Escuelas Consolidadas: su experimentación pedagógica e influencia en las políticas vinculadas al sistema escolar.

Como anteriormente ya hemos señalado, una consecuencia directa de lo realizado por la Asociación General de Profesores fue la adopción de la modalidad de experimentación, y de lo vivido en el Plan San Carlos el surgimiento de varias Escuelas Consolidadas, y por supuesto, con éstas últimas, la aplicación y difusión de las ideas de la Nueva Escuela, junto a los planteamientos del funcionalismo-sindical¹⁴⁶ y de la doctrina de la Consolidación, a partir de lo cual, este profesorado, desde ahora en adelante, junto a lo aprendido desde sus experiencias, ha buscado abrirse diversos espacios para intentar materializar sus planteamientos, no sin enfrentarse a la territorialidad hegemónica impuesta desde el Estado Docente.

A partir del contexto nacional anteriormente señalado, paradójicamente, fue en el segundo gobierno, ahora nacional-populista, de Ibáñez donde se generaron condiciones favorables para el profesorado consolidado. Siguiendo el trabajo de Leonora Reyes, podríamos decir que hubo cuatro condiciones que permitieron el establecimiento y expansión de Escuelas Consolidadas por el territorio nacional. Una de ellas, fue que Ibáñez estaba decidido en generar reformas que atañen a la estructura del sistema escolar, para lo cual se propuso “*crear la Superintendencia de Educación, en tanto que entidad unificadora y canalizadora de la participación de la comunidad*”, con lo cual, “*se explicitaba una voluntad por la integración interna del sistema educativo y de ligación efectiva de ésta con los intereses y necesidades del cuerpo social (ambas aspiraciones centrales del movimiento funcionalista sindical)*” (Reyes, 2008, p. 41).

Así, el segundo gobierno de Ibáñez, inició con desplegar una política de reforma que favoreció la fundación de nuevas Escuelas Consolidadas, aprobó un Estatuto del Magisterio en consenso con los sindicatos respectivos y legisló la Superintendencia de Educación Pública, mediante una ley ambigua, que junto a su definición integradora, democratizante y modernizadora, permitió que “*subsistieran las tradicionales y centrífugas directivas de un sistema educacional estratificado*”, aunque no por mucho, pues el proyecto reformista de la Superintendencia, “*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*” (Reyes, 2008, p. 41). Por su parte, cabe señalar que la iniciativa de legislar a favor de las Escuelas Consolidadas fue de la Dirección General de Educación Primaria, espacio al que habían llegado detentores de la doctrina funcionalista-sindical, lo cual con el tiempo generó problemas, pues, como vimos, su propuesta educativa no se quedaba en la educación primaria, sino que se extendía a otras ramas de enseñanza, y con ello, también a otras Direcciones Generales, por lo que, en un contexto de administración parcelada –donde cada una de las direcciones funcionaba en forma paralela, autosuficiente y competitiva por alcanzar recursos–, las Consolidadas comenzaron a verse como una invasión, de modo tal, que proteger su nacimiento era un posicionamiento que nacía desde uno de sus “*feudos*”, donde “*la creación de la Superintendencia (1953) hizo que ella "arbitrara"*

146 En relación particular a este aspecto, el profesor Iván Núñez es claro al decir que “*La continuidad de la corriente funcionalista es más inmediata y directa en la creación y funcionamiento de las llamadas Escuelas Consolidadas, desde fines de los años 40, y en el pensamiento de política educativa que va construyéndose desde ellas, con vasos comunicantes con el movimiento gremial del profesorado y con las formulaciones de política educativa oficial, en las décadas del 50 al 70*” (Núñez, 2013, p. 79).

en el conflicto entre las distintas ramas de la enseñanza” (Reyes, 2008, p. 42), probablemente porque ella mantuvo la responsabilidad de que “toda iniciativa de índole técnico-pedagógica o curricular de importancia que pudieran asumir las Direcciones debía ser estudiada por la Oficina Técnica de la Superintendencia”, además de “sometida al parecer del Consejo Nacional de Educación, para que el ministro y eventualmente el Presidente de la República las dictasen como Decretos o Reglamentos” (Núñez, 2003, p. 89), evidenciando de esta manera, que al tener la territorialidad de los espacios escolares, dentro del Estado Docente, ella sería un espacio clave a buscar interceder para abrirse espacios.

En este contexto, las Escuelas Consolidadas comenzaron a expandirse en el territorio nacional, pero no bajo su propia normativa, sino que, al igual que el Plan San Carlos, a la que correspondía a las escuelas experimentales, creada a partir de la derrotada experiencia del profesorado en el 28". Fue desde ella que se normó la creación de escuelas experimentales¹⁴⁷ –de experimentación limitada y amplia, como

147 En torno a las escuelas experimentales, cabe señalar lo que conversando con el profesor Iván Núñez, nos comentó y es éstas tenían un carácter territorial, y al pedirle si pudiera profundizar un poco en ello, señaló: “En su origen histórico y en su práctica política de construcción institucional, los establecimientos de carácter experimental, entre otros de sus fundamentos, enfrentaron el desafío de un sistema escolar público que era genéticamente centralista (santiaguino) y uniformante. En consecuencia, incluyeron visiones y propuestas que buscaban superar dicha tradición. El reconocimiento de lo territorial y homogeneizante, en todo caso, fue más fuerte en la propuesta de Consolidación que en el resto de la corriente de experimentación educacional.

En el caso de los liceos experimentales, creados a mediados de los años de 1940 (bajo el liderazgo de Irma Salas), un dato básico es que varios de ellos se ubicaban en provincias y trataban de hacerse cargo de la necesidad de adaptarse a su entorno territorial. Pero desgraciadamente, ellos tuvieron su origen en demandas de nivel “nacional”. No en balde, el primer liceo experimental (fundado en 1932), fue santiaguino (aunque con mucho de ñuñoíno, con ciertas ínfulas comunales, que lo diferenciaban de los liceos tradicionales históricos, hoy llamados “emblemáticos”). Además, Irma Salas heredaba una cierta inclinación descentralista de su padre Darío E. Salas, como lo demostraría más tarde en dos iniciativas suyas:

1) como líder en la naciente investigación educacional de naturaleza científica, profesionalizada e institucionalizada, en los años sesenta impulsó una línea de estudios sobre “Comunidades y regiones”, en uno de cuyos proyectos específicos tuve la oportunidad de participar (en el Instituto de Educación de la Facultad de Filosofía y Educación de la Chile, entre 1962 y 1968: “La educación en la comuna de San Miguel”).

2) al promover, paralelamente a lo dicho, el desarrollo de los “Colegios Regionales” de la Universidad de Chile, que derivaron en sedes regionales de esta Universidad y que la dictadura, en 1981, convirtió en Universidades estatales regionales.

Por su parte, las Consolidadas tuvieron vocación territorial:

1) como parte de la herencia de la Asociación y de la reforma del 28, que fueron procesos fuertemente territorializados: su plataforma social era el magisterio primario que, históricamente, es cierto que nació en Santiago (en el sentido que aquí estuvieron las dos primeras normales y la mayor parte de las escuelitas primarias legadas por la Colonia), pero en la segunda mitad del siglo XIX avanzó en forma lenta pero segura hacia el “Chile profundo”. Un Chile principalmente rural, que había que “civilizar”, pero con agentes como los preceptores y preceptoras que eran de provincias y aldeas. Desde Darío Salas, hasta Gómez Catalán, Troncoso, César Godoy y la gran mayoría de los líderes venían de regiones y de ciudades menores cuando no directamente del agro.

2) como producto de la demanda de las propias comunidades locales que buscaban “continuidad” de estudios para sus hijos. Aproximadamente a mediados del siglo XX, había ya un desarrollo de la educación primaria que permitía que, en ciudades pequeñas o en centros aislados, hubiera importantes escuelas primarias completas y este ciclo estuviera asegurado para sus habitantes y para parte de los niños de zonas aledañas, pero no estaba asegurada la continuidad de estudios más allá, para aquellos niños de esas áreas que lograban terminar la primaria. A diferencia de las primeras décadas del siglo pasado muchas de las familias querían que sus hijos tuvieran una educación post-primaria. Pero la institucionalidad de las enseñanzas secundaria y técnico profesional del Estado no tenía la capacidad para absorber esa demanda. En subsidio, la Dirección de Educación Primaria quiso hacerse cargo, en cuanto contaba con una infraestructura de escuelas primarias con capacidad para ampliarse, tanto en edificación como con personal (por esos años, el Estatuto del personal de las Direcciones de Educación autorizaba a los normalistas titulados a desempeñarse como profesores en el primer ciclo de las humanidades [1° a 3° de humanidades] o en el primer grado de la enseñanza técnica). Junto con esto, estaba el factor subjetivo: dispersos a lo

ya lo describimos—, con una inspiración de corte tecnocrático que contrastó con la de corte social y comunitarista de la Asociación General de Profesores. Aún estando bajo una misma normativa, Leonora Reyes señala que las Escuelas Consolidadas mantuvieron, al menos, 2 características propias que las diferenciaron de las Experimentales: una sería que, a diferencia de las escuelas experimentales formuladas desde el Ministerio, las Escuelas Consolidadas provenían de demandas locales y era la comunidad quien las hacía y sentía como suya; y otra, que a diferencia de las primeras, que fueron convertidas en ensayos pedagógicos, las segundas se “*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*” (Reyes, 2008, p. 43), características que, desde nuestra perspectiva, darían cuenta de los procesos de territorialización del espacio escolar impulsados por el profesorado consolideño.

Leonora, a su vez, señala que “*los múltiples y diversos elementos que conforman las Escuelas Consolidadas permite entender porqué la tarea de definir las resulta compleja*”, pues, desde el criterio técnico-administrativo de las autoridades, se definieron como una “*institución de integración pedagógica organizada racionalmente*”, en primer lugar, porque se procuró reunir en un establecimiento los diversos tipos de enseñanza —parvularia, primaria y secundaria—; en segundo lugar, porque se crearon 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*”; y por último, porque “*representaron una alta economía para el estado considerando el gasto que demanda mantener diversos tipos de establecimientos*”. Desde esta mirada, entonces, las Escuelas Consolidadas “*coadyuvaron la tarea de fortalecer la presencia del Estado en la educación pública al saldar el déficit de racionalidad de la administración educacional dando una solución al antiguo problema de la dispersión y la carencia de planificación*”, siendo ésta la perspectiva “*de la corriente tecnocrática de la consolidación*” (Reyes, 2008, p. 43-44).

Sin embargo, desde la lectura de quienes la crearon, por las características ya presentadas, las Escuelas Consolidadas se definían como “*un proyecto escolar que surge en contraposición a la escuela tradicional, verticalista, disgregada*”, que planifica su hacer “*con la participación activa de la comunidad*”, que al participar como “*comunidad escolar*” se transformaría en un “*instrumento de investigación activa*” incorporando a la población “*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*”. Desde esta mirada, las Escuelas Consolidadas “*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*”, mirada que venía del profesorado que participó “*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*” y que “*provenía de una reflexión ligada a la práctica, y que ponía atención en las*

largo del país estaban los maestros veteranos de la reforma del 28 y/o del Plan San Carlos. Así empezaron a fundarse las primeras escuelas “unificadas” o “centralizadas” (en el sentido que en una localidad, se unían los recursos de las escuelas primarias urbanas [completas], para emprender programas de continuidad de estudios post-primarios, bajo el alero de la Dirección de Primaria [y con la indiferencia original de las otras Direcciones]). En algunas partes se dio la coyuntura para que estos esfuerzos autolimitados, se fundaran con más ambición: fue el caso de Buin y de la Población Dávila, en que se crearon escuelas “consolidadas” diseñadas como oferta completa, desde kinder hasta el fin de la enseñanza media. Con el tiempo, y no sin resistencias y debates, las escuelas “unificadas” o “centralizadas” avanzaron hacia “consolidadas”, situación que fue legitimada o legalizada mediante el Decreto de 1963” (Anexo 1).

transformaciones del alumno y su entorno”, es decir, “*desde dentro*” de las escuelas y las comunidades locales” (Reyes, 2008, p. 44), mirada desde donde pueden verse elementos vinculados a la contextualización de los procesos educativos, la vinculación entre la escuela y la comunidad, y procesos de territorialización del espacio escolar por parte de la comunidad educativa.

Comprendiendo que las propuestas del profesorado fueron construyéndose a partir de sus discusiones y experiencias, donde se van nutriendo constantemente a la vez que se enfrentan con los dispuesto desde los gobiernos y el Estado, es que concordamos con Leonora cuando señala que “*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*”. Sin embargo, es claro que durante la década del 50”, se generaron las condiciones para que se diera “*un encuentro armónico entre estas dos visiones, dos miradas sobre el mundo educativo*”, pues mientras para las autoridades las Escuelas Consolidadas les implicaba abaratar costos y mejoras administrativas, para el profesorado consolideño, era la posibilidad de ir “*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*”, por lo que, estas “*dos visiones que en principio tensionaban, ahora se complementaban y potenciaban*” (Reyes, 2008, p. 46), siendo este encuentro una segunda condición para su surgimiento y expansión en el territorio nacional.

A su vez, como existía la demanda de crear escuelas fuera de los centros urbanos por parte de las pequeñas comunidades, luego de la derrota del Plan San Carlos, el profesorado consolideño se propuso a crear gradualmente “*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*”, para lo cual, “*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 comenzaron hacer presión para “*alcanzar personalidad jurídica como un medio legal para auto-financiarse y para asegurar una colaboración activa en su mantenimiento*” (Reyes, 2008, p. 46). Fue a partir de ello, que las Escuelas Consolidadas, “*junto con ensayar formas de integración entre la educación primaria, secundaria y técnico-profesional, (...) se constituyeron en una oferta educacional para la población de extracción social obrera y campesina*” que pudieron establecer “*fuertes lazos de mutuo servicio con las comunidades circundantes*” (Reyes, 2008, p. 46), tal y como el profesorado consolideño lo ha venido estableciendo desde los años 20”. En este sentido, la necesidad de crear escuelas en zonas geográficas ajenas a los centros urbanos, la demanda de las comunidades allí presentes y la posibilidad de poder utilizar otras preexistentes, fueron una tercera condición.

Y como cuarta y última condición, fue que el profesorado normalista “*de principios de la década de 1950 se sentían capaces de hacer clases en un primer ciclo de secundaria*”, dado a que “*no se requería contar con conocimientos demasiado especializados y la formación normalista los dejaba capacitados para asumir esa clase de exigencias*” (Reyes, 2008, p. 47), además que la Dirección de Educación Primaria aceptó el que el profesorado funcionalista y consolideño lo autorizara y financiara –muy probablemente, porque él también estaba presente en aquél espacio institucional–. Por todo lo señalado hasta el momento, es que, al menos, gracias a estas cuatro condiciones, es que se puede explicar que hacía 1974 llegaran a existir 31 Escuelas Consolidadas –en las cuales, incluso, participaron docentes que fueron parte de la Asociación General de Profesores en los años 20’ (Núñez, 2003, 2013)– con una matrícula total de 44.184 estudiantes (Reyes, 2008), como producto de 29 años de trabajo, desde la primera escuela levantada en San Carlos, y alrededor de 5 décadas como movimiento.

A pesar de que ya tenían claro el que necesitaban y buscaban “*formular un nuevo sistema educacional*”, el profesorado consolideño hasta el momento no contaba “*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*” (Reyes, 2008, p. 47), el cual, junto a los elementos ya mencionados en el punto anterior, señalaba los ensayos que las Escuelas Consolidadas debían realizar (nuevas estructuras y formas de organización escolar; de coordinación a interrelación con otros establecimientos; de planes y programas, metodologías y técnicas de evaluación; integración del proceso educativo; y de investigación), la organización administrativa, los requisitos para ocupar cargos y su funcionamiento. Con ello, si consideramos lo que Juan Sandoval y Víctor Troncoso señalaban, en cuanto a que era necesario el que se le otorgue como escuela “*el derecho de ser persona jurídica*” (Sandoval & Troncoso, 1954, p. 48), a modo de poder superar los problemas que el no tenerlo implican, esto puede ser visto como una de las conquistas que el movimiento logra, después de casi alrededor de 9 años de haberlo planteado¹⁴⁸. A pesar de ello, sin embargo, no tenemos claridades sobre si este reglamento fue creado de la mano del profesorado consolideño, aunque sí puede verse en su contenido parte de sus planteamientos, lo cual pudiera dar cuenta de cómo este profesorado va aumentando en escalas de influencia: primero a nivel o escala local a través de la creación de experiencias educativas y escolares, y ahora también a nivel estatal.

Particularmente en esta segunda escala, dado al contexto político, económico y social desarrollado entre los gobiernos de Jorge Alessandri y Salvador Allende¹⁴⁹, cabe mencionar que el pensamiento de este profesorado, también logró influir en políticas vinculadas al sistema escolar. Tomando en cuenta los elementos que el profesor Iván Núñez señala de lo que se llamó el Plan Arica, elaborado y puesto en ejercicio por el gobierno de Alessandri por causa de las condiciones en las que se veía el país en aquél entonces, podemos notar cómo parte de su contenido era similar al del profesorado consolideño y funcionalista, sobre todo en cuanto a su característica experimental en pequeña escala, en base a una experiencia local y alejada, y en su interés por promover la integración de las instituciones y servicios escolares, el buscar una nueva estructura del sistema escolar y en “*establecer normas para la dirección, organización y funcionamiento de un servicio educacional integrado, al servicio de la comunidad y en coordinación con las demás instituciones sociales*”¹⁵⁰ (Núñez, 2003, p. 86). Sin embargo, es en las políticas vinculadas al sistema escolar desarrolladas durante la Unidad Popular donde pueden verse con más claridad y en forma explícita las influencias del profesorado consolideño y funcionalista, particularmente en el Decreto de Democratización y en la propuesta de la Escuela Nacional Unificada

148 Cabe señalar que, al menos en el caso de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, se tiene registro que desde 1957, el Centro de Padres y Apoderados junto al profesorado consolideño de la escuela, comenzó a tener entrevistas con el presidente de la república, el ministro de educación y el director general de educación primaria, para solicitarles que se dicte una Ley Orgánica de Escuelas Consolidadas, que proporcionase a estas escuelas estabilidad jurídica, presupuesto y personal docente con su debida remuneración, y tanto en 1958 como en 1963, desarrollaron campañas en favor de esta ley (Recabarren, 1963), lo cual sería algunos de los antecedentes que pudieron dar fuerza al decreto del reglamento, dando cuenta del apoyo que se tenía desde al menos esta comunidad educativa. Sin embargo, si comparamos el contenido del reglamento con los propósitos que se plantearon en la entrevista de 1957, se puede ver que sólo consiguieron estabilidad jurídica, aunque no así en su presupuesto.

149 Para profundizar en este contexto, recomendamos: Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970). Vida de maestros y maestras en la educación primaria*. Santiago, Chile: Universidad Humanismo Cristiano; y Nervi, M. (2013). *Iván Núñez Prieto. Trazos y huellas en la educación chilena del siglo XX*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

150 Cabe señalar, que aún cuando puedan haber similitudes, el profesorado consolideño y funcionalista igual lo cuestionaba, siempre en base a sus planteamientos como movimiento. Para ver una crítica del mismo, recomendamos: Recabarren, V. (1963). *El problema de la consolidación en la educación. Diez años ensayos en la Escuela Consolidada de Experimentación de la Población “Miguel Dávila Carson”. 1953-1963*.

(ENU), tanto en su contenido y principios, como en su estructura¹⁵¹ (Núñez, 1990, 2003; Videla, 2010), razones por las cuales, podríamos decir que son políticas que irían dando forma a lo que en su momento el movimiento llamó Sistema Consolidado de Educación Pública, pero ahora dentro del contexto en lo que era la construcción del 'socialismo a la chilena'¹⁵² y los planteamientos elaborados por el gobierno de la Unidad Popular.

Como se podrá imaginar, todas estas experiencias y políticas vinculadas al sistema escolar, fueron parte proceso interrumpido por el golpe militar de Estado el 11 de Septiembre de 1973, momento desde el cual se comienzan a generar procesos que terminan por desarrollar la transición hacia el neoliberalismo, implicando con ello todos los cambios políticos, económicos y sociales que podemos identificar hasta nuestros días. A su vez, para el profesorado consolidado, al nunca lograr doblegar la territorialidad impuesta desde el Estado Docente, implicó el fin de un ciclo de lucha por construir otra escuela y otra sociedad, además del retroceso y, en gran parte, el olvido de la discusión educativa que planteaban en torno al sistema escolar, ya que muchos de sus planteamientos y críticas, pudiéndose aplicar en la actualidad, son desconocidas, omitidas o simplemente no integradas en las transformaciones escolares hoy en día. Por otra parte, tampoco nunca pudieron evaluar su propia experiencia, al igual que las otras experiencias de experimentación escolar, lo cual nos ha impedido saber cuál es su lectura en cuanto a proceso y estrategia tomada. A su vez, compartiendo el análisis de los historiadores Gabriel Salazar y Julio Pinto, el Estado conformado a partir de la constitución de 1925, controlado por la clase política civil, excluyó y subordinó a todos los movimientos hasta 1973, pues ninguno de ellos llegó a salir del peticionismo ni logró contar con “una proyección teórica capaz de regir su conducta política e histórica” (Salazar & Pinto, 1998, p. 66), pues siempre se mantuvieron dentro del sistema ni tampoco alcanzaron a transformarlo¹⁵³, y el profesorado consolidado no fue la excepción, pues aún cuando tenía incluso la propuesta de construir un Estado distinto y en parte lo fue materializando a través de la puesta en práctica de sus planteamientos educativos, no logró salir de allí, incluyendo el no poder

151 Cabe señalar, que en la elaboración del Decreto de Democratización, en su cargo de Superintendente de Educación, participó el profesor Iván Núñez, quien además, junto a los profesores Lautaro Videla (también de la Escuela Consolidada de la Población Dávila) y Gilberto González (de la Escuela Consolidada de El Salto), junto a otras personas, fueron parte de la redacción de las primeras versiones del proyecto ENU y de los trabajos para desarrollarlo y preparar su implementación (Anexo 1). Por lo anterior, además de que el profesor Lautaro, en un momento, señala a la Escuela Unificada como “una Escuela Consolidada pero ya a escala país” (Videla, 2010, p. 53), le preguntamos al profesor Iván si creía que en la ENU hayan elementos propios de su experiencia como profesor de la Escuela Consolidada de la Población Dávila (alguna situación en particular vivida, algún debate entre los colegas, etc.) que haya incorporado en ella o en el Decreto de Democratización, y nos respondió: “La experiencia de la Consolidación influyó en la formulación del Decreto de Democratización y en el proyecto ENU. Pero ambas iniciativas no se explican como mero efecto de la participación de dos o tres personajes que eran “veteranos” de la Consolidación. En realidad, los principios de unidad, continuidad, descentralización y democratización de la educación pública eran parte del ideario gremial magisterial desde fines de los años 40 (como creo demostrarlo en mi libro ‘Gremios del magisterio’, Santiago, PIIIE, 1987). Sólo que había sectores o individualidades del mundo magisterial que no tomaban tan en serio estos principios en su praxis política o profesional: había quienes se aferraban de hecho a las estructuras y políticas tradicionales de la llamada “parcelación” o segmentación de la enseñanza pública” (Anexo 1).

152 Ello también se conoció como 'la transición chilena al socialismo', propuesta que consistía en el paso de un modo de producción a otro, pero dentro del sistema: la tesis central era que dentro del propio desarrollo del capitalismo, podría surgir el socialismo que podría superarlo, pero para ello, se requería que los sectores populares tuvieran madurez histórica, para lo cual era necesario conquistar el poder político, apoderándose de su instrumento, en este caso, el Estado de 1925, sin embargo, lo que en su momento no se previó, fue que con el gobierno de la Unidad Popular, se buscaba administrar un Estado que –por la forma en que nació y se desarrolló durante todo el período, además de las características que tuvo– ya a estas alturas estaba en una crisis terminal, ya prevista, por lo menos, desde fines de los años 50' por Tom Davis (Salazar & Pinto, 1998).

153 Recordar que el mismo 11 de Septiembre de 1973, Salvador Allende iba a mandar una propuesta de lo que sería una nueva carta constitucional. Para profundizar en este documento, recomendamos revisar: Allende, S. (2003). *Un Estado Democrático y Soberano. Mi propuesta a los chilenos*. Editorial Allende Vive. Santiago, Chile.

doblegar la territorialidad de los grupos hegemónicos de la sociedad.

Con todo, finalmente se volvió “*a la antigüedad, a la homogeneidad obligada, a la locura del mercantilismo incorporado a la educación, donde lo que prima no es el conocimiento, no es la relación alumno y profesor, sino tener un papel para ir a competir al mercado del trabajo*” (Videla, 2010, p. 18). A pesar de todo ello, aún cuando no pudieron doblegar la territorialidad hegemónica de los grandes grupos de poder, sin embargo, gran parte de lo que fueron sus experiencias sí dan cuenta de cómo pudieron construir territorialidad desde las comunidades a escala local, que en un contexto como el de nuestros tiempos, donde tenemos el mismo problema aunque con elementos propios de nuestra época, son muy importantes de rescatar y evaluar para ver si nos pueden ayudar a construir nuevas escuelas desde las comunidades. Por ello, a continuación, hemos querido rescatar lo experimentado en una de las Escuelas Consolidadas que pudieron materializarse, donde sus recuerdos permanecen vivos en la memoria de quienes pasaron por ella, como es el caso de las y los estudiantes y docentes que fueron parte de la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson, quienes, a continuación, nos pasarán a contar su propia historia, dando cuenta de lo que fue la creación y aplicación de un proyecto educativo levantado e impulsado por un grupo de profesoras y profesores en conjunto con la comunidad, y que se fue construyendo en el camino a partir de las necesidades e intereses de quienes eran parte de ella.

Capítulo 5: La historia de nuestra Escuela Consolidada de la Población Dávila: Conociendo las experiencias “desde abajo” y “desde adentro”¹⁵⁴

*“Debemos entonces recordar que si lo real es lo verdadero,
lo posible es siempre mayor que lo real y el futuro es más amplio que lo existente”¹⁵⁵*

Milton Santos

Nosotras y nosotros somos consolidados y davileños de la bella época de la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson, la cual era parte de lo que fue el Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, y en esta oportunidad queremos contarles su historia desde quienes tuvimos la gran oportunidad de vivirla: comentarles qué cosas hacíamos, cómo era la escuela y qué ocurría en aquellos años, pero sobre todo, cómo es que la escuela y la población se vinculaban, ya que esta era una de las principales características que tenía la “conso”, a tal punto, que en aquel tiempo no sabíamos cuál era cuál, porque hablar de la Población Dávila era hablar de la Escuela Consolidada. Es por ello que primero comenzaremos con contar cómo era nuestra población en aquél entonces, para después pasar a hablar de nuestra escuela y describir sus espacios, quiénes éramos parte de ella y qué cosas hacíamos, a modo de dar cuenta de cómo era su relación con la población, los cambios que hubo durante la dictadura y qué tenemos en la actualidad.

1. Orígenes y características de la Población Miguel Dávila Carson.

1.1 Contextualización histórica y geográfica de la Población Miguel Dávila Carson.

Como dijimos, para comenzar tenemos que remitirnos a la población y, por supuesto, a sus inicios. La población comenzó a ser construida en 1949 en lo que hoy es sector Sur Oriente de la comuna de Pedro Aguirre Cerda –aunque en ese tiempo, correspondía al sector Sur Poniente de la comuna de San Miguel, que era una de las 10 comunas periféricas de las 11 que comprendían al Gran Santiago en aquellos años (Recabarren, 1963)–, y fundada el 17 de Julio de 1951¹⁵⁶.

¹⁵⁴ Este apartado, es el correspondiente al texto *La historia de nuestra Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson desde quienes la vivimos* (Grupo “Reconsolidando la Escuela Dávila” Profesores y profesoras de la Escuela Consolidada Dávila & Olivares, 2014) el cual fue elaborado a partir de fuentes bibliográficas elaboradas por o a partir de quienes participaron de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, pero sobre todo, desde los relatos emergidos en los “Talleres de Memoria Social Histórica y Geográfica de la Escuela Consolidada y la Población Dávila”, realizados durante el primer semestre del 2014, en el contexto de esta investigación y del proceso de “reconsolidación” en la actualidad está viviendo la Escuela Consolidada Dávila. Cabe mencionar, que este texto fue realizado en junto a Mauricia Fuentes, además de revisado y corregido por algunos de los ex-estudiantes que fueron parte de la escuela en aquellos años y que participaron de los talleres, como don Héctor Barriga y Luis Olave, grandes conocedores de la historia de la población y su escuela, por lo cual, les estamos muy agradecidas y agradecidos por su tiempo y dedicación en este trabajo.

¹⁵⁵ Cita extraída de: Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. España: Oikos-tau. P. 82.

¹⁵⁶ La fecha de inicio de construcción y fundación de la población fue incorporada para complementar la información sobre su historia, y fue extraída de: Reyes, L. (2008). *La escuela como centro cultural. El caso de la Escuela Consolidada de la población 'Miguel Dávila Carson' (1953-1981)*. Sin publicar.

periodo en que fue construida la población que a ésta también le decían “Corea”¹⁵⁸, aunque oficialmente se llama Población Miguel Dávila Carson, ¿y saben por qué?, simplemente porque Miguel Dávila Carson fue el arquitecto que hizo los planos de la población. Importante también es señalar que consta de 2.285 viviendas para 20 o 25.000 habitantes (Recabarren, 1963), que componían diversos tipos de familias relacionadas con algún sector: de obreros, docentes, de la aviación o la FACH, de suboficiales, fuerzas armadas, empleados, investigaciones, etc., entonces, por ejemplo, si una o uno decía “voy a Alhué” o “a Goyocalán”, era porque se iba a ir a donde las profesoras o profesores.

Los límites de la población son la calle Melinka al Sur, que en sus inicios era donde estaban los árboles frutales y los potreros de los fundos que producían las hortalizas y papas, además de un espacio donde no teníamos conexión sino hasta Lo Espejo, que para nosotras y nosotros eran como excursiones cuando para allá íbamos por la línea del tren; al Oeste estaba Queilén, y un poco más allá, Avenida La Feria (actual Avenida Clotario Blest) que era de campo y potreros, separándonos de otras chacras; Carelmapu al Norte y más allá estaba Departamental, donde también habían potreros hasta, por lo menos, San Joaquín; y hacia el Oriente estaba Ochagavía¹⁵⁹ que era un sendero de zarzamora por ambos lados, un típico camino rural de tierra donde habían antiguas casas, potreros y más allá la Gran Avenida. Entonces, como pueden ver, más campo no podía ser.

Como niñas y niños de la población, los potreros se nos transformaban en un lugar ideal para ir a jugar: hacíamos excursiones, íbamos a juntar arañas e insectos, o a cazar culebras. Algunos éramos expertos en la honda, y salíamos a cazar culebras a hondazo limpio. Tomábamos después las culebras, y cuando llegábamos a nuestro barrio, asustábamos a las chiquillas mostrándoselas. O cuando de repente se decía “¿vamos a jugar al valle?”, significaba ir al Sur de la calle Melinka, porque allí había un potrero al que le decíamos “valle”, es por eso que quienes vivíamos en esa calle, vivíamos entonces “al costado del valle”. Y en los veranos, por ejemplo, cuando las niñas a los niños invitaban a jugar a “la casa”, ellas llevaban “ensaladas” que preparaban con yuyo, lo cual era una actividad absolutamente inocente de unos niños y niñas de 10 u 11 años.

Bueno, ese era un contexto geográfico importantísimo, porque estábamos bloqueadas y bloqueados por todos lados. Estábamos como en una isla: en un comienzo éramos el límite Sur de Santiago, hasta ahí llegaba, éramos un verdadero enclave y la única parte urbanizada. Por ejemplo, cuando llegamos acá no entraban las micros a la población, o sea simplemente no había movilización para ir al centro a cada rato, íbamos allá sólo 2 veces al año, porque antes de que llegara la movilización acá, la única forma de salir era por la Gran Avenida, donde había una sola línea que era la Central-Ovalle que venía de la Estación hacia acá y paraba en un lugar donde había un puesto, pero que pasaba “tarde, mal y nunca”, por lo que las pobladores y los pobladores nos enojábamos de repente hasta botar la micro y protestar, porque la gente era muy luchadora por aquí. Y claro, después se sumó una variante que era la Central-Ovalle 48-B, aunque, posteriormente, se fueron agregando otras líneas.

Sin duda que la lejanía de “Corea” fue algo que nos tocó a todas y todos. Sin embargo, fue esta situación de carácter geográfico la que nos amalgamó y aglutinó acá a todas y todos los davileños, y

caído, que se inaugura en la época de Ibáñez del Campo, y la otra en Club Hípico.

¹⁵⁸ Recordar que la Guerra de Corea fue entre 1950 y 1953.

¹⁵⁹ Cabe decir que ésta corresponde a la carretera que está al lado de la escuela, la cual, según recordamos, ha tenido 5 nombres: hoy es la Autopista Central, pero antes fue la Panamericana, antes la 5 Sur, antes la Avenida José Joaquín Prieto y en el comienzo era la Ochagavía, y antes de que fuera carretera, era un camino de tierra rodeado por ambos lados de zarzamoras y por ahí pasaba el “Canal de Ochagavía” pegado a las murallas de la escuela, de donde antiguamente se sacaba el agua para regar el parque que allí había y hoy todavía queda.

que en gran parte da origen a lo que posteriormente contaremos sobre la escuela.

1.2 Características sociales de la Población Dávila.

Si bien a la escuela llegaban de todos lados, a la población ninguno llegó de algún campamento, aunque sí de otros barrios de Santiago. Esta población la construyó la Caja de la Habitación Popular que es antecesora de la Corporación de la Vivienda (CORVI) y después lo que hoy se conoce como el SERVIU (Servicios de Vivienda y Urbanización), razón por la cual había que postular pagando cuotas, aunque también se daba prioridad según la cantidad de hijos e hijas que se tenía. De esta manera, la población Dávila era de viviendas sociales, y aún teniendo este tipo de casas, para la época teníamos agua potable, calefón, luz, alcantarillado, bloques antisísmicos y calles pavimentadas ¡Imagínese! Estuvo bien hecho el proyecto y la construcción de la población. Un dato interesante, es que los nombres de las 15 calles y 40 pasajes de la población, exceptuando Manuela Errázuriz y Club Hípico (ex-Panamericana), corresponden a localidades existentes en el Sur de Chile, particularmente de la Región de Los Lagos, tales como: la calle Quellón de Chiloé, Melinka del Sur de la Región de Los Lagos, Boroa de la Región de la Araucanía y Budi que es un lago hermoso, entre otras.

En esa época era bien fuerte y muy marcada la pobreza aquí en Chile, se marcaba mucho más que hoy en día, aunque en la actualidad la pobreza se marca de otra forma. Acá se caracterizaba por la gran cantidad de hijos e hijas que las familias tenían: por ejemplo, tuvimos vecinos y vecinas que vivían en casas pequeñas de dos dormitorios y tenían 8 o 9 niños y/o niñas; caso emblemático eran los Vargas que eran 18. En ese tiempo, no teníamos ropa como se destila a comprar ahora, de hecho sólo se compraba para el 18 de Septiembre, la navidad y el año nuevo, pues tenían que ser con ropas diferentes, y la gente se esforzaba mucho, mucho para ello.

También las necesidades eran diferentes, por ejemplo, se estilaba que te compraran zapatos dos números más para que te duraran más; se heredaba los uniformes y todas estas cosas. La mayoría éramos niños y niñas de papás obreros y pasábamos muchas precariedades en invierno. Recordamos, por ejemplo, que nos abrigábamos y parchábamos los zapatos rotos para que no nos enfriáramos mucho. Es decir, vivimos en una población muy modesta que sociológica, cultural y económicamente es de gente carenciada económicamente: éramos asalariados, gente pobre en general, aunque tampoco era esa pobreza extrema que sí hubo en otras poblaciones. Hay que hacer mucho hincapié que en esos años no había ningún subsidio como existe ahora, que dan subsidio para el agua o para la luz, pues en esos tiempos nuestros padres no recibían ningún billete del Estado y aún así tenían de todo: se la debatían con sus propios medios.

También la población era muy diversa, había todo tipo de trabajadores y familias, incluso gente importante a nivel nacional como políticos, actores, músicos, grandes deportistas, entre otros. Entre ellos, por ejemplo, recordamos a Ismael Peña Rodríguez que era odontólogo, a Jorge Boudón que era actor de teatro y radioteatro y vivía en el segundo sector de la población, o a Jorge Quevedo que era un actor de la televisión que también hacía teatro y radioteatro, e incluso llegó a ser premio nacional de arte del teatro. O también en Alhué con Goyocalán vivía el senador comunista de Tarapacá y Antofagasta Víctor Contreras, quien además fue esposo de una de nuestras profesoras de la consolidada, doña María Aguilera. Además, que había diversidad ideológica también, aunque predominaba la anarquista, la socialista y la cristiana (Videla, 2010).

Aquí todo el mundo se conocía, pues somos una población que tiene prácticamente alrededor de un kilómetro cuadrado, compuesto de sólo 55 manzanas aproximadamente. La Población Dávila se

convirtió en una gran familia de la cual estamos muy orgullosos y orgullosas de haber pertenecido como todos nuestros hermanos, hermanas, amigos y amigas que están dispersos por el mundo. La vida en la población era muy sana. Todas y todos nos conocíamos ahí. Todo el mundo se reunía, proponía cosas y se decidía en asambleas bien peleadas. Era algo lindo, precioso.

1.3 Características de las espacialidades geográficas de la Población Dávila.

Esta población, por lo alejado que quedaba del centro de Santiago, se hizo como una pequeña ciudad, donde en la mayoría de los casos solamente el papá era el que salía a trabajar, mientras que la mamá y sus hijas e hijos nos quedábamos acá¹⁶⁰, pues estaba todo tan bien organizado que llegamos a tener de todo, ya que al no tener comunicación, se tiene que crear un propio sistema interno.

Así entonces, por ejemplo, teníamos una sociedad de socorro mutuos; la oficina de la CORVI y del SERVIU donde había que ir a pagar el documento de las casas; una bomba de parafina en Reumén, otra en Alhué con Quemchi y también en Carelmapu con Queilén; si hacía calor y nos queríamos bañar, íbamos a la piscina de la familia Monroy en Carelmapu con Queilén del segundo sector que podíamos ocuparla; estaban también las copas de agua, donde la primera está en Reumén con Pedro Cuadrado y la segunda en Club Hípico con Melinka; los Miércoles y los Sábados teníamos la feria libre, una en Quemchi entre Pirihueico y Petrohué, y la otra en Pirihueico de Boroa hasta Reumén, las cuales después se trasladaron para Manuela Errázuriz entre Melinka y Pirihueico; a Alhué, que era donde ocurría la vida de la población, le decíamos el “Bulevar Alhué” porque se recorría de lado a lado, siendo por ello como la calle principal; junto con ello, también tuvimos el Cine Alhué que surgió después del de la escuela; además, habían dos centros culturales que estaban vinculados entre sí, el Goyocalán y el Lidice¹⁶¹, donde de repente íbamos y nos encontrábamos estudiantes, docentes, vecinos y vecinas a compartir; y si bien en un comienzo no teníamos locomoción, con el tiempo empezaron a llegar los buses o “liebres”, como la del número 51, las 60 en Alhué con Boroa, la Ovalle-Negrete, la Matadero-Palma, la Yarur-Sumar y, por supuesto, la Empresa de Transporte Colectivos del Estado (ETC) donde estaba el tío Mario, que era un chofer del Estado muy preocupado por que los niños y las niñas estuvieran bien, era un hombre atento; entre otras cosas.

¹⁶⁰ Para dar cuenta de una dimensión social más profunda que se vivió en la población y, por ello, también repercutió en la Escuela Consolidada, era lo que la profesora Brunequilda Bustamante llamaba las “camas calientes”, que era cuando los familiares iban a trabajar de noche y el resto de la familia quedaba durmiendo, pero cuando llegaban en la mañana a dormir, lo hacían en la cama que calentita dejaban sus familiares que habían dormido en la noche (Bustamante, 2010).

¹⁶¹ Cabe señalar que del Lidice se formó un grupo que, a pesar de haber sido formado alrededor de 1967, todavía permanece en actividad con exitosas presentaciones musicales, cursos y clases, muchas de ellas auspiciadas por la municipalidad de Pedro Aguirre Cerca, siendo el ex-estudiante consolidense Daniel León Rojas uno de sus grandes activistas y cultor.



En la foto aparece la 9, una de las “liebres” que pasaba por la población.
Fuente: Grupo de Facebook “Ex Alumnos Escuela Consolidada Davila”.

Pero no siempre tuvimos de todo, ya que en sus comienzos a la población le faltaba muchas cosas. Por eso fue tan importante la primera botica o farmacia que estaba en Abranches #5962 cerca de Alhué en el primer sector –donde hoy es un servicio técnico donde se reparan televisores y equipos electrónicos–, ya que era una de las primeras cosas que se tuvo en sus orígenes. O sea, imagínese: la Dávila estaba crudísima, no habían comerciantes establecidos, salvo que uno que otro negocio chico, entonces ¿a dónde ir a comprar medicamentos?, ¿a Gran Avenida?, pero si era tan lejos, entonces, cuando se estableció esta botica ya se podía ir más a la mano o en la noche, en la madrugada, y nos atendían. Con el tiempo, hubo más negocios, por ejemplo: frente a la primera botica, estuvo la primera panadería de la población; hubo otra botica en Quemchi #5960; hubo una fábrica de helados llamada San Val; estaba también el bazar donde atendía don Domingo y la señora Elba, lugar al que todas y todos recurríamos, pues vendía de todo lo que queríamos, era un lugar emblemático, pero que después, con el tiempo, pasó a ser un taller de confección; y también estaba el depósito Yarur, en lo que actualmente es un centro técnico en el local donde funcionó la primera botica.

Importante también fueron los comisariatos, que eran una entidad fiscal que abastecía de las cosas básicas que necesitábamos, de primera necesidad digamos, como las cosas para comer por ejemplo –el arroz, la azúcar, los tallarines... ese tipo de cosas–. En el comisariato llegaba la mercadería de Santiago y el Estado regulaba los precios, no como ahora que estamos en libre comercio y se nos cobra lo que nos cobran. Eran como almacenes del Estado, como supermercados en el fondo. Fueron importantes porque en un principio, antes de que comenzara a llegar los locales comerciales ¿dónde se compraba?,

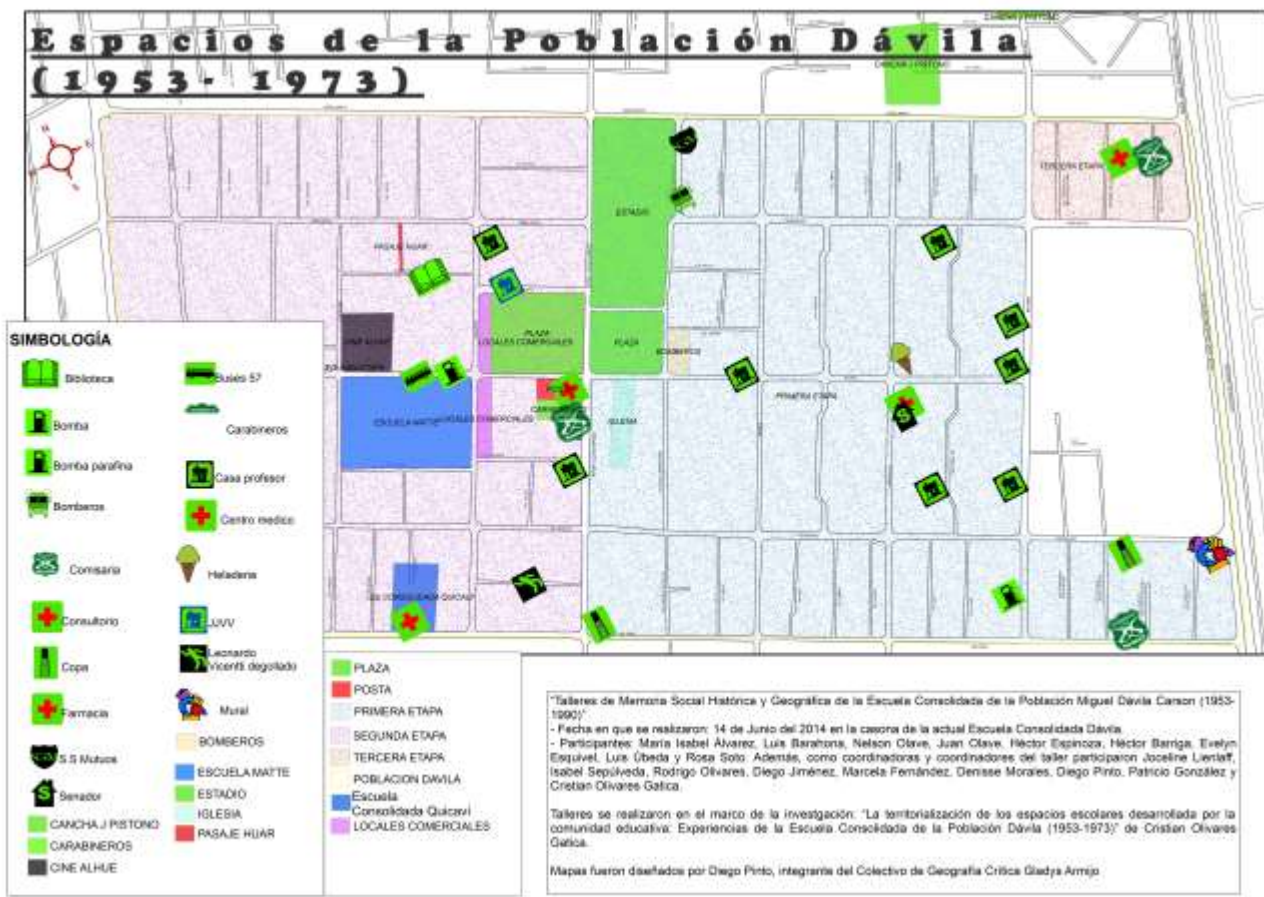
no había muchos lugares donde comprar en la población, pues, por ejemplo, la única panadería que existía en esos años era pasado el paso nivel o ir a Gran Avenida, y fue por eso el gobierno puso ahí comisariatos donde traían mercadería y la gente iba a comprar a precios oficiales. Recordamos que por esos años llegaba el Chávez en camión a dejar la mercadería. Posteriormente, el comisariato viene a ser lo que fue la Dirinco, Dirección de Industria y Comercio, y lo que después fue la Eca. Habían dos comisariatos en aquél entonces: uno que estaba en Melinka, casi llegar a Ochagavía, y otro que estaba en Cacique Pailanchú, en el sector de la aviación, que era el principal.

A su vez, cerca del sector de los locales comerciales estaba la cancha del municipal que era un club deportivo. Además, habían canchas de básquetbol: una en el local de Boroa y en el de Ochagavía de la Escuela Consolidada, y otra en en la calle Cacique Pailanchú del tercer sector de la Aviación; pero también de fútbol, como la del Borgoño que fue un club deportivo que existió en esos tiempos, al igual que la del Pistono que estaba detrás de Carelmapu, la famosa cancha de la Atacama y la de agua potable, que aunque algunas de estas no estaban en la población, igual íbamos a jugar para allá. Cabe decir que hubo como 20 clubes deportivos –como el Club Chayaihue, el Club Estocolmo (ubicado aquél entonces en Club Hípico frente a la tenencia de carabineros) o el Club José Pistono por ejemplo, que son de los antiguos–, de los cuales después hubo gente que de allí aportaron al fútbol a nivel nacional, pues llegaron a ser grandes deportistas, como Manuel Rodríguez, Juan Rodríguez, Nelson Torres, el “chepo” Sepúlveda, el Manuel “loco” Araya, Mariano Puyol o el “negro” Cubillos, o el profesor Gacitúa que fue un gran promotor del deporte en el estudiantado consolidado y Roberto Valencia, un egresado consolidado de 1960 que fue un destacado árbitro profesional del básquetbol y que hoy reside en Australia. Cabe decir que a pesar de la gran cantidad de clubes deportivos, hasta ahora no se ha podido concretar el sueño de construir el Estadio Dávila en el terreno baldío que está entre Carelmapu al Norte, Boroa al Este, Club Hípico al Oeste y al Sur la Plaza.

Cerca de la cancha municipal está la Escuela Matte de instrucción primaria, que es privada y se abrió por la alta demanda que se tenía por una escuela, al no dar abasto la consolidada. Además de ella, en Pihueico con Goyocalán nació la Escuela Pedro León Ugalde dirigida por su directora doña Aida Ramos –a raíz de lo cual, después se trasladó a Petrohué, con su nombre– a la que llamábamos “la campana de tarros” porque era muy grande la que tenía, y un jardín infantil de la JUNJI que es desde la época de Allende.

Por otra parte, también estaban la iglesia católica en Alhué con Huequén (ahora en Alhué, entre Manuela Errázuriz y Club Hípico), y la iglesia protestante o evangélica en Melinka; el correo; los carabineros que tenían una comisaría y un retén carabineros exigido por los pobladores y pobladoras; los bomberos que empezaron acá Manuela Errázuriz y fundándose en 1959, donde estaba don José Pistono que era superintendente de bombero, además de Zamorano; junto con ello, estaba el consultorio en la escuela y después el policlínico donde iba la gente que se enfermaba, aunque si era muy grave había que ir al Barros Luco; y la Junta de vecinos que, entre otras cosas, financiaba nuestro propio periódico quincenal “La Voz del Poblador”, el cual se emitía en la población, donde contaban todo tipo de noticias que había en ese tiempo, incluyendo la explicación de qué son las escuelas consolidadas por parte del profesor davileño Vicente Recabarren en su primer número salido el 15 de Agosto de 1953, y el incendio de la casona de la chacra “Las Lilas” de nuestra escuela en su segundo número del 29 de Agosto del mismo año¹⁶². El espacio que está cerca de todos estos, y que es muy importante, es la Plaza Yugoslavia, la cual primero fue un hoyo para sacar los materiales para construir la población.

¹⁶² La información de ambas noticias fueron extraídas del periódico “La Voz del Poblador”. Agradecemos a don Héctor Barriga por habernos hecho llegar digitalmente sus primeros 8 números.



Mapa de las Espacialidades de la Población Dávila, elaborado por Diego Pinto a partir del Mapeo Colectivo Del Taller de Memoria Social Histórica y Geográfica de la Escuela Consolidada Dávila.

La Plaza Yugoslavia es uno de los puntos centrales de la población, donde se han hecho cosas importantes, particularmente en su escenario: por ejemplo, el grupo Los Prisioneros hicieron una producción allí en un aniversario de la población cuando los invitamos a participar dado a la cercanía que tenían con la Dávila, ya que el Jorge González –vocalista del grupo– se atendía en el consultorio de nuestra población al haber vivido cerca de allí, donde él llegó con toda la banda completa y sólo con una guitarra. Además de eso, cuando llega el del Inti Illimani del exilio, aparece la plaza por esos escenarios donde caminaban, porque mucha de la gente que estaba aquí estudió en la Universidad Técnica del Estado (UTE) y fueron sus compañeras y compañeros de carrera. Para dar cuenta de parte de la vida cultural de la población que se daba en torno a la plaza, cabe decir que también hubo gente del Quilapayún que vivió en esta población, como por ejemplo el hijo de la profesora Graciela Pollier o Álvaro Pinto, quien además es de Santiago del Nuevo Extremo, y también estuvieron “Los reyes de la cueca” y la gente del Club Deportivo y Rayuela (larga y corta) José Pistono que tuvo su cede como en Carelmapu con Abranquil.

En la plaza también está el quiosco de los diarios, famoso al igual que la señora que lo atendía, quien además era la presidenta de la barra brava del Colo Colo; y personajes como ella hay muchos: el “tijeritas locas”, el que pasaba a cobrar el agua o la luz a la casa, el lechero vendiendo la leche con agua, el de la leche de burro, el “mata guagua”, el señor de los berros, el viejo que arreglaba somier, el que te parchaba las ollas que se rompían, el del “motemei”, el “compra ropa”, el “compra huesos, vidrio y fierro”, el afilador, el del diario, el gay de la época, la “señora insana”, la “abuela pata”... o sea,

estaban todos los oficios, y hay personajes en esta población que, podríamos decir, son parte de la mitología. Fíjense que los delitos más frecuentes de aquella época cuando estaba el teniente Bravo, eran la ebriedad, y el robo de gallinas y de ropa que uno colgaba en los patios, y si el día Viernes alguien se iba preso, éste se quedaba en la comisaría hasta el día Sábado limpiando el cuartel. En fin, hagan cuenta de que “era un pueblo chico, infierno grande”.

Aquí se construyó como una ciudadela donde no faltaba nada, había de todo, y en fin, lo más importante: la creación de la consolidada. Es en este contexto donde nació la escuela, pues cuando llegaron las primeras y primeros pobladores a la Dávila no había escuela y esta necesidad la satisfizo la Escuela Consolidada.

2. La Escuela Consolidada de la Población Dávila.

2.1 Los inicios de la consolidada en la Población Dávila y sus espacios.

Como decíamos, si bien aquí no hubo esa pobreza extrema que sí hubo en otras poblaciones, la Dávila era una población que en general fue carenciada económicamente, siendo una de las razones por la que siempre fue pobre la gente que vino a la escuela, nunca un millonario, y a pesar de todo, tuvimos una educación muy feliz.

Al hablar de la población, señalábamos que estaba prácticamente aislada y no habían muchas cosas, entre ellas, escuelas, aún cuando en un comienzo hubiera alrededor de 6.000 niñas y niños en edad escolar (Recabarren, 1963). A causa de la ausencia de establecimientos educacionales, en 1952 el Consejo de Alfabetización Provincial construyó una barraca de madera en la esquina de Petrohué con Boroa para la alfabetización de adultos, lugar donde se instaló la Escuela de Adultos N° 67, teniendo una matrícula de 62 estudiantes mayores de 15 años (Recabarren, 1963). Frente a la existencia de sólo un establecimiento escolar y ante la necesidad de que hubiera más, las pobladoras y pobladores abordaron tal problema a través de la Junta de Vecinos, cuya base de sustento y orientación estuvo en el Comité de Profesores Gabriel González Videla, docentes entre los cuales había quienes fueron parte de la Asociación General de Profesores de los años 20' y del Plan San Carlos del 40', como el profesor Vicente Recabarren y la profesora Luzmira Leyton, quien estuvo a la cabeza de la comisión. Este comité de docentes hizo varios estudios sobre la comuna y la población, llegando a la conclusión, en conjunto con el resto de las pobladoras y pobladores, de que lo más conveniente para esta comunidad era la creación de una Escuela Consolidada (Recabarren, 1963).

Para poder plantear su problema educacional y la propuesta de levantar una Escuela Consolidada en la población, la Junta de Vecinos llamó a un cabildo abierto –que era muy común en aquella época–, celebrado el 10 de Enero de 1953, donde asistieron varias autoridades¹⁶³, que terminaron por inmediatamente acoger el planteamiento presentado en aquél momento por la profesora davileña Luzmira Leyton, comenzando rápidamente las gestiones que permitieron la creación de la Escuela Consolidada bajo la modalidad experimental, vía el decreto N° 482 del 2 de Febrero de 1953

¹⁶³ Las autoridades que participaron fueron: el intendente de Santiago, Mamerto Figueroa; la ministra de educación, María Teresa del Canto; el director general de educación primaria, Luis Gómez Catalán –quien habiendo sido uno de los dirigentes de la Asociación General de Profesores, en el contexto de la Decreto N° 7.500 de 1928 fue nombrado Jefe del Departamento de Educación Primaria por Ibáñez durante su primer gobierno–; el jefe de la sección alfabetización de adultos, Víctor Troncoso Muñoz –quien junto con también haber sido uno de los principales dirigentes de la Asociación General de Profesores en la década del 20', fue jefe del Plan San Carlos de 1945, y uno de quienes había elaborado la propuesta de crear un Sistema Consolidado de Educación Pública–; el oficial de presupuesto, Rafael Rambaldi; además de otros parlamentarios y regidores de la comuna (Recabarren, 1963).

(Recabarren, 1963), a menos de un mes celebrado el cabildo.

Como no había edificios ni personal docente, en paralelo a centrarse en hacer estudios sobre la realidad educacional de la población para conocer el contexto al cual que se enfrentarían y elaborar propuestas sobre cómo enfrentarla –a partir de lo cual, por ejemplo, se dieron cuenta del gran retraso pedagógico de las niñas y niños de la población, al tener que ir en cursos más adelantados por su edad–, lo primero que hizo la comisión fue anexar a la Escuela Consolidada la barraca de madera donde estaba la escuela de adultos en la calle Boroa (Recabarren, 1963), que en aquél tiempo, tenía un sólo espacio dividido con una cortina para separar los cursos. El profesor davileño de historia Lautaro Videla (2010), cuenta que doña Luzmira le encargó el hacer las matrículas junto a otra profesora, un día Domingo en un paradero de micro que daba al potrero, lugar donde puso una pizarra donde escribió que se llamaba a matricular y con una mesita donde comenzaron a inscribir estudiantes, y eso que no tenían más que este local. Así la escuela comenzó sólo con dos cursos, uno en cada lado de la cortina: Sexto de Preparatoria, donde por ejemplo hacía clases la profesora davileña de matemáticas Elsa Aguirre, y Primero de Humanidades, donde estaba el profesor Lautaro junto a otras y otros docentes, quienes recuerdan que no se escuchaba nada, y que habían personas que se asomaban por las ventanas para ver cómo se hacían las clases (Bustamante, 2010; Videla, 2010).

A su vez, en la calle Quicaví habían unas casas de maderas que se hicieron para unos pescadores belgas que habían sido traídos en tiempos de Gabriel González Videla a modo que contribuyeran a mejorar y distribuir la pesca artesanal en Chile, pero como era una locura que le dieran esas casas en la Dávila, obviamente no las aceptaron terminando por quedar vacías, por lo que a la par del local en Boroa, y con las matrículas y sus estudios en mano, se pidieron estas casas para nuestra escuela. Poco a poco, comenzaron a llegar los pizarrones, los estantes, los mesones, etc., aunque cabe decir que se demoraron en llegar, por lo que, por ejemplo, en Quicaví, teníamos que llegar con nuestros pisos para sentarnos (Bustamante, 2010), pues era una lucha permanente por poder desarrollar la escuela, y su fuerza estaba en las vecinas y vecinos de la población (Videla, 2010).

Es que la forma en como se consiguieron los locales, fue movilizand o a las vecinas y los vecinos que habían matriculado a sus hijas e hijos en la escuela, además de las profesoras y profesores que en ella trabajaban, quienes en conjunto iban al Ministerio con sus estudios sobre la realidad educacional de la localidad, a partir de lo cual se elaboraba el petitorio con el que se iba a protestar para exigir lo que se iba a pedir (Videla, 2010). Esta fue la manera con que llegaron a conseguir que el Estado, a través de la Sociedad de Instrucción, comprara el sitio de la chacra Las Lilas de la viña Ochagavía, que estaba al lado del camino Ochagavía, el cual tenía una casona patronal de la familia Valdivieso que con reticencia vendió, al no querer que ésta se deteriorara (Bustamante, 2010). El profesor Lautaro recuerda que era una casa enorme y muy bonita, que tenía un parque precioso, al que en un comienzo llamaban “el patio del gigante egoísta” por el cuento de Óscar Wilde, al en un comienzo tener bloqueado el acceso para entrar (Videla, 2010). Así entonces, conseguimos los espacios donde funcionó nuestra Escuela Consolidada: yendo en comunidad y con la directora al frente a presionar al ministerio (Videla, 2010). Es que como explica el profesor Lautaro, los recursos los daba la propia gente, pues teníamos el presupuesto que nos entregaban desde el ministerio, pero como no nos alcanzaba, era a través de pequeñas revoluciones o protestas que conseguíamos más para tratar de satisfacer nuestras necesidades, de tal manera que la escuela marchaba con el poder de nuestros propios recursos como estudiantes, docentes y nuestras familias¹⁶⁴ (Videla, 2010).

¹⁶⁴ Un itinerario muy detallado al respecto, que además da cuenta de las diversas razones por las que se reunían a pedir o exigir cosas, es la que muestra el profesor Vicente Recabarren, cuando señala el trabajo coordinado que se hizo entre la escuela y el Centro de Padres y Apoderados entre 1953 y 1963. Para profundizar en ello, recomendamos su texto:

La Escuela Consolidada de la Dávila quedó así repartida en 3 espacios dentro de la población. Por una parte, estaba la Escuela Quicaví que era donde se estaba desde Párvulo hasta Cuarto Básico o de Primaria. En un comienzo, la Escuela Quicaví era una corrida de casas que tenía al medio la calle y era un espacio abierto, por lo que hubo que sacarle las puertas a las casas para cuidar a las niñas y niños, y por lo mismo, para el recreo o las salidas, habían docentes en las dos entradas de la calle. Otro problema que inicialmente tuvieron fue el de los baños, ya que a las 10 de la mañana estaban completamente colapsados. Y finalmente, había muy poco espacio físico para trabajar, además de que en un comienzo se tenían que sentar en el suelo al no tener mesas y sillas. Todo ello era un gran problema, sobre todo en invierno, por lo que se vieron en la necesidad de levantar una muralla por ambos lados, junto con techar el patio (Bustamante, 2010), el cual llegó a tener unos pilares al medio que para las niñas y niños eran fantásticos, porque les servía para jugar al “compra huevos”.

De allí pasábamos a la Escuela Boroa donde después hacíamos Quinto y Sexto Básico o de Primaria, y ya cuando ahí estábamos, soñábamos con entrar a Primero de Humanidades (lo que hoy sería Séptimo Básico) en la Escuela Ochagavía porque ahí estaba la Enseñanza Media o de Humanidades y eso era como ser grandes, pues para quienes todavía estaban en Quicaví y Boroa, quienes estudiaban en Ochagavía eran muy grandes, casi súper héroes, sobre todo cuando se juntaba la Escuela Consolidada en su conjunto en ese local cuando habían actividades, por lo que era un sueño llegar a Ochagavía. A pesar de ello, en un comienzo en la chacra también fue difícil, porque era una escuela donde tampoco había donde sentarse, o donde también se marcaba mucho la pobreza al haber estudiantes que iban a pies descalzos y con poca ropa, lo cual fue un poco fuerte para las profesoras y profesores, aunque también les sirvió para tener más ganas de trabajar (Bustamante, 2010). De las 3, Ochagavía era la escuela más grande: por el Sur llega a Petrohué, donde antes de llegar a Reumén hace una figura al lado de donde hoy está la Escuela Aida Ramos, y va hacia el pasaje Corregidor Pedro Mariño y Ambrosio O'Higgins –que ahora no existe–, para después llegar hasta Reumén por el Oeste, y por ahí llega a Pirihueico hacia el Norte y después al camino Ochagavía al Oriente.

A diferencia de hoy, la entrada principal de la Escuela en Ochagavía estaba en una esquina por el pasaje Corregidor Pedro Mariño, que era una puerta chica, de doble hoja no más, por donde también nos salíamos para comprar el pan con chanco. La “Puerta de Peter Mariño” le decíamos. Ahora, si llegabas tarde, lo primero que hacíamos era tratar de pasarnos, ya sea escalando la muralla o pidiéndole permiso a un compañero o compañera para pasar por su casa a la escuela, pero si nos descubría el inspector de turno, nos hacía saltar la muralla de nuevo y dar la vuelta hacia la otra entrada, lo que significaba darse una gran vuelta cruzando todo el bosque, para entrar al portón por donde lo que hoy es la puerta principal en el local de Ochagavía, lugar donde te recibía Roldán, que era el perro del cuidador que teníamos en aquél entonces y siempre estaba allí, y al que se le temía mucho porque no le gustaban los cabros atrasados.

Como ya dijimos anteriormente, a la semana de haberla conseguido (Bustamante, 2010), la Escuela de Ochagavía sufrió un lamentable accidente el 23 de Agosto de 1953: la parte superior de la casona se incendió. Ese día, toda la población salió a apagar el incendio, donde se vio a apoderadas y apoderados saltando las murallas para rescatar los bancos y máquinas de escribir recién llegados por las ventanas al patio para que no se quemaran (Bustamante, 2010; Videla, 2010). Todas y todos lloraron mucho al ver la escuela quemada, pues había costado mucho conseguir todo eso. Como la casona en gran parte se quemó, doña Luzmira consiguió que la Sociedad Constructora de Establecimientos Escolares la reconstruyera, aunque al gusto de ella, así que, mientras se hacían clases en las salas del primer piso –

Recabarren, V. (1963). *El problema de la consolidación en la educación. Diez años ensayos en la Escuela Consolidada de Experimentación de la Población “Miguel Dávila Carson”. 1953-1963.*

donde antes los dueños de la chacra tenían bodegas–, se aprovechó de hacer pabellones que faltaban, un gimnasio, salas y una oficina para el jefe de local (Bustamante, 2010; Videla, 2010).

Por otra parte, en aquellos años Ochagavía era mucho más frondosa que ahora: tenía muchos árboles añosos, un castaño muy grande, un gran parrón con una hermosísima flor llamada “pluma”, habían rosales, una morera, podábamos rosas y también trabajábamos la tierra; íbamos a buscar moras, ciruelas y a sacar manzanas de un manzanal que teníamos; había un lugar donde se cosechaban arvejas y habas, además de duraznos, nogales y castañas que producía la escuela y que todas y todos comprábamos, al igual que las flores (Bustamante, 2010); y por donde hoy está la Enseñanza Básica, había un bosque abierto, que era tanto el lugar por donde se pasaba cuando se llegaba atrasado, fue también una zona de pololeo, y cerca de allí, hay una piscina que hoy está abandonada. Lo otro era que, antes de que surgiera la carretera, teníamos el canal de Ochagavía que pasaba pegado a la muralla de la escuela, con el cual se regaba la chacra hasta que lo entubaron.

Ya en nuestros tiempos, en la chacra estaba la casona, la capilla¹⁶⁵, la biblioteca y la casa del cuidador. Además de ello, dentro de la escuela estaban los caminos de senderos que podíamos recorrer, donde de inmediato nos enfrentábamos a la rotonda que llamábamos “el cántaro”, famosísima al ser un camino que al centro tenía un jarrón grande y por llevarnos a distintos lados de la escuela, además de que al frente de la rotonda estaba la casona más unas casitas que estaban detrás. Dentro de la casona, donde hoy es la sala de profesores, antiguamente era donde se estudiaba Economía Doméstica, y los otros espacios de ella sólo eran salas de clases y de profesores, incluyendo las del segundo piso, donde en un comienzo no había sillas sino que un sillón y un mesón amplio, larguísimo, donde nos sentábamos.



Esta es la capilla que está en la escuela.

Fuente: Grupo de Facebook “Ex Alumnos Escuela Consolidada Davila”.

165 La capilla estaba allí desde que era chacra, pero que por ser una escuela laica, al parecer, sólo se usó una vez como tal, cuando un sacerdote pasó ocasionalmente.

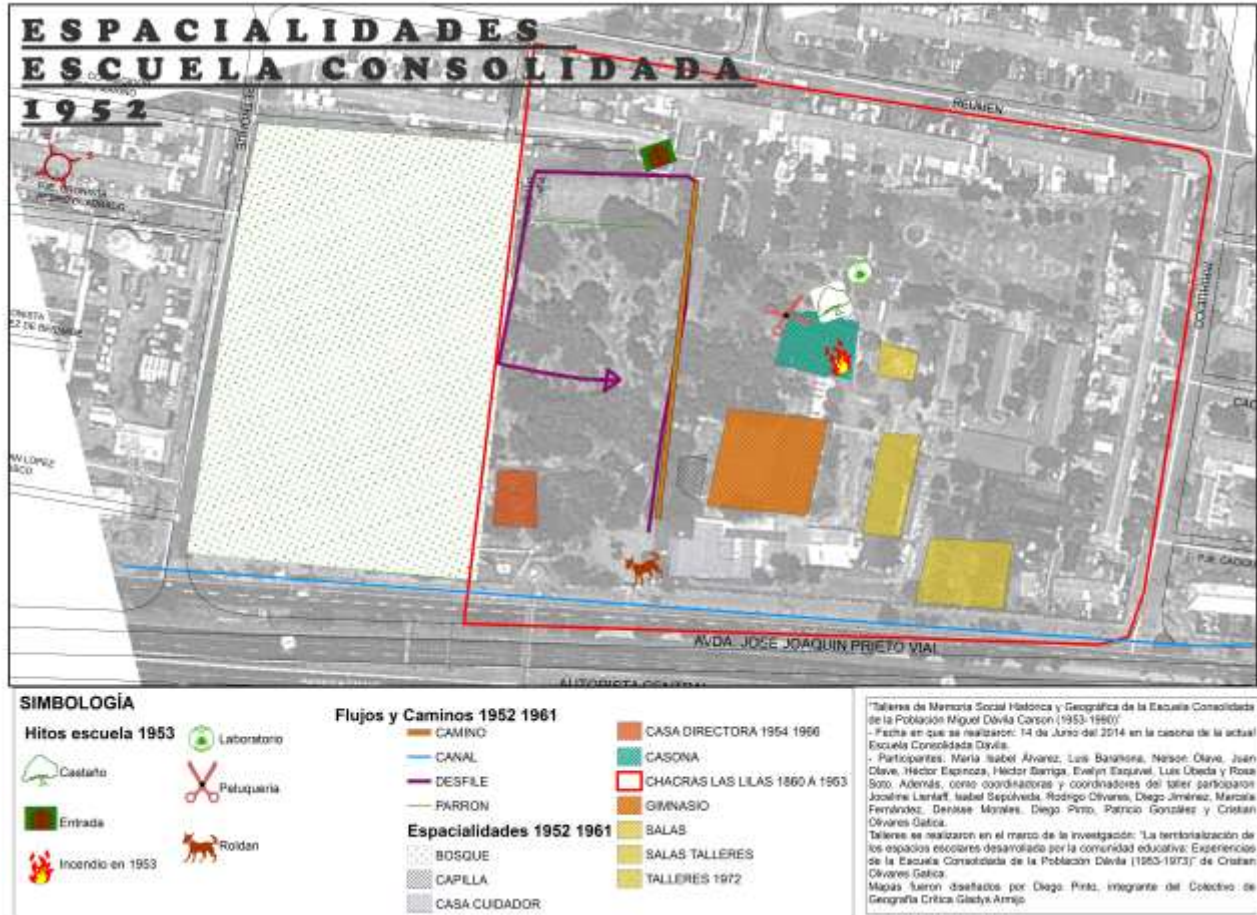
También desde esos años está el pabellón ubicado detrás del gimnasio, en el cual sus salas tuvieron un suelo de parqué y una chimenea al lado del pizarrón, donde había un lugar para echarle la leña en los días de frío. Además, donde ahora está el Centro de Padres, estaba la sala o laboratorio de Química y de Física por un lado cada uno. Del mismo modo, lo que hoy es el comedor de la Enseñanza Media eran los antiguos talleres, y el que actualmente es para la Enseñanza Básica antes era el comedor de todas y todos, donde se le daba comida a la gente que tenía la beca por su mala condición económica. También, donde hoy está la cisterna donde guardan agua, detrás de los pabellones nuevos, estaban las campanas del fundo de cuando se las tocaban a la gente que allí trabajaba, y cerca de allí había una copa de agua interna. Además, de ese tiempo también es la casita de madera que se quemó durante el 2011 que estaba entre la Enseñanza Básica y Media, la cual trajeron de Estados Unidos y era donde vivía doña Luzmira Leyton, la cual también utilizaba como oficina, aunque después, cuando ella se fue a vivir a la calle Simón Bolívar, pasó a ser la oficina de los profesores y de la dirección.



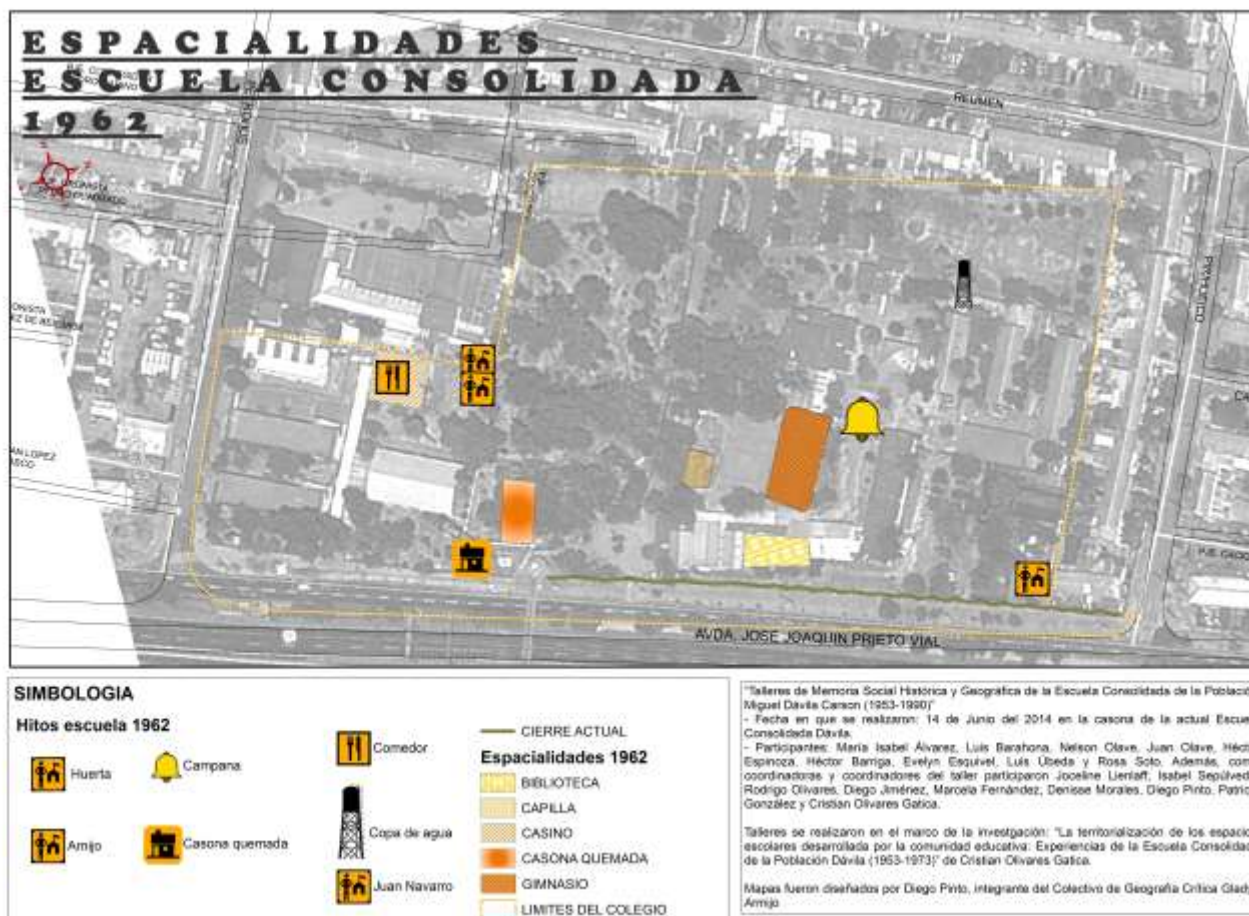
Esto es lo que quedó de la casa donde vivía doña Luzmira Leyton después del incendio.
Fuente: Grupo de Facebook “Ex Alumnos Escuela Consolidada Davila”.

Sin lugar a dudas, un espacio tremendamente importante es el ya mencionado gimnasio que está al lado de la cancha y al frente de la casona, pues todo, todo ocurría en el gimnasio, hacíamos todo tipo de actividades deportivas y culturales, era muy bonito y tenía cosas que no están implementada en los establecimientos escolares, algunos de los cuales incluso trajeron de Alemania, llegando a ser sin dudas uno de los mejores que había en las escuelas de Chile (Bustamante, 2010), ya que tenía: espalderas pegadas a la muralla, que son como escaleras donde se trabajaba físicamente; una barra para hacer ejercicio que se escondía hacia atrás y se tapaba con los parqués; un pozo de arena; una cancha de básquetbol; un caballete donde nos hacían saltar y caer en la lona al otro lado; un escenario, y bajo él los camarines y ducha; entre otras cosas. Entonces, teníamos verdaderamente un gimnasio de lujo, era precioso, lleno de parqué como las salas. Era un gimnasio que las escuelas ABC1 deben tener, pero con la diferencia de que en esta escuela no se cobraba y cualquiera podía venir a estudiar, sin segregar a nadie. Recordamos que nos hacían gimnasia olímpica, gimnasia rítmica, barras suecas... de todo, por

eso tuvimos muy buenos gimnastas.



Mapa de las Espacialidades de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, elaborado por Diego Pinto a partir del grupo del Mapeo Colectivo que estuvo entre 1952 hasta 1962 en la escuela, del Taller de Memoria Social Histórica y Geográfica de la Escuela Consolidada Dávila.



Mapa de las Espacialidades de la Escuela Consolidada, elaborado por Diego Pinto a partir del grupo del Mapeo Colectivo que estuvo entre 1962 hasta 1977 en la escuela, del Taller de Memoria Social Histórica y Geográfica de la Escuela Consolidada Dávila.

Como verán entonces, además de haber una educación completa que otras escuelas no tenían en aquella época, esta escuela fue enorme, y era tan buena y era tal la necesidad por estudiar que había, que hubo muchas personas que querían ser estudiantes de la consolidada, al punto que algunos de nosotros y nosotras, aun viviendo en la población, tuvimos que esperar cerca de 2 o 3 años para poder ingresar. Imagínense que en Diciembre ya decía afuera “no hay matrícula para tal nivel”. Hay que considerar que en la escuela no seleccionaba a nadie para entrar, no se hacía selección de ningún tipo, al punto que llegó anualmente a tener cerca de 5.000 alumnos divididos en los 3 locales, y que según las estadísticas que elaboramos en algún momento, de la “conso” salieron 31.000 o 32.000 estudiantes aproximadamente. Aunque desde sus inicios fue difícil el recibir a estudiantes, pues, como decíamos, muchas y muchos teníamos retraso pedagógico, por lo que desde un comienzo las profesoras y profesores buscaron métodos para mejorar esta situación, pues después seguía habiendo este problema cuando comenzaron a llegar estudiantes de otros lugares de San Miguel o la Cisterna (Bustamante, 2010); además de que, como decíamos, la escuela nace en el 53' sólo con Sexto de Preparatoria y Primero de Humanidades, por lo que a medida que se fueron consiguiendo los espacios y fueron avanzando en los cursos, además de aumentar la demanda en la población y sus alrededores por ingresar a la escuela, se fueron abriendo más cursos, donde cuando salió nuestra primera generación en 1958, ya habían cursos divididos en científico y letras (o lo que hoy llamamos humanista).

Por otra parte, como directora, doña Luzmira desde el comienzo tuvo un equipo de trabajo que tuviera

años de experiencia en el sistema escolar, entre quienes estaba la profesora davileña de básica doña Oriana Ortiz quien era subdirectora, el profesor de básica Vicente Recabarren como subdirector, la profesora Celina Perrín Ladrón de Guevara que en ese tiempo fue Asesora Técnica, además de los jefes de cada uno de los locales que eran como un inspector general, como lo fue la profesora de básica Brunequilda Bustamante (2010). A su vez, cabe decir que se partió con 10 o 15 profesoras y profesores en total, pero ya cuando se adquirieron todos los locales y se necesitaban más, llegaron a ser 180 en su momento, para cubrir lo que era Párvulo, Primaria o Básica, Humanística o Media, Educación para Adultos y Técnico Profesional donde había peluquería, confección, sastrería y mueblería, pues, como no se sabía si las y los estudiante llegarían a la universidad por problemas económicos¹⁶⁶, doña Luzmira decía que la escuela tenía que dar algo para enfrentar la vida (Bustamante, 2010); incluso, ahí también iban de noche las mamás a estudiar sastrería, por ejemplo, donde aprendían a arreglaban ropas para trabajar en sus casas, lo cual era una ayuda para las familias (Bustamante, 2010). Con todo, como nos señalaba el profesor de historia Iván Núñez (Anexo 1), la dirección de la escuela fue decisiva, ya que era muy poderosa por la misma normativa de la educación pública, pero también por el liderazgo o carisma de la directora, sólo atemperado por su voluntad de facilitar el trabajo colectivo y la participación, además de la tradición sindical y política de la mayoría de los profesores y profesoras que trabajaron allí.

Finalmente, según lo indicado por el profesor Vicente (Recabarren, 1963) la organización estructural y funcional de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, tenía un esquema dividido en 2 niveles, donde su parte superior estaba dividida en 3 grupos compuestos por los consejos (directivo –compuesto por el/la director/a, el/la subdirector/a y las/los jefes de sección, el cual, cada 15 días, se reunía para tratar temas vinculados a sus funciones organizativas, técnicas y sociales–, de sección –que eran más de orden administrativo y técnico, y cada sección con su jefe y cuerpo de docentes–, técnicos –que habían de diversos tipos, como los de grado, de departamentos, de cursos paralelos, etc.– y los generales –que era los convocados por la dirección, para tratar temas administrativo, técnicos, sociales y organizativos–), la dirección (que tenía bajo su responsabilidad la Educación Parvularia, Primaria, Humanística y Profesional) y la secretaria; y en su parte baja dividida en 5 secciones:

a) Sección Salud: estaba a cargo del Comité de Salud y Educación compuesto por docentes, médicos, enfermeras, dentista, visitadoras sociales y educadores sanitarios, y presidido por el Jefe de Extensión Cultural donde estuvieron los doctores Roberto Alvarado y Alfredo Tabora, la enfermera visitadora Darioleta Hidalgo, la directora de la escuela Luzmira Leyton, y la Asesora Técnica Celina Perrín Ladrón de Guevara, quienes en conjunto estudiaban y elaboraban Planes y Programas a nivel de escuela y comunidad, además de diversas actividades en cuanto a la salud y bienestar de las y los estudiantes y la población, entre lo que se incluye el desayuno, las colonias escolares y la creación del consultorio.

b) Sección Parvularia y Primaria o Básica: estaba principalmente enfocado en dar atención educacional a niñas y niños desde el jardín y kinder hasta al 6° Básico o de Primaria, además de unificar y correlacionar el proceso educativo con las demás secciones, a partir de los cuales se realizaban diversas actividades en función del mejoramiento de las problemáticas con la que llegan las y los estudiantes, como lo era el retraso pedagógico, entre otros, a través de, por ejemplo, de la aplicación de la promoción graduada para evitar la repetición del curso, todo previo estudios realizados por el profesorado de esta sección.

¹⁶⁶ Un relato que da cuenta de esta problemática y de cómo se trataba de solucionar en la Escuela Consolidada de la Población Dávila, es la experiencia que tuvo Gloria Celis, quien nos la compartió en el marco del concurso '*Había una vez en la Escuela Consolidada Dávila...*', incluido en el Anexo 3.

c) Sección Educación Media o Humanística: dentro de un proceso unificado, continuo y correlacionado con la Sección Parvularia y Primaria o Básica, esta sección estaba enfocada en dar cursos de continuación humanística y técnico profesional, donde tenían un Plan Común y Cultural (vinculado a desarrollar conocimientos sistemáticos en el estudiantado); un Plan Variable y Diferenciado (que complementa al común, en cuanto a la orientación vocacional, por trabajar lo que es la exploración vocacional, diferenciación y profundización de estudios); los programas y métodos de trabajo (guías de estudios); orientación técnica del personal docente (de Asesorías Técnicas de la Sección Experimental); evaluaciones trimestrales y anuales; y las promociones (que no son graduadas como en la sección anterior).

d) Sección Orientación Educacional: sus objetivos son el formular e interpretar la doctrina de la escuela en su orden pedagógico y social; formular el Plan de Ensayos e Investigaciones anuales; trabajar todo lo relacionado a la Orientación Vocacional y Profesional, la Conducción técnica y psicopedagógica del proceso educativo en organización y fines, y la Documentación, Memorias y Perfeccionamiento del Personal. Por sus características, esta orientación se tiende a confundir con el resto de las secciones, por lo que trabaja en conjunto a cada una de ellas, haciendo un sin fin de actividades que vayan en contribuir a que las y los estudiantes, desde la primaria o básica, lleven un adecuado proceso exploratorio que les permita conocer y profundizar sus habilidades e intereses.

e) Sección Extensión Cultural: esta sección tuvo como objetivos hacerse cargo de la educación de adultos en la Escuela de Adultos N° 67 anexada a la escuela, la orientación de las actividades culturales de la comunidad, la asesoría de las actividades institucionales de la comunidad en sus diversos propósitos de bienestar, y la coordinación de las actividades de la escuela con los diferentes organismos, a partir de lo cual, entre otras cosas, se desarrolló el cine, las actividades culturales y la biblioteca pública.

Además de lo señalado, el profesor Vicente también da cuenta de otros espacios, como lo es el Bienestar Estudiantil, creado desde una iniciativa del Consejo General de Profesores en 1957, con el objetivo de procurar ayudar en las dificultades económicas de las y los estudiantes con vestimenta, medicinas, derechos escolares y matrículas, el cual tenía sus Estatutos y Reglamentos al igual que su directiva (presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y proesorero), y sus recursos se obtenía a partir de tres fuentes: una cuota anual por parte del profesorado, una cuota anual del Centro de Padres y Apoderados, y diversas donaciones. Y otro de los espacios que menciona, son las actividades generales, donde destaca:

a) Comité de Estudiantes: que tienen como objetivo el organizar a las y los estudiantes en grupos de trabajo socializado, de acuerdo a sus preferencias, para autodirigir las actividades internas de la escuela, orientadas y orientados por un/a asesor/a y docentes jefes. Los comités que se organizaron desde 1954, tanto en Primaria como en Media, fueron: de Gobierno Interior (vinculado a la autodisciplina), Higiene y Salud, Cultura, Biblioteca, Cooperativa y Jardinería. En Educación Media crearon un Comité Central compuesto por 6 representantes de cada curso, con el objetivo de coordinar el trabajo del resto de los comités, el cual, junto con lo anterior, por medio de una Secretaría de Relaciones, también coordinaba el trabajo de orden sindical con la Federación de Estudiantes Secundarios.

b) Academias: desde 1956 se crearon academias de música, folclore, coros, teatro y artes plásticas, que tuvieron como objetivo el desarrollo de la educación vocacional artística de las y los estudiantes. Cabe decir que en 1957, la Academia de Teatro avanzó hacia la formación de una Escuela de Teatro, y en

1958 pasa a ser un organismo de la Sección Extensión Cultural.

c) Centro Deportivo: partió siendo un organismo de clubes en cursos primarios y secundarios, pero ya en 1956 se comenzaron a constituir en diferentes ramas deportivas –fútbol, básquetbol, pimpón, excursionismo, voleibol, etc.–, a partir de las cuales se comenzaron a realizar diversos tipos de actividades internas, interescolares e interclubes.

d) Cooperativa Escolar: funcionó en base a lo que estudiantes realizaban asesoradas/os por un/a docente, donde se vendía frutas, útiles escolares y sandwiches (dulces no, por razones de salud), y tenía como objetivo el crear en el estudiantado el espíritu del cooperativismo.

e) Actividades Agropecuarias: sus objetivos eran el mantenimiento y conservación del parque, jardines y el huerto de la escuela, procurar que el estudiantado comprenda el valor o importancia de estas actividades, y el contribuir con aportes económicos a fondos de entradas propias de la escuela, a partir de los cuales se trabajó produciendo cultivos de flores y hortalizas y criando abejas y conejos, con el apoyo del Comité de Jardinería, la Cooperativa, un personal de servicios menores y un práctico agrícola.

f) Giras de Estudio de los 5° Año de Humanidades (Tercero Medio): esta fue una actividad incluida dentro de las actividades extraprogramáticas de la escuela, donde su organización y realización corresponde al Comité formado por las apoderadas y apoderados de curso, quienes están apoyados por la Dirección de la escuela a través del/a profesor/a jefe, un representante del Consejo Directivo y uno/a y dos profesores/as que éste organismo asigna para ello, con los cuales se crea y realiza un plan de trabajo y un programa de actividades, que incluye las formas para juntar dinero y las gestiones para obtener los permisos ministeriales, rebaja de pasajes, obtención de documentos, fijación del itinerario, etc. Desde 1963, con el objetivo de contribuir en buscar apoyo y cooperación de la comunidad para asegurar el éxito de las Giras de Estudio, éstas pasaron a la Sección Extensión Cultural junto a los actores ya mencionados.

De esta manera, con todos estos elementos –sus espacios y organización escolar– es que se desarrollaba una experiencia, que aún limitada al no tener los medios humanos y materiales suficientes para la cantidad de trabajo que se debía realizar, y con la falta de un respaldo jurídico y de condiciones adecuados a un nuevo proceso de organización y de actividades que finalmente causaron muchos tropiezos, se levantaba un intento por consolidar el sistema escolar público, en cuanto a sistema funcional y medio unitario formador de la personalidad de las y los estudiantes; de experimentar una forma de organización masiva que involucre diversos problemas, que tienda a la consolidación interna de la escuela; con actividades permanentes, que en forma vinculada a la comunidad interviene en ella; y con rasgos coeducacionales, experimentales y masivos en todos sus grados y ciclos que, aplicando los elementos de la doctrina de la consolidación, da cuenta de un ensayo de organización escolar que es posible de realizar en diferentes zonas del país (Recabarren, 1963).

2.2 Los actores que componíamos la Escuela Consolidada de la Población Dávila.

Al igual que en la población, dentro de la escuela también había una gran familia. Por ejemplo, recordamos con cariño a los cuidadores y auxiliares de la escuela que vivían ahí mismo y en la población, quienes, junto con cuidar la escuela, también participaban de nuestras actividades y teníamos muy buena relación. Entre ellos, nos acordamos de don Espejo que era el cojo –el que proyectaba las películas– en el gimnasio, al igual que don Omar, que era uno moreno; o don Domingo

Armijo, que era un auxiliar muy apreciado por los profesores y profesoras, era como un colega más, y es más, él tenía un casino para las profesoras y profesores donde les daba comida; y después de él estuvo don Nemopuceno del Carmen Huerta, quien era un auxiliar que vivía a la mitad de camino dentro de la escuela, al medio donde hoy sólo está el radier, quien estaba siempre con nosotras y nosotros. Además de ellos, uno de los primeros cuidadores fue don Juan Navarro, que antes trabajaba en la chacra, pero quedó trabajando en la escuela; o don Chamorro, o 'Don Oso'... ¡Ah, perdón! Donoso. Lo que pasa, es que cuando niños y niñas, siempre decíamos 'hola Donoso', 'hola Donoso', 'hola Donoso', o íbamos a la Sala de Profesores a preguntar '¿estará Donoso?', y después con los años, incluso hace muy poco tiempo atrás, nos venimos dimos cuenta que él es de apellido 'Donoso', todo junto, porque toda la vida pensábamos que era 'Don Oso'.

A todos los recordamos con cariño porque compartimos muchas cosas con ellos, llegaban a ser parte de nuestra familia. Por ejemplo, en horario de recreo por lo general, algunas y algunos como estudiantes pasábamos en la casa de 'Don Oso' en Quicaví, del mismo modo cuando teníamos que quedarnos hasta más tarde en la escuela. Además, su señora, doña Teresa Espinoza, era quien nos hacía la leche en la Escuela Quicaví, donde a todos y todas nos daban un jarro de aluminio para la leche. O sea, efectivamente habían lazos súper fuertes entre los que trabajaban y una relación exquisita con la de los profesores, profesoras y estudiantes. No había diferencia entre profesores y auxiliares, para nada. En ese tiempo no habían diferencias, éramos todas y todos iguales. Que en otros escuelas te dicen 'anda a buscar a Fulano' así como despectivo, pero no, aquí no, éramos todos familia, pero familia, familia.



En esta foto tomada en uno de los costados de la casona del local Ochagavía, el último de la derecha es el cuidador don Juan Navarro Carrasco, quien aparece junto a los primeros trabajadores, que se quedaron trabajando en la escuela, una vez que se compró la chacra 167.

Por su parte, habían profesoras y profesores espectaculares, y muchos de ellos eran normalistas, personas dispuestas a hacer clases donde sea y realmente buenas en su trabajo, docentes que incluso pareciera ser que en esta época ya no existen por la vocación y excelencia que tenían. Eran docentes excelentes, tenían mucha pasión por los niños y niñas, y más de alguno o alguna trabaja también en la universidad. La gran mayoría era gente muy modesta, que tuvimos la fortuna de tenerla en esta escuela por el compromiso que tenían con enseñarnos y con trabajar para la comunidad, pues eran personas muy jugadas por el proyecto de la consolidada. De hecho, por todas las actividades que se realizaban, había quienes trabajan desde las 7 u 8 de la mañana, hasta como las 11 de la noche (Bustamante, 2010).

La directora Luzmira aceptaba a toda profesora y profesor mientras tuviera ganas de trabajar, pues había mucho que hacer, y entre ello, por ejemplo, fue solucionar el retraso pedagógico de las niñas y niños de la población, por lo que, para resolver ese problema, en su momento se trabajó en 3 jornadas (de 8:00 a 11:30, de 12:00 a 15:30, y de las 16:00 a 18:30 hrs.) más la que iba para la nocturna en enseñanza de adultos, donde cada docente se inscribía con un horario e iba rotando, y todo para el beneficio de las y los estudiantes (Bustamante, 2010). Es que había que hacer de todo: por ejemplo, Lautaro, siendo profesor de historia y geografía, cuando llegó a la escuela tuvo que hacer ciencias naturales y educación física (Videla, 2010); o también lo que recuerda la profesora Brunequilda, cuando, siendo profesora de básica, doña Luzmira le pidió que fuera hacer clases de ciencias a Ochagavía, simplemente porque, como ella conocía los antecedentes de todas y todos los profesores, sabía que ella había hecho su memoria en ciencias, además que creía en su trabajo (Bustamante, 2010). Y las clases eran muy trabajadas, con su plan de trabajo y sus tiempos, pues no era llegar así sin nada, eran bien trabajólicas y trabajólicos, pues, volviendo al ejemplo, cuando a la profesora Brunequilda doña Luzmira le pidió hacer clases de ciencias porque confiaba en ella, le tocó el amor propio, por lo que se compró libros y comenzó a prepararse para hacer sus clases (Bustamante, 2010).

Las profesoras y profesores tenían un consejo que lo dirigían los jefes de local según donde se hiciera, y se realizaba preferentemente los Sábados en la mañana, porque o si no, se hacía después de clases hasta las 11 u 12 de la noche, pues no se podía perder clases, era sin pago extraordinario, y sólo cuando ellas y ellos lo solicitaban, estaba la directora (Bustamante, 2010). En aquellos consejos de profesores, se trataban temas relacionados a mejorar la escuela, por ello, casi nadie faltaba, e incluso, si no se podía ir, se daban las excusas llegado el caso; eran democráticos y con un respeto único (Bustamante, 2010). La profesora Brunequilda, recuerda que en los consejos doña Luzmira les decía a las profesoras y profesores que no se le den tareas a las niñas y niños, pues no tienen dinero para comprar libros de estudio y en sus casas es bien difícil que les ayuden a realizarlas, por lo que todo había que hacerse y aprenderse en la clase; o también cuando no permitió que se vendieran dulces en el quiosco que se había propuesto para los recreos, porque había que cuidar la dentadura de las niñas y los niños, ni tampoco pan solo porque era inflarlos sin de verdad alimentarlos, por lo que finalmente se vendió frutas entre otras cosas nutritivas, y además, como ella no quería que las y los estudiantes no tuvieran el problema de alimentarse, buscó para que además se les diera el desayuno y almuerzo escolar, pues, como ella decía, las niñas y los niños de la consolidada eran los reyes y hay que cuidarlos como tales, en esa condición (Bustamante, 2010).

Cabe decir, tal vez por lo estipulado desde el ministerio, que el valor hora de quienes trabajan en Enseñanza Media era mayor que al de la Enseñanza Básica, y que también se pagaba distinto si se tenía título y cursos de perfeccionamiento (Bustamante, 2010), aunque entre las profesoras y profesores se respetaban y ayudaban mutuamente, pues, por ejemplo, cuando llegaba una o un docente nuevo, siempre había un recibimiento de igual a igual, aún cuando ni siquiera terminaran la universidad, además de que se le enseñaba cómo era la escuela y las cosas fundamentales para hacer clases ahí,

como el planificar por ejemplo. Ese fue el caso de cuando llegó la jovencita y todavía estudiante a ser profesora de historia Rosa Soto, pues el profesor Lautaro Videla la tomó y lo primero que le dijo fue 'mira Rosa, en la universidad llenan el saco, y uno tiene que aprender a sacar la materia para enseñarles a los alumnos', lo cual le sirvió mucho para poder planificar en lo que era el proyecto de las escuelas consolidadas y experimentales, pues tampoco era muy tradicional su método: se planificaba en grupo, armaban lo que llamaban Consejos de Agrupación de Curso, entonces se juntaban todos los profesores y profesoras de los Primeros Básicos y planificaban toda la semana, después los y las de Segundo Básico, y así sucesivamente; y si había un efemérides, se agrupaban por cursos y hacían algo en conjunto, porque, imagínese, con todos los cursos que habían aquí, todavía estaríamos esperando al último, por lo que se decía 'ya el Octavo y el Segundo Básico hacían tal cosa', entonces nos sacaban y entre los cursos hacíamos el conjunto e íbamos al local donde sería la actividad, ya sea en Quicaví, Boroa u Ochagavía. Claro que también cometían errores al comienzo, como el no dejar entrar a las y los estudiantes que llegaban atrasos, cuando en ese momento estaban haciendo la carretera, y para llegar a la escuela, había quienes tenían que darse una vuelta muy grande (Bustamante, 2010). Es que ahí se construía un saber práctico donde se aprendía mucho desde la experiencia, pues una cosa era la formación que daban en el Pedagógico, pero en la práctica y en una Escuela Consolidada era otra; y, por supuesto, incluso aprendían también a relacionarse, pues las profesoras y profesores no sólo hacían clases en las aulas, sino que también otras diversas actividades (Bustamante, 2010; Videla, 2010).

Un ejemplo de ello, es lo que recuerda la profesora Brunequilda (Bustamante, 2010), cuando doña Luzmira le mostró el terreno en donde quería que estuviera la biblioteca de la escuela y le pidió que tirara las líneas para ver dónde iba a estar, y así encargarle el trabajo a la constructora para que la hiciera, así que con la ayuda de un auxiliar comenzó a tomar medidas para hacer el diseño donde tenía que caber, por lo menos un curso entero, a la vez que Brunequilda le pidió al profesor de técnico manual que le diseñara el tipo de estante que estaría en la biblioteca. A la semana de haberle entregado todo lo solicitado a doña Luzmira, llegó la constructora con todos los materiales para hacer la biblioteca, según lo que Brunequilda y quienes la ayudaron elaboraron, y cuando se levantó, ella junto a Luis Bocaz, un profesor de francés, prepararon la inauguración, realizando el día del libro, donde cada estudiante llevó un libro para su biblioteca, según lo que se necesitaba en la escuela a partir de la lista que propuso el profesor de lenguaje, y donde se hiciera una charla sobre Pablo Neruda que estaba vivo en aquél entonces. Cuando ya tenían los primeros libros, Brunequilda empastó los libros para poder tenerlos en buena forma con los materiales que le había pedido a doña Luzmira, hizo el reglamento, el horario y todo para que tuviera un buen funcionamiento, de tal manera que ahora había algo que las niñas y los niños necesitaban, y todo eso con el cariño que ella tenía como profesora, pues no le iban a pagar extra por haber realizado ese trabajo.

Es que eran muy especiales, pues aun cuando hubiera diversidad entre ellas y ellos –ya que habían socialistas, comunistas, demócratas cristianos, quienes no participaban en política, de derecha, dirigentes, etc. (Videla, 2010)– se tenían mucho respeto y había unión. Pero no sólo entre ellas y ellos, sino que también con las y los estudiantes, a quienes por supuesto les daban sus opiniones, al punto que muchas veces se dieron discusiones entre docentes y estudiantes, pero siempre se respetaba el pensamiento de la otra persona. Aunque sí hay que decir, que aún por muy respetuosas y respetuosos que fueran, habían docentes que a las y los alumnos les tiraban las orejas o el pelo, sin embargo, en aquél tiempo no era como un área tan dramática. Aparte de que incluso las madres y los padres lo pedían: 'cásquele no más', les decían.

El reglamento lo hizo un grupo de docentes, pero no era muy detallado, además de que más se daba que el profesor o la profesora se entendiera directamente con la o el estudiante y su apoderado o apoderada,

sin embargo, con el tiempo se sintió la necesidad de tener un cuerpo de inspectores, cuando también se pudo contar con recursos para ello, pero eso fue ya cuando la escuela estaba levantada tanto en su infraestructura como en su parte pedagógica (Bustamante, 2010). Junto con ello, para mejorar la disciplina en la escuela hicieron varios cambios, entre ellos por ejemplo, el implementar la autodisciplina en los patios, donde se creó un Comité de Disciplina compuesto por estudiantes que se distribuían en sectores para cuidar a las compañeras y compañeros, y después también en la sala con la directiva de curso, y todo ello trabajado conjuntamente entre estudiantes y docentes (Bustamante, 2010). Aún cuando la disciplina dentro de la escuela fuera más flexible que en otras, las profesoras y profesores eran exigentes y estrictos, y se gastaban horas en trabajo de valores para que las y los estudiantes no se trataran mal entre sí, aunque también, cuando debía ser, al decir de la profesora Brunequilda, tenían la “*manga ancha*” cuando les “*tocaba la fibra*”, pues eran muy cercanas y cercanos con las y los estudiantes, se los escuchaba y los comprendían también, era una cosa entonces de 'apretar' y 'soltar' la manga cuando correspondía (Bustamante, 2010, p. 21). Además que se mostraban como eran: la misma profesora Brunequilda, por ejemplo, una vez le llamó la atención al curso porque no se estaban portando bien, diciéndoles “*que se pusieran la mano en el corazón, que iban a ser adultos, iban a ser padres, que tenían que ser hijos buenos, que nosotros como profesores estábamos esperando lo mejor de ellos, que la escuela no les cobraba un peso por la educación y no era para que respondieran así*”, hasta que llegó al punto que les dijo que se retiraría y que dejaría de ser la profesora jefe del curso, saliendo llorando de la sala, porque a cada niña y niño los quería como a sus hijos, y le dolía que no se portaran bien, a lo que las y los estudiantes fueron y le pidieron disculpas, diciéndoles que cooperarían (Bustamante, 2010, p. 22).

Es que las profesoras y profesores de esta escuela conocían mucho a sus estudiantes, pues, fuera del libro de clases, entrevistándolas y entrevistándolos elaboraban una hoja de vida con todo lo de cada una y uno de ellos, y que la tenía cada docente (Bustamante, 2010). Es que era como que la profesora o el profesor sabía todo de ti. ¡Todo! Pero si las mamás iban a acusar a sus hijas e hijos con ellas si se portaban mal en casa. Era una escuela de familia, por decirlo de alguna manera, si hasta las profesoras y profesores llegaron a organizarle un ropero para juntarle ropa a sus estudiantes (Bustamante, 2010). Había una relación tan diferente entre estudiantes y docentes, era muy cercana: hubo muchas veces, por ejemplo, que se llegaba a la casa y había un profesor o profesora tomando once con nuestros padres y madres, o incluso estudiantes iban a sus casas, pues se sabía dónde vivían, todo ello era muy común. Además que había quienes eran muy jóvenes, como es el caso del profesor Arturo Urbina o la misma profesora Rosa Soto, quienes cuando llegaron tenían como dieciocho o diecinueve años, casi la misma edad que muchos de los alumnos y alumnas.

Las y los estudiantes podíamos acercarnos a ellas y ellos, a cualquiera, y siempre nos iban a aconsejar. Tenemos recuerdos muy bonitos de eso. Era tal la vinculación que había un profesor que se disfrazaba de Viejo Pascuero y empezaba a regalar regalos en Navidad; o incluso nos revisaban la cabeza para encontrarnos piojos, lo que era una parte muy seria de la salud (Bustamante, 2010). Las profesoras y profesores hacían muchas cosas vinculadas con la comunidad, y no por eso perdían su calidad de docente, e incluso, llegaban a ser verdaderas y verdaderos consejeros en la población ante los problemas cotidianos que se tenían, como los choques entre matrimonios o con las hijas e hijos (Videla, 2010). Como decía el profesor Lautaro desde su experiencia y perspectiva como docente: “*era una vida distinta, una vida en la cual se convivía todo el tiempo en función de eso, estabas totalmente entregado*” (Videla, 2010, p. 29).

Había veces en que nos decían 'ustedes son hijas e hijos de gente obrera, ustedes no van a heredar fortuna', y nos machacaban la cabeza de que no íbamos a heredar nada, pero que íbamos ser lo que

nosotras y nosotros quisiéramos ser, y así nos obligaban a tomar conciencia de que teníamos que estudiar o si no estábamos fritos. Les tomamos tanto cariño, que incluso al día de hoy nos reunimos como curso con ellas y ellos, por ejemplo, como es el caso que ocurre con la profesora Brunequilda Bustamante, con la cual, después de tantos años, todavía nos reunimos cada 2 o cada 3 meses a tomar once, por lo que mantenemos un vínculo, un contacto. Les estamos verdaderamente agradecidas y agradecidos por todo lo que nos dieron.

Cabe decir que esta escuela nos ha guardado secretos, de los cuales las profesoras y profesores también fueron parte o cómplices. Una vez, por ejemplo, una chiquilla quedó embarazada a los 14 años, lo que para la época era muy complicado, pues, por esa razón, ella se tuvo que casar, lo cual, si se considera que además tenía que cuidar a una guagua siendo tan chica, le implicaba dejar de estudiar. Sin embargo, la abuela le decía que había que seguir estudiando, y por ello fue hablar con una profesora de la escuela, quien no sabemos con quién habló, pero consiguió que esta chiquilla continuara los estudios sin que nadie supiera del embarazo. Junto con el apoyo de esta profesora, ella también tuvo el de un compañero que, sabiendo también este secreto, le llevaba un pañuelo todos los días para que no tuviera problemas con manchar su uniforme con su leche, gracias a lo cual, finalmente, pudo continuar con sus estudios. Este ejemplo, da cuenta de una escuela que está estrechamente vinculada con las problemáticas reales y cotidianas de la población, y que a su vez construye otro tipo de relaciones de apoyo mutuo y solidaridad, donde las profesoras y profesores también eran parte importante de ello.

Otro ejemplo, fue lo que la profesora Helena contaba sobre que había un apoderado que era carabinero y de la guardería presidencial, y que para el 73' se quedó acuartelado en la Moneda, y estuvo varios días. Pero antes de eso, en Segundo Básico, en una de las salas del pabellón azul, un chico había dicho en una clase 'mi papá está esperando que el presidente' –hablaba del presidente Frei, que ya no era presidente en aquel entonces, sino que Allende– 'dé la orden para salir a matar comunistas', así, tal cual, y en el curso 3 niños que eran hijos de militantes comunistas de cierta responsabilidad, se asustaron con lo que dijo. La profesora Helena los mira y les dice, 'hijo, dígame al papá que cuando den la orden vaya a mi casa: yo soy comunista, entonces así no pierde el tiempo y no se lleve a uno que no es', así. Viene el golpe y a los dos o tres días, a las y los docentes los dejaron ir al escuela, porque habían suspendido las clases y no se podían acercar a ningún lado, y cuando llega viene la mamá de este niño corriendo, la abraza y le dice '¡señorita, señorita!', '¿qué le pasa?', '¡ay!', es que estoy tan contenta de que usted está bien, porque Alexito tiene al papá así apuntándolo más o menos, que si le pasa algo a usted, poco más él lo va a matar'. ¿Qué pasó?, cuando llegó el papá de su resguardo policial, se le acercó el Alexito y le dijo '¡mi señorita, mi señorita!, ¿dónde está mi señorita?!', entonces le dijo él 'no, si a tu señorita no le ha pasado nada', '¿dónde está?', '¿dónde está?!', '¡me la van a matar, la van a matar!'. Así que la profesora le dijo a la madre 'no, que yo estoy bien, no me ha pasado nada', 'es que manda a decir mi esposo que esté tranquila, porque él la va a cuidar siempre'.

Cabe decir que Alexito era un niño con problemas de aprendizaje que la profesora Helena lo había pasado a Segundo Básico. A él le costaba leer porque tenía una disfunción cerebral, por lo que en una clase aprendía todo y a la otra no sabía nada. Entonces la profesora lo había mandado hablar con el neurólogo y lo llevaron al de carabineros, él lo atendió y le descubrió eso, porque la profesora no sabía si era un golpe o no, hasta que un día la profesora llegó a la casa de él, y su abuelita le dice 'no, si Alexito se cayó de la escala', y la profesora le dijo a la mamá 'dice la abuelita que se cayó de la escala', 'no señorita, no, nunca', 'a ver, cuénteme qué pasó', 'sí, sí se cayó, pero estuvo un rato no más', 'entonces vaya y llévelo al tiro a un neurólogo, pida hora y le dice lo que pasó'. Entonces el neurólogo a la profesora le manda una carta que dice 'tenga paciencia, porque el niño recién en Cuarto Básico va aprender a leer', pero como ella tenía la costumbre de tomar un curso y no soltarlo, le dijo 'ya, no se

preocupe, total, voy a estar con él' y en Segundo Básico aprendió a leer: un día cualquiera, en la misma sala donde Alexito dijo el comentario de su papá, leyendo uno y el otro, y el otro, y el otro, la profesora le dijo 'ahora tú' y el cabro se pone a leer. ¡Uff! Ella se quedó llena de emoción, y los niños y niñas le aplaudieron porque sabían que él no podía leer. Entonces ella le dice 'oye, llegando a la casa léele a tu mamá', y siguió con el resto de las niñas y niños, pero ella ya estaba que lloraba de la emoción. Al otro día, la mamá va a la escuela y le contó que llegando a la casa le dijo 'mamá, mire' y se pone a leer. La mira el niño y él le dice '¡juy!, le pasó lo mismo que a la señorita Helena', '¿qué le pasó?', 'se le llenaron los ojitos de lágrimas'. Entonces, se veía ese tipo de cosas: las profesoras y profesores sabían todo lo que pasaba con nosotras y nosotros. Es que fue el trabajo de un cuerpo de profesoras y profesores muy entregado a lo que era la consolidación (Bustamante, 2010).

Por otra parte, en la escuela hubo docentes verdaderamente destacadísimos en el mundo de la cultura y de renombre: por ejemplo, el mismo Arturo Urbina era el director del conjunto Cuncumén, donde actuaba también Víctor Jara; estaban Matilde Baeza de Silva, Ana Tejos y Margot Loyola, quienes fueron grandes folcloristas destacadísimas, al igual que Iván Pavéz. Gracias a ellos y ellas, muchas y muchos estudiantes fueron también destacados en esta área al ser por ellas y ellos formados, como es el caso Mario Sánchez, perteneciente también al grupo Cuncumén; Juan Montecino que fundó el conjunto Mensaje con sus hijos y sobresalió en el ambiente folclórico enseñando en escuelas; quienes formaron el Grupo Lidice que se permanece hasta el día de hoy; o como ya lo habíamos señalado, los hijos de la profesora Graciela Pollier que junto con ser del conjunto Ortiga, llegaron a ser parte del Quilapayún, y otros/as que se hicieron parte incluso del mundo del teatro o del cine. También se tuvo profesores connotados aún en el mundo de los relatos deportivos, como es el caso de Máximo Clavería, quien junto con ser profesor de básica, se destacó en la transmisión de partidos de la competencia profesional de fútbol, además de redactor de artículos en diarios y escritor de libros relacionados con la historia del fútbol; o el mismo Sergio Campos, quien junto con ser profesor de básica y estudiar periodismo en la Universidad de Santiago, ganó el premio nacional de periodismo el 2011, y hoy trabaja haciendo clases de periodismo en la Universidad de Chile y como locutor en la Radio Cooperativa. O sea que eran personas muy ligadas al ámbito de la cultura y la educación, y con vocación de docentes.

Bueno, también tuvimos al ya mencionado profesor Lautaro Videla, quien vivía en la calle Goyocalán de la población. A Lautaro le decíamos 'el choro Videla', porque era el gallo más choro que conocíamos. Era un personaje muy atípico con respecto a los otros profesores. Dejaba la 'embarrá' cuando quería dejarla, sobre todo en los Consejos de Profesores. Él era socialista y muy político, era tremendamente político, pero en las clases de historia nos mostraba las dos caras de la política y nos hablaba en los recreos. Fue muy buen educador también en lo político. Recordamos, por ejemplo, que cuando estábamos en 4° o 5° de Humanidades y ya teníamos nuestro propio pensamiento político que muchas veces no eran iguales al de él y se armaban unas discusiones fantásticas, nos decía 'no po, yo no estoy de acuerdo con lo que usted dice, eso no es así para mí' pero te daba razones muy buenas, siempre nos respetaba.

Videla era un tipo muy especial. Por ejemplo, recordamos que en el último año de Humanidades nos dijo 'este año yo no voy a pasar materia, para eso están los libros, vamos a hablar de qué es lo que van a hacer ustedes cuando salgan', y nos empezó a preguntar '¿tú qué quieres ser?' y así cada cual le iba diciendo lo que quería ser y él te decía los pro y los contras. Además, aquí en la escuela siempre eran académicamente exigentes, y cuando él nos daba un trabajo nos decía 'no hay excusa para no hacerlo', pero nos ofrecía la biblioteca de su casa e íbamos para allá. Tenía una biblioteca inmensa. Nos prestaba los libros, nunca para la casa eso sí, sino que estudiar ahí, donde sacábamos apuntes y después le presentábamos el trabajo. Una vez, buscando libros en su biblioteca nos encontramos un cráneo, donde

nos dijo 'déjenla ahí no más, porque eso es para otras actividades' y esas 'otras actividades', era que en su casa se formó un grupo, cuyo bautizo de aceptación grupo era tomar vino tinto ahí, ¡en un cráneo humano de verdad!

Otra profesora que también recordamos hartito, como se habrán dado cuenta, es doña Luzmira Leyton, quien fue la primera directora hasta el 10 Junio de 1973 –momento en que se nombró como subdirector subrogante a Samuel Jofré Tapia en su lugar (Bustamante, 2010)–, prácticamente todo el periodo de la Escuela Consolidada, y una de las fundadoras de la escuela, además de que alrededor del año 54' al 66' aproximadamente también allí vivió junto a su esposo Francisco Funes y sus 7 hijos, lugar que además ocupaba de oficina. Ella fue una persona muy inteligente y muy terca además, muy llevada a su idea, además de muy bajo perfil, al punto que, ya con los años de funcionamiento de la escuela, las apoderadas y apoderados no sabían quien era la directora, pues no la veían, ya que ella siempre estaba en su oficina haciendo proyectos o buscando cómo mejorar las condiciones para las niñas y niños, mientras el resto del profesorado se encargaba de atenderlos, según las razones para lo que fueran; y se le tenía respeto, además que era una persona muy fría, por lo que era valorable que también tuviera esa sensibilidad en el momento en que una o uno no estaba muy bien, como lo fue muchas veces con la profesora Brunequilda (Bustamante, 2010).

Tenía tanto simpatizantes como detractores, pero fue una mujer muy luchadora en la educación, (Bustamante, 2010) y era de izquierda. Era una mujer muy trabajadora, con mucha proyección. Era una mujer realmente valiosísima. Tenía gran habilidad para dirigir la escuela, porque de repente las y los profesores iban todos preparados para un Consejo de Profesores porque querían ir por un lado, pero ella daba su discurso y salían para el otro lado que ella quería, pero no era porque les metiera el dedo en la boca ni nada, sino porque ella daba cuenta de lo que era bueno para la escuela. Cada vez que se juntaba con las profesoras y profesores les hablaba de algo nuevo, ya sea para pedirles una tarea, o para contarles sobre las horas que se había conseguido o el nombramiento de alguna responsabilidad, lo que pasaba porqué todavía no recibían el sueldo (Bustamante, 2010). Era ella una mujer de primer nivel, además que buscaba a la gente que podía hacerlo bien, y se preocupaba de que los profesores y profesoras se perfeccionaran, por ello las y los mandó a varios cursos a la Ciudad del Niño, La Granja, La Cisterna y en otros lugares.

Para mandar a perfeccionarse, ella siempre puso los ojos en la gente recién recibida y en quienes tuviera ganas de trabajar (Bustamante, 2010). Por una parte, estaban los cursos para profesoras y profesores que pertenecían a las escuelas experimentales como las consolidadas, donde se trabajaban tanto contenidos como metodologías, duraban un año, no cobraban y eran voluntarios, con los cuales se podían avanzar en grados –donde si se llegaba al diez, se era equivalente a ser director/a– y se tenía un aumento de sueldo, además de más horas de trabajo y otras responsabilidades, con todo, quienes generalmente iban eran las y los que no estaban casadas/os, tuvieran hijas/os o problemas familiares, aunque siempre recibían ayuda de quienes no iban para poder pasar los cursos, en caso de ser necesario (Bustamante, 2010). Por otra parte, estaban los cursos de perfeccionamiento que se daban en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile durante Enero, donde se trabajaba, entre otras cosas, todo lo que eran las metodologías, sicología y biología educacional (Bustamante, 2010).

Pero junto con lo anterior, doña Luzmira, tal vez por encontrar a gente joven, entusiasta y responsable, buscó un equipo profesional para levantar los Cursos de Consolidación, con certificado de asistencia y reconocimiento de ser profesora o profesor consolidado, donde se explicaba en qué consistía la consolidación y se buscaba formar a docentes consolidadas/os que se distinguieran del resto, pues éstos no tenían su escuela armada sino que la fueron construyendo en el camino, además que debían tener

una metodología e instrumentos de evaluación distintos a los que tradicionalmente se ocupaban, como lo era el trabajar con guías y sistema de preguntas con alternativas, a diferencia de dictar y contestar como en el resto de las escuelas tradicionales (Bustamante, 2010). Además de ello, estos cursos era también para que se le tomara cariño a lo que era la Escuela Consolidada y la consolidación, entender que su significado era unir el hogar con la escuela, que la escuela esté al servicio de la comunidad y no la comunidad al revés, por lo que, para ser profesoras y profesores de la consolidada, se tenía que tener herramientas para sacar a las y los estudiantes adelante a pesar de sus problemas, como su bajo peso, retraso pedagógico, problemas de aprendizaje o todo lo que significaba ser parte de una familia numerosa donde había también cesantía, en fin, se les preparó para aprender a saber comprender el suelo que se estaba pisando y entrar en los ritmos en el que se estaba, de ver la parte social de cada curso y hacerse cargo de ello (Bustamante, 2010).

Doña Luzmira era el timón de la Escuela Consolidada en la Dávila, ella decía que ésta tenía que ser una escuela a puertas abiertas y nunca se cerraban, permanecían abiertas de par en par, y claro que había un portero, pero tenía muchas cosas que hacer por lo que generalmente no estaba allí, y aún así, nunca alguien entró a hacerle daño a la escuela, pues las y los estudiantes y la comunidad la empezó a ser parte de ellos, es decir, que compartían lo que ahí se enseñaba, al punto que no faltaban a clases porque les gustaba la escuela, les gustaba ir a estudiar, se estaban formando otro tipo de niñas y niños, una sociedad que vivía con valores distintos, por lo que de verdad se estaba sirviendo a la comunidad, se estaba logrando el objetivo de las Escuelas Consolidadas (Bustamante, 2010).

Ella era una mujer especial, muy importante para la escuela y tenía su carácter. La profesora Rosa Soto, nos contó que cuando llegó a trabajar a la escuela, lo primero político que vivió, fue que doña Luzmira en un Consejo de Profesores dijo 'todos los profesores jóvenes que acaban de llegar este año, mañana se van al ministerio conmigo, porque nos vamos a tomar el séptimo piso del ministro': la directora llamó a la toma de un piso del ministerio. El séptimo piso era del ministro y la toma era para que de una vez fueran a construir lo que se estaba prometiendo. Esto tiene que haber pasado en el año 69' más o menos. Entonces se fue a tomar el ministerio, y con estudiantes del Centro de Alumnos también. Fue tranquila y pacífica, ya que nos acostamos en el séptimo piso y por ahí no podía pasar nadie a ninguna oficina, y ella parada en la puerta del ministro, y cuando éste apareció viendo a todas y todos ahí, se reía porque le parecía interesante y en broma decía que se podían quedar a dormir ahí, pero finalmente recibió a la Luzmira y al muy poco tiempo se logró lo que se buscaba, porque ella le dejó dicho que si eso no pasaba luego, las cosas iban a ser diferentes. Felizmente para la Luzmira, por su avanzada edad, dejó de ser directora un poco antes que llegara la dictadura, si no, tal vez, se va la hubiese mandado a rematar a algún centro de reclusión detenida, pues Luzmira Leyton tenía ese destino.



Esta fotografía corresponde a la directiva del Centro de Padres y Apoderados de 1960, donde en el primer plano aparece de negro doña Luzmira Leyton, y detrás –de izquierda a derecha– los señores Patricio Salinas (Presidente), Enrique Vargas, Franklin Zamorano (ambos Directores del Centro de Padres y Apoderados), el profesor Vicente Recabarren y Juan Olave Molina (Secretario). Lamentablemente, no pudimos reconocer quienes estaban sentadas junto a doña Luzmira.

Fuente: Grupo de Facebook “Ex Alumnos Escuela Consolidada Davila”.

Es tan importante ella, que ojala algún día esta escuela pase a tener su nombre o algo, porque no está ni siquiera en una sala, nada, ni una placa recordatoria de nada y con doña Luzmira Leyton se pudo hacer todo esto, pues la escuela giró, vivió en torno a ella, es un gran personaje. Pero, sin embargo, tampoco era la única, ya que además estaban las otras y otros docentes como Rosa Cartagena, Elvira Arriagada, Elena Aravena, Pedro Cifuentes (profesor de matemática y física), Guillermo Araya, Osvaldina Troncoso, Alberto Mora, Adriana Wolnitzky, María Elena Aravena, Pilar Lagarraga, María Yazigi, María Villanueva, Iván Villanueva (el primer profesor de filosofía), Eduardo Enríquez, Gloria Gallo o Carlos Pinto, casi todas y todos docentes que llegaron recién recibidos, eran pocos quienes eran de edad en aquél entonces (Bustamante, 2010).

Además, cabe decir que muchas y muchos de ellos ya vivían en la población, principalmente en las calles de Goyocalán y Alhué de la primera etapa, o llegaron a vivir en ella por lo necesario que era estar conviviendo con la comunidad misma y por lo difícil que era volver a la casa de noche cuando se vivía lejos (Videla, 2010). Aparte de las y los ya nombrados, también estaba el profesor Juan Carlos Cárdenas, Gilberto Álvarez, Brunilda Peña Rodríguez (profesora de básica), Magali Ramírez, Irma Labra (profesora de biología), Irene Paulos, Lucía Costa, Jorge Véliz, Olga Jorquera, Filomena Méndez Segovia, entre otros y otras. Hay que decir que para ellas y ellos les era más fácil, porque podían ir a la casa a comer algo y volver a la escuela sin mayores problemas, aunque también que fueron bien consolidadas y consolidados entre sí, pues muchas veces, quienes vivían en la población invitaban a sus colegas a tomar once, por ejemplo, con el fin de poder seguir trabajando (Bustamante, 2010).

Eran tan comprometidas y comprometidos los profesores con lo que se estaba haciendo, que donde iban hablan de la escuela, y por eso llegó a ser muy conocida la experiencia en el medio, como, por ejemplo, cuando iban a las conferencias y congresos de las Escuelas Consolidadas o a la Asociación de Escuelas Experimentales (APE) a las que pertenecían y también, por cierto, en la interna también criticaban, sobre todo a los renovados, por haber reducido la transformación de la escuela a lo interno, sin potenciar su rol social que era vincularse con la comunidad, además que estaban muy metidos en lo que era el cambio tecnológico y no en lo vinculado a América Latina y las inquietudes del país, aunque no así cuestionaban los cambios metodológicos porque eso también les parecía importante, por lo cual, más bien se trataba de una crítica ideológica (Videla, 2010). Es que era muy relevante para nuestras

profesoras y profesores la vinculación de la escuela con la comunidad, y era un tema que discutían, pues ¿cómo recibir el apoyo de la comunidad?, ¿cómo entregar ese estímulo?, y una de esas formas fue ligar el Consejo de Profesores con las organizaciones de la población, como la Junta de Vecinos por ejemplo, o desde la escuela hacer tareas que fueran dirigidas a la comunidad, o levantar actividades culturales como el teatro, o a través de campeonatos deportivos para así estimular a la sociedad que practique el deporte (Videla, 2010).

Es que eran muy organizadas y organizados los profesores, y no sólo entre ellas y ellos, sino que también con la población. Por ejemplo, cuando hubo la 'huelga larga' con Frei, que duró 30 días, las profesoras y profesores estuvieron sin sueldo durante todos esos días por estar peleando en la calle, en donde con leñas y carbón armaban cocinas para hacer ollas comunes, y siempre había un grupo de personas que recolectaba alimentos que pedían a las ferias libres de la población para llevárselos a las profesoras y los profesores que estaban permanentemente en asambleas que realizaban en la calle, esperando a que llegara la policía, pero lo más extraordinario era la conmoción que se provocaba en los y las estudiantes al ver a sus profesoras y profesores en ello (Videla, 2010). Es que existía una escuela con un cuerpo de profesores y profesoras y un Centro de Apoderados que se comunicaba entre sí, incluyendo la Junta de Vecinos donde tenían representantes, y por cierto también a las y los estudiantes que participaban en la medida que se podía (Videla, 2010).

Las y los estudiantes de esta escuela tenían mucho sentido cívico, porque eso se motivaba mucho por ser escuela experimental, por ello tenían un Centro de Alumnos donde participaban todas y todos los presidentes de curso (Bustamante, 2010). Incluso, habían Consejos de Curso que eran dirigidos prácticamente por las propias y los propios estudiantes, donde hacían su propia tabla y llevaban su acta, mientras las y los docentes sólo miraban, o pedían permiso si querían decir algo (Bustamante, 2010). Era a tal punto, que incluso hubo conflictos entre estudiantes y docentes: por ejemplo, la profesora Brunequilda, que no se metía mucho en política, recuerda que tenía una estudiante llamada Clarita, que siendo presidenta de curso, una vez invitó a estudiantes a una marcha en favor de Allende, y cuando termina, la profesora le dice al curso que el Consejo lo tienen para tratar problemas de la escuela, no de política, así que le dijo a Clarita que no aceptaba lo que hizo y ni quiere volver a escucharlo, donde ella le responde “*señora Brunequilda, con todo respeto pero usted es una inculta política*”, y le dio rabia a la profesora, pero después de hablar con su marido, se dio cuenta que era verdad (Bustamante, 2010, p. 41). Es que también las y los estudiantes fueron parte de la generación que estaba en la época del cambio. Políticamente hablando, esta era escuela masiva. Aquí, cuando había elecciones, curso por curso se peleaba los votos. El Centro de Alumnos tenía poder. Las oratorias se hacían en la casona de Ochagavía, donde subían las escaleras y ahí se sumaban más estudiantes. Cabe decir también que el Centro de Alumnos tenía participación, incluso en la Junta de Vecinos, donde habían delegadas y delegados ahí, por lo que desde ese punto de vista, la escuela, en relación a sus estudiantes, tenía una ligación natural con la organización social de aquella época que es la Junta de Vecinos.

En gran parte fue una escuela combativa, sobre todo en el aspecto de marchas y concentraciones. Producto de esa vida política y de todo lo que significó la escuela y la población, muchas y muchos jóvenes de esta Escuela Consolidada fueron futuros dirigentes estudiantiles, sindicales, diputados y tuvieron cargos importantes. Se tenía una conciencia muy importante. Incluso, la misma Claudina Núñez, que es la actual alcaldesa de Pedro Aguirre Cerda, también fue estudiante de esta escuela. Sin duda, la escuela fue un aporte también a la formación desde el punto de vista de la formación de cuadros políticos. Aquí varias y varios pertenecían a partidos políticos, sobre todo de izquierda, aunque también hubo quienes no participaban de alguno. Aunque, cabe decir, que parte de esa participación política también se vio en nuestra población, pues en un edificio ubicado en Alhué con Quemchi, en

1964, una brigada muralista encabezada por el pintor Carlos Ruiz hizo un mural gigante por la segunda campaña presidencial de Salvador Allende, que duró mucho tiempo ahí. Así también, para el “tanquetazo”, primer intento de golpe de Estado que sufrió Allende, se tomó la escuela en defensa de lo que ella significaba era en aquella época.

Sin embargo, como estudiantes no estuvimos solas y solos, porque hay una cosa muy importante que decir: la mayor parte de las actividades, digamos a nivel de relación entre la escuela y la población, no partía sólo de las y los estudiantes o docentes, sino también de lo que fue el Centro de Padres y Apoderados, que tenía una preocupación absoluta con la escuela y sus hijas e hijos. Era activo y trabajaba siempre con el escuela, pues, como señala el profesor Vicente, su objetivo era el cooperar a la acción social, cultural, educativa y material de la escuela al servicio de la comunidad (Recabarren, 1963). Por ejemplo, todos los meses, delegadas y delegados del profesorado y del Centro de Padres y Apoderados tenían que participar de una reunión, donde se planificaban actividades en conjunto, cada grupo llevando sus inquietudes.

O sea, era un trabajo constante entre las y los docentes con nuestros padres y madres, lo que también se veía en que ellos cooperaban a las y los profesores con cosas para las actividades donde se vendían cosas, y después ellas y ellos mismos iban a comprar cosas que les daban otras y otros apoderados, y todo para juntar dinero para la comunidad. Fueron de gran ayuda, porque también en el camino, se iban preocupando de lo que faltaba en la escuela y lo iban proporcionando: por ejemplo, las máquinas de escribir que doña Luzmira se logró conseguir, fue porque había un secretario que era apoderado, o si había que pintar una sala o los baños, ahí también estaban las apoderadas y apoderados de la escuela; o también, cuando se echó a abajo la plantación de frutales donde se haría el pabellón para la Enseñanza Básica, el Centro de Padres formaba una comisión con la directora y docentes, para partir al ministerio a pedir todo lo que se necesitaba (Bustamante, 2010).

Las madres y los padres participaban mucho, tal vez porque veían cómo las profesoras y profesores se sacaban 'la mugre', y sobre todo cuando se trataba de ayudar a las niñas y niños de la escuela, como cuando se organizaron en distintos turnos para servir el agua o para conseguir vasos y pasteles, donde además juntaron plata para ello, por lo que junto a las y los estudiantes, era el curso en general lo que se organizaban e inscribían en lo que se podía (Bustamante, 2010). No, si las apoderadas y apoderados de ese tiempo eran una maravilla. Una de las cosas más importantes, es que si hubo algo que marcó mucho, al menos las primeras generaciones, fue su empeño por que se pudieran hacer las giras de estudio, sobre todo las que se dieron entre el 57' y el 59' que fue cuando se fue a Perú y Uruguay, pues para lograrlo, se realizaron muchas actividades donde se invitaba a toda la comunidad y participaba toda la población, ya que, en definitiva, todas y todos contribuyeron para que las y los estudiantes de la escuela pudiéramos irnos de gira de estudio.

Definitivamente, había una gran familia en todo lo que era la Escuela Consolidada.

2.3 Actividades que se realizaban en torno a la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson.

En torno a la Escuela Consolidada habían muchas actividades educativas deportivas, culturales, políticas, escolares y sociales de todo tipo, donde la escuela ofrecía y ponía todas sus instalaciones a disposición de la comunidad educativa y la población entera. Ello, además de que la mayoría de las y los estudiantes fuéramos de la población, hizo que nos fuéramos constantemente encontrando en las actividades, pues tanto cuidadores, docentes, estudiantes y las familias nos íbamos encontrando

constantemente, pues pertenecíamos a un mismo espacio, y era tal la comunidad que había, que nos es difícil diferenciar los espacios y los actores entre sí al estar tan unidos y entremezclados unos con otros, como se podrá ver a continuación.

2.3.1 Actividades pedagógicas incluidas dentro del plan de estudio.

Para comenzar, vale la pena comenzar contando cómo llegábamos a la escuela. Como dijimos en algún momento, la mayoría de quienes íbamos a la Escuela Consolidada de la Población Dávila éramos davileñas y davileños, por lo que era común el pasarse a buscar a las casas, sólo por querer llegar todas y todos juntos a la escuela. Sin embargo, también habían casos de quienes vivían en otros sectores y que eran muy pobres, como los hermanos Manuel y Edgardo Aros, que vivían en ranchitos por allá en la línea del tren hacia los cerrillos y que venían de pie a la escuela, incluso lloviendo pasaban a pie pelado cuando ya estaba pavimentado, y llegando a la escuela se limpiaban los pies y se ponían los zapatos para que les durara más, a ese extremo. Tal vez por eso, es que fue tan importante el bus '¡Suban cabritos!', que era de color rojo y tenía un letrero adelante que decía '¡Suban cabritos!', el cual nos llevaba a todas y todos los cabros gratis a la escuela durante el periodo de la Unidad Popular.



Este era uno de los buses conocidos como los '¡Suban Cabritos!' que estuvieron en diversos espacios de Chile.
Fuente: Grupo de Facebook "Ex Alumnos Escuela Consolidada Davila".

En la escuela habían actividades de todo tipo y estaba ocupada todo el día de Lunes a Viernes, e incluso los fines de semana. Ya con el tiempo, en los días de semana era como una Jornada Escolar Completa, sólo que con horarios diferenciados como en la universidad, por lo que entre los estudios se podía tener una 'ventana' donde se podía quedar en el parque jugando o canturreando, mientras el resto tenía taller. Se estaba todo el día en la escuela y se paseaba por todas partes. Además de que en un comienzo no se usaba uniformes, y después cuando sí no se le daba mucha relevancia o no eran muy exigentes con ello, además que había libertad para poder usar el pelo largo. Otro elemento importante a destacar, es que doña Luzmira tenía la idea de que todo el proceso, según Primaria o Básica y Humanidades o Media, siempre estuvieran bajo la responsabilidad de una misma o mismo profesor jefe, lo cual fue el caso de la profesora Brunequilda, quien siendo sub-directora del local Ochagavía en ese entonces, tomó a un grupo estudiantes desde Primero de Humanidades, donde se preocupó de darles el mejor horario y buscarles buenos profesores y profesoras, producto de lo cual, al salir, tuvo un curso que de 38

estudiantes, 35 quedaron en la universidad, y el resto no sólo por su condición económica, dando cuenta del resultado que se tiene cuando se toma un curso en serio (Bustamante, 2010).

Se tuvo clases por toda la escuela, pero de distintas maneras. Dentro de ello, resulta que hubo dos sistemas durante todo el periodo: la primera, era que había una sala fija para las y los estudiantes, donde era el profesor o profesora quien iba hacer clases a esa sala, pero después se cambió ese sistema, porque habían estudiantes que destruían mucho al quedar siempre abiertas las salas; a causa de ello, después se hizo por pabellones, entonces estaba el pabellón de historia, el de biología, el de castellano, etc., y cada sala con su profesor o profesora, todo señalado por carteles, por lo que se iba a la sala según la clase que correspondía, y cuando se salía a recreo y el profesor o profesora salía a tomarse un café o a llevar el libro a la sala de profesores, dejaba la sala con llave quedando afuera las y los estudiantes. Este segundo sistema costó conseguirlo, e incluso generó grandes discusiones entre los profesores y profesoras, quienes se dividieron en dos bandos: quienes querían este segundo sistema, y otros que no porque decían que no querían que los alumnos se mojaran cuando llovía, pero como esta escuela estaba llena de pasillos y comedores, nadie iba a quedar mojado en el recreo. Fue más o menos, a principios de los 80' fue cuando recién se dijo 'ya, los alumnos van a tener salas y los profesores van a tener que ir a las salas'.

Había un campo abierto para que las profesoras y profesores pudieran tomar toda la iniciativa en lo que se era capaz y le interesaba desarrollar, además de lo que tenían que cumplir, donde entre todas y todos se colaboraban y se sentían compañeras y compañeros que estaban bajo una misma idea, estando integrados y coordinados unos con otros, donde no había estructura más que la que estaba dada por la escuela a través de los planes de asignaturas, el consejo de la escuela, los consejos de agrupación de tareas y del desarrollo de tareas libres (Videla, 2010). Las Escuelas Consolidadas no llegaron a tener un programa especial y se ceñían al de las escuelas experimentales que se establecía desde el ministerio, sin embargo, de todas maneras, tenían más autonomía que los establecimientos comunes, al definirse como espacios de ensayo que se tenían que enfrentar a los problemas o situaciones que generalmente se escapaban a la misión del resto de las escuelas (Núñez, Anexo 1), y se diferenciaba además del resto de los establecimientos por el tipo de enseñanza que se desarrollaba: por ejemplo, la profesora Brunequilda cuando hacía clases de ciencias naturales, hacía experimentos científicos con sus estudiantes para trabajar la materia (Bustamante, 2010). Además, como la consolidada tenía sus propios principios, se incentivaba mucho el que las clases fueran participativas y que tuvieran alguna relación con la comunidad, donde se pedía realizar mucho trabajo de investigación, además que las propias y los propios estudiantes lo pedían para poder tener buenas notas, lo cual se daba mucho, porque, junto con ello, doña Luzmira no permitía que se les pusiera malas notas, ya que era como mirarlas y mirarlos en menos, era degradarlos porque ellas y ellas hacen un sacrificio enorme por ir a la escuela y les pusieran malas notas, era casi un maltrato decía (Bustamante, 2010).

Bueno, una vez que los profesores y profesoras de historia –que llegaron a 13 en aquellos años, a diferencia de hoy que sólo hay 2–, para el día de la 'nacionalización del cobre', en la casona hicieron una tremenda fila de todos los minerales que Chile explotaba, donde además se hicieron unos mapas espectaculares. Otra vez, en el patio hicieron un inmenso mapa de Chile con cuánta mesa existe, donde el resto de profesores y profesoras de las otras asignaturas, con los alumnos y alumnas, fueron agregando lo que consideraran conveniente a cada región, según su área de estudio: por ejemplo, los de castellano pusieron 'aquí nació Neruda' o 'aquí nació la Gabriela Mistral'. Sin duda, había un trabajo comunitario muy grande entre los profesores y profesoras, que podía verse a cada momento.

Recordamos también nuestra primera clase de Historia con el profesor Lautaro Videla en 1953 cuando estábamos en Primer Año de Humanidades, tal y como si fuera hoy mismo: habló mucho de historia, y cuando habló de China nos dijo 'no pierdan nunca de vista este gigante que viene', año 53' y la China tenía recién 5 o 6 años como República independiente. Bueno, al final de la clase nos dijo, y a esto íbamos: 'ustedes viven acá en la Población Dávila, son alumnos de la consolidada y son como una gran familia. Quiero que en 15 días, y con nota, hagan el mapa de la población'. Esa fue la primera tarea que nos dio Lautaro Videla, el 'Mapa de la Población'. Y con nota, nos lo advirtió ah. Pucha, a nosotras y nosotros nos encantó la idea. Formamos grupos e íbamos anotando los nombres de las calles y tratando de hacer un plano. Obviamente no lo copiamos, no lo calcamos por razones obvias, pero bueno, fuimos de alguna manera dándole una escala, y al final le presentamos el trabajo. ¿Pero de qué sirvió todo esto? Conocimos cada una de las calles de la Dávila y a las personas que vivían en cada sector, que nos ayudaban hacer el mapa y nos ahondaban en cómo era su lugar.

Por su parte, el ramo de Educación Física no era sólo en el gimnasio, pues era un ramo donde te pasaban materia, ya que se hacía una hora en el gimnasio y otra de teoría en la sala al pizarrón, donde, por ejemplo, si la temática era el básquetbol nos enseñaban los reglamentos, las medidas de la cancha, su historia, etc., y lo mismo después, al otro trimestre, con voleibol o el atletismo, entre otros, para después hacernos pruebas escritas, por lo que era un ramo más, no como ahora que el profesor o profesora les da una vuelta a la cancha y chao. Además, la calidad de los profesores era muy buena: por ejemplo tuvimos a Eliana Bahamondes, campeona sudamericana del lanzamiento de la bala, o a José Lucero, seleccionado nacional de básquetbol, por lo que eran profesores de Educación Física a los que uno no podía decirles 'no, eso no se hace así', al contrario. Es por eso que éramos tremendamente deportistas y particularmente buenos y buenas futbolistas, basquetbolistas y gimnastas olímpicos también. Esas 3 actividades realizamos casi todos los cursos que estaban interesados. Participábamos de actividades deportivas, éramos de los equipos de la escuela y ganábamos muchas medallas defendiendo sus colores.



Uno de los equipos femeninos de básquetbol.
Fuente: Grupo de Facebook "Ex Alumnos Escuela Consolidada Davila".

Otro elemento importante, es que en aquellos años, en las salas que hoy son amarillas y en la parte donde hay una casa azul frente a una casa rosada, había un equipo de psicólogos –entre los que incluso después se incorporaron ex-estudiantes que elegían esa profesión– que venía a la escuela para los cursos diferenciales, con profesoras y profesores especiales para esos casos, quienes atendían por grupos, porque se tenía un grupo especial con las y los estudiantes con más bajos rendimientos por desorden, flojera, etc., pero también otro grupo por problemas emocionales, con atención dispersa o para distintos procesos, quienes eran atendidos y atendidas durante la semana, donde se les iba a buscar a las salas y los llevaban a la sala de profesores. Además, ello estaba vinculado a que, si bien en general se tenía un curso con 40 a 45 estudiantes, también se armaban cursos con menos personas que tuvieran dificultades de aprendizajes, a modo de trabajar reforzamiento con ellas, para después volverlas a pasar a los cursos –entre comillas– 'normales' (Bustamante, 2010). La diferencial era muy importante, porque no sólo atendían a una persona por bajo rendimiento, sino también porque también podía tener un problema en su vida, por lo que daba cuenta de cómo la escuela se preocupaba para que las y los estudiantes puedan desarrollarse bien y estar sanos.

Otra de las cosas bien importantes de la Escuela Consolidada, era que se llegaba al principio de año y pasaban un montón de guías de trabajo a papel roneo, con toda la materia del trimestre que preparaban las profesoras y profesores, y que eran como nuestro libro de clases, por lo que prácticamente no teníamos la necesidad de comprarnos un libro para estudiar. Otro detalle bien importante era que las evaluaciones, junto con ser parte de lo que eran las escuelas experimentales que tenían su propio sistema de evaluación para construir sus propias respuestas al incorporar, por ejemplo las alternativas en vez de que fuera sólo un sistema memorístico y libresco, también en la Escuela Consolidada las profesoras y profesores incluyeron sus propios elementos, a partir de lo que estudiaban de otras experiencias y prepararse a sí mismos, como lo que hacía el profesor Lautaro, que cuando hacía

pruebas, en vez de que las y los estudiantes hicieran trampa con 'torpedos', les dejaba responderlas con el libro en la mesa, lo cual era claramente un sistema revolucionario para evaluar, siendo bien recibido por las mamás y los papás y con sorpresa por parte del estudiantado en un comienzo, hasta que terminara por acostumbrarse (Videla, 2010).

A pesar de que se tenía que seguir lo normado para las escuelas experimentales, el plan de estudio tenía diferencias con lo planteado al currículum oficial, aunque siempre éstas tenían que ser aprobadas por decreto, que desde 1953, no sólo debían ser autorizados por el Director General de cada rama, sino que además supervisado por la Superintendencia de Educación ese año creada (Núñez, Anexo 1). Tal vez, diríamos que una de las cosas que diferenciaba absolutamente a la educación tradicional de la época con la educación consolidada y experimental, era el Plan de Variables, que eran una suerte de actividades extra-programáticas o talleres voluntarios y sin notas, que estaban incluidas en nuestra malla curricular y normalmente eran los Miércoles o los Viernes. Eran como una suerte de electivos de la escuela, donde se enseñaban diferentes materias y oficios, a partir de los intereses de las y los estudiantes, para trabajar lo relacionado a la orientación vocacional, la exploración de intereses y el desarrollo de diversas habilidades.

Por ejemplo, en castellano había una variable de ortografía a cargo del profesor Sanfuentes, que era profesor de filosofía, simplemente porque era parte de su hobby, con lo cual, él les hacía trabajos ortografía donde, por ejemplo, les daba 100 palabras a estudiar, o les dictaba 10 palabras para después evaluarlas, pero era muy entretenidas esas clases, por eso iban las y los estudiantes (Bustamante, 2010). También estaba la variable de literatura, donde enseñaba el profesor Luis Durán, hijo del escritor chileno Luis Durán, o sea, un gallo de primera clase. Era un señor alto de anteojos redondos, así sin marcos, ojos claros, cuando nos hacía clases tenía como 28 años, era una persona muy joven para nosotras y nosotros, y llegaba a la sala con un portafolio, con un bolsón, realizando así un libro y llegaba a la sala ahí y ¡ta!, y dejaba el libro, 'ya señores' decía. Ahí se enseñó, por ejemplo, a leer en voz alta para empezar, y nos gustaba, nos enseñó a leer y a disfrutar de la lectura y cómo identificar al primer personaje personal y todas esas cosas, pero todo así muy lúdico y sin ninguna exigencia, ya que íbamos porque queríamos ir. Bueno, y como el profesor era hijo del escritor criollista Luis Durand (quien modificó su apellido como escritor), en una clase llegó con un montón de libros, y él sacó uno así de grueso, que era en verdad un manuscrito, no era un libro impreso, que lo fue pasando por todas las mesas, y hemos tenido el privilegio, el privilegio, de leer el manuscrito de *Frontera* del padre. Era un profesor excelente, si participaba en las obras de teatro que hacían en la escuela también, y bueno, terminó haciendo clases en las cárceles, le dedicó gran parte de su vida docente en llevar su experiencia ahí, un profesor consolidado no más, un consoldieño de aquellos.

Junto con ello, también estaba la variable de agricultura para que las y los estudiantes pudieran trabajar en el poco de tierra que en sus casas tenían (Bustamante, 2010), o el de carpintería, donde nos enseñaba don Francisco Funes, quien era un tipo maceteado y muy alto, de manos grandes, que junto ser haber sido el marido de doña Luzmira Leyton, además enseñaba trabajos manuales y jardinería. Otro profesor que también enseñaba jardinería era Carlos Lira y donde hubiera plantas estábamos aprendiendo jardinería: podábamos rosas, trabajábamos la tierra, sacábamos la maleza... en fin, por eso es que teníamos la escuela tan bonita, si era tan bonita. Manteníamos todo el jardín de la Escuela Ochagavía, nosotras y nosotros lo hacíamos, ¿y creen que lo hacíamos por castigo?, no po, era porque era nuestra escuela, teníamos buenas y buenos profesores que nos motivaban e inculcaban hacerlo, y porque era voluntario inscribirse, entonces si te gustaba la jardinería, te metías en el jardín, pero había que participar, y si se inscribía era prácticamente obligatorio asistir, ese era el compromiso, aún cuando no fuera con nota, e íbamos porque queríamos ir aprender, además de que estaba dentro del horario y del

programa de estudio, como un electivo.

Además de lo anterior, es que había una gran diversidad de talleres, entonces nos metíamos a alguna variable según nuestros gustos. Por ejemplo, estaba la variable de 'Educación para el Hogar' o 'Economía Doméstica' como también le llamábamos, donde, entre otras cosas, nos enseñaban a cocinar, con la profesora Coralia Flores, y junto con ella, estaba doña Edliana Bastías, quien era la que nos hacía las clases de peluquería y de artes manuales en la casona, donde es una bodega ahora. Tuvimos sastrería también, donde íbamos aprender a coser con aguja y dedal, con el profesor Hugo Contreras, quien, junto con ser esposo de una profesora de la escuela, llegó a hacer inspector general del local Ochagavía. Pero si todo el espacio de la escuela se ocupaba, en general, era porque había todo tipo de variables, pues también teníamos de Historia y Geografía donde en un momento éramos sólo 6 estudiantes, de artes plásticas donde enseñaban el modelado en greda por ejemplo, de idiomas, modelado, cestería, encuadernación, repostería... en fin, y la escuela tenía recursos para poner todos los materiales necesarios para poder llevarlos a cabo, por lo que sólo te inscribías y listo.

Otra cosa importante de esto, es que todos, todos estos talleres fueron para integrar a la comunidad, pues incluso las mamás venían a las variables para aprender hacer moda, peluquería y estas cosas: la Escuela Consolidada fue Escuela Consolidada por todos los talleres que hizo, porque integró a la comunidad a través de talleres. Lo otro importante también, es que todo lo que se producía en las variables, era de las propias y propios estudiantes, nos lo llevábamos para la casa. Además de que a las profesoras y profesores se les incentivaba ello, pues, a diferencia de hoy en día, por ejemplo, que si les dan 30 horas, lo instalan 30 horas en la sala de clases, sin poder hacer ningún taller, en cambio, en aquellos años no: les daban 15 o 20 horas de clases y todo el resto de la hora era para hacer talleres por departamentos.

Es que aquí se hacía de todo, pues junto con lo ya señalado, también las profesoras y profesores levantaron lo que se llamó Orientación para el Trabajo, donde se explicaba lo que era el trabajo y lo que significaba ser trabajadoras y trabajadores, incluso el trabajo como docente, lo cual era para orientar a las y los estudiantes, por ejemplo, haciéndoles ver lo que era su padre y su madres, de tal manera que se sintieran mucho más convencidas y convencidos frente a su familia y sobre lo que seguirían después de las humanidades, pues también se preocupaban de los caminos que seguirían en el futuro (Bustamante, 2010; Videla, 2010). Es que verdaderamente era otra educación, era una educación comunitaria, no era una educación individualista como la de ahora, era una educación integral, por lo que todo servía.

2.3.2 Actividades escolares que van más allá del programa de estudio.

Claramente, no todo era estudio, pues nos recordamos que los días Miércoles, después de clases, toda la escuela en Ochagavía se reunía en el hall central de la casona, pues era momento de 'los matiné danzantes', también conocidos como 'los bailables'. Ahí se llevaban discos de la época, por ejemplo, en ese tiempo estaba Bill Haley y sus cometas, Ricardito, y los Blues que era lo que más nos gustaban; y estábamos toda la tarde bailando en grupo, ¡si oigan, había que pegarles o echarles agua para que se separaran!

Bueno, el tema es que todos los Miércoles después de clases nos íbamos a la casa, nos arreglábamos, y como alrededor de las 3 de la tarde íbamos a los bailables, hasta como las 6 o 7, más o menos. Ahí cada persona colaboraba con lo que podía: queque, torta, bebida, los vasos, con lo que pudiera. Eran como una fiesta. Se ponían los parlantes y se llevaba música que se turnaban para ir la poniendo (Bustamante, 2010). Claro, y por supuesto, habían compañeros que no hallaban la hora para que llegara elailable,

porque era la oportunidad para 'conectarse con el mundo exterior'. Y, ojo, que iban las profesoras y los profesores también a bailar junto a las y los estudiantes, quienes eran felices bailando todas y todos juntos. Hay que decir que las profesoras y profesores hacían como la 'vista gorda' si veían a alguna y alguno de sus estudiantes que se 'conectaba con el mundo exterior', porque también tenían sus 'pinches' por allí. Ahí se aprovechaba de mandar mensajes entre sí, si salieron muchos matrimonios después de eso (Bustamante, 2010). Hasta los apoderados y apoderadas iban, es que era un espacio de esparcimiento y todo el mundo participaba. Además que ahí entre todas y todos se enseñaba y aprendía a bailar, por ejemplo, rock and roll (Videla, 2010).

Una cosa importante que tenían las escuelas experimentales, era el formar clubes o academias, donde el mismo profesor Lautaro formó uno de excursión y de andinismo, donde inscribía a estudiantes en la semana para partir el Sábado a un refugio que había en el Cajón del Maipo, para volver el Domingo (Bustamante, 2010; Videla, 2010). Es que él –diríamos sin mucha presunción– fue uno de los primeros profesores que enseñó Ecología en la escuela, porque él propició actividades al aire libre donde hacíamos excursión por el día, o nos íbamos a acampar cuando nos íbamos por fines de semanas largos, y él partía con estudiantes hombres y mujeres, después de haber logrado obtener el permiso de los apoderados y apoderadas, probablemente muchos con mucha reticencia, sobre todo para darle permiso a la hija. Era muy entretenido: por ejemplo, cuando nos íbamos en esos fines de semana largos, lo primero que él nos enseñaba un 'Silabario del Excursionismo' de la 'A' a la 'Z', desde el hecho de dónde comprar zapatos, la mochila, la calamorra... todo, para prepararnos para el viaje; después, cuando hacíamos las excursiones, nos enseñaba todo sobre las plantas, los cerros, las montañas... en fin, era una actividad extraordinaria y muy enriquecedora en el aspecto de conocer el ambiente. Diríamos que prácticamente conocimos todo el sector de El Toyo en el Cajón del Maipo, el cual era el lugar preferido para nosotras y nosotros de ir. También se iba con las profesoras y los profesores jefes cuando se podían, aprendiendo también lo que era el excursionismo y el andinismo para que pudieran hacerlo por su cuenta también, pues las y los estudiantes después empezábamos a presionar para ir nuevamente (Videla, 2010), e incluso, nos dejó tan metida esa semilla y aprendimos tanto, que posteriormente, ya cuando éramos más grandes, partíamos con nuestras compañeras y compañeros solos, y nuestras familias nos dejaban sin ningún problema, aunque él decía 'ya, ahora no le vayan a decir a sus papás que van conmigo si van solos'. Hacíamos actividades muy, muy entretenidas.

Otra que también formó el profesor Lautaro fue el de teatro experimental, con el que preparaban obras de teatro en el gimnasio para los días Sábado, con el fin de invitar a toda la comunidad y de financiar algunas cosas, donde él se ponía una boina para preparar las obrar junto a los 'actores' y 'actrices' que participarían, pareciendo un verdadero 'artista loco' (Bustamante, 2010; Videla, 2010). Aquí los recursos los daban las mismas personas que participaban, pues nunca se recurrió a recursos que no fueran de la propia comunidad, de la propia población donde estaba la escuela: por ejemplo, la gente del primer sector vinculada a la FACH, traían los focos para la iluminación, y los apoderados electricistas, junto al profesor de matemáticas que también era experto en montaje eléctrico, hacían las instalaciones, según lo que se disponía desde el club de teatro; también ayudaba el profesor de bellas artes, uno de los más grandes escenógrafos que tuvo el teatro de Buenos Aires, quien junto al resto de las y los participantes, hacía los telones y la escenografía; o también había quienes preparaban las sillas, cobrarían las entradas, venderían y prepararía la comida y el café, etc.; además que también estaba en coordinación con otros talleres, como el de sastrería por ejemplo, con el cual, previo estudio teórico e histórico, las propias y los propios estudiantes hacían los trajes a la medida, con todo lo cual se armaban obras verdaderamente espectaculares, donde no sólo estudiantes participaban actuando, sino que también profesoras y profesores, con quienes se trabajaba en conjunto, como el marido de la profesora Brunequilda o el mismo Luis Durán (Bustamante, 2010; Videla, 2010).

Otra actividad importante fueron las graduaciones que se realizaban en el gimnasio, pues era un momento donde terminábamos un ciclo, y en ocasiones aprovechábamos de hacer actos culturales, como cantar o hacer algún baile. Por ejemplo, emblemático es el caso de en la graduación del año 70', incluso tocó Víctor Jara, ¿no ven que era amigo del profesor Arturo Urbina?, entonces tocó ahí, en el gimnasio para una graduación. Sin embargo, había un problema, y era demasiada la gente que estudiaba en la escuela. Imagínense: en su momento, el Cuarto Medio llegó hasta la 'M', y cada curso tenía alrededor de 40 o 45 estudiantes y a cada uno le correspondía 4 entradas, entonces ¿dónde se graduaban todas y todos los estudiantes el día de la graduación, si junto a sus familias no cabían en el gimnasio de la escuela? Bueno, por eso que algunas graduaciones se hicieron también en otros espacios, como en el Teatro Cariola o el de la FACH por ejemplo, y hubo veces que incluso compartieron con otros establecimientos, como fue el caso el 16 de Diciembre de 1960, donde en el Teatro Imperio del centro de Santiago, se efectuó la graduación de los Sextos de Humanidades de los siguientes liceos de experimentación: Darío Salas, Juan Antonio, Gabriela Mistral, el de niñas número 6 y la Escuela Consolidada de la Población Dávila.



Esta foto es de la graduación del IV° C en 1972, donde aparece la profesora Brunequilda Bustamante.
Fuente: Grupo de Facebook "Ex Alumnos Escuela Consolidada Davila".

Fíjense que las clases de música, por su buena acústica, las teníamos en la capilla, que después pasó a ser nuestra sala de música y folclore oficial. A todo esto, también llegamos a tener un conjunto folclórico como escuela. La Matilde Baeza de Silva y su amiga la Margot Loyola, junto a Ana Tejo, Iván Pavés y Arturo Urbina, fueron profesoras y profesores de música y folclore que nos inculcaron mucho ello. Éramos tan buenos folclóricamente que la Margot Loyola se interesó por nosotras y nosotros, como fue el caso del ya mencionado Mario Sánchez, por lo que había una tradición folclórica muy importante. Por ejemplo, las canciones que uno escucha ahora de profesor Urbina, las

escuchábamos nosotras y nosotros primero, y lo mismo pasaba con el “chico” Pavéz, o con doña Matilde, que nos enseñaba la “resbalosa” y las tonadas tradicionales ya en el 53'. Ahí muchas y muchos estudiantes siguieron investigando lo que era el folclore chileno, pues, por ejemplo, hace poco una ex-estudiante, María gloria Cancino, editó un disco que se llama “Contigo me voy” haciendo alusión a un tema que sale en el CD, y fue estudiante de Matilde Baeza de Silva y ahora es folclorista, e incluso reeditó parte de la música de doña Matilde.

Por otra parte, desde un comienzo celebrábamos las efemérides, como el 21 de Mayo en la Plaza Yugoslavia, el 18 de Septiembre, etc., en donde cada curso preparaba un número para presentarse en una actividad donde iban nuestras familias y gente de población. El aniversario nacional era una actividad muy importante, considerada como una actividad regular de la escuela que comenzaba a planificarse desde inicios de año, y tenía como objetivo el cambiar la mentalidad sobre cómo tradicionalmente se conmemoraba el aniversario patrio hasta entonces, tendiendo a elevar los sentimientos de chilenidad y a la formación de conciencia cívica y social, al levantar una actividad comunitaria con entretenimientos sanos, educativos, dignificadores, sin afán de lucro y concordantes con los planteamientos de comunidad de la escuela, donde participaban en su realización la Sección Extensión Cultural, el Consejo Directivo, el Consejo de Departamento, la Cooperativa Escolar, la Academia de Artes, los Comités de Cultura, el Gobierno Interior de la escuela, la Biblioteca, el Centro Deportivo y los de Higiene y Salud, y además, de la comunidad cooperaban el Centro de padres y Apoderados, la Unitaria Sanitaria de San Miguel, la Junta de Vecinos, el Centro para el Progreso, la Cooperativa Laboratorio Chile y la Municipalidad de San Miguel (Recabarren, 1963), con quienes se hacían ramadas de 2 o 3 días en la Escuela Boroa.

Junto con ello, también hacíamos diferentes actividades, como las kermeses, las ferias de las pulgas o la 'Fiesta de la Primavera', celebrábamos la semana del día de la madre, de la salud, del mejor compañero, del profesor, de la solidaridad, los pueblos originarios, del árbol, y por supuesto, la del escuela, que en ese tiempo coincidía con el día del niño, entre otros, donde todas y todos participaban. ¿Y qué tipo de actividades se hacía ahí? ¡Uff! De todo tipo. Por ejemplo, se presentaba el coro de la escuela a cargo de la profesora Matilde Baeza; otros compañeros y compañeras también cantaban en el escenario del gimnasio y de la plaza con sus grupos; se hacían desfiles y carnavales dentro de la escuela y también en la población, que primero andaban ordenados como en una caravana y después todos desordenados; en el gimnasio se hacían revistas de gimnasia; o 'La reina de belleza' en las kermeses, que era una competencia exacerbada donde la que tenía el papá con más plata, era la que salía ganadora al poder tener más votos. Recordamos, por ejemplo, que en uno de nuestros cursos siempre era la misma la que se postulaba a reina porque era la que tenía mejores notas, entonces como tenía más notas era como la más bonita, generando la envidia del resto de sus compañeras. Eran actividades para toda la comunidad y para las y los estudiantes, donde en las reuniones de apoderados y apoderadas se les pedía ayuda para organizarlas y poder levantarlas, colaborando con lo que podían y con lo que sabían hacer (Bustamante, 2010).



Esta es una foto donde estaban haciendo un acto por artístico rapa nui
Fuente: Grupo de Facebook “Ex Alumnos Escuela Consolidada Davila”.

Una particularidad que tenía la Escuela Consolidada de la Dávila en ese tiempo, era que las actividades las organizaba la escuela en conjunto también con el Centro de Padres y Apoderados, y se abrían para toda la comunidad, donde todas y todos los vecinos venían, pues, hay que considerar que no había otro ente en la población como para hacer ese tipo de cosas. En ese tiempo, nuestras madres y padres eran personas muy activas y trabajaban en conjunto con la escuela, y nos ayudaban mucho a las y los estudiantes. Por ejemplo, una vez, una de nosotras quería ir a una fiesta de disfraces, pero no podía porque estaban mal económicamente, por lo que llorando se acostó al no poder participar, pero siempre se acuerda que cuando despertó, su mamá se había amanecido toda la noche cociendo poniéndole brillo y esas cosas a una polera suya para prepararle un disfraz, con el cual llegó a ganar el primer lugar del concurso ese día. Nuestras familias y la población se vinculaban mucho con las actividades que se levantaban con la escuela, pues junto con lo anterior, muchas y muchos ex-alumnos participaban de Juntas de Vecinos, de clubes deportivos, de todo, entonces todas y todos se interrelacionaban, además que los profesores y profesoras también participaban. Había una comunidad ahí. Oigan, si incluso muchas veces nos quedamos a dormir en la escuela, sobre todo cuando se hacían actividades grandes y habían profesores, profesoras y estudiantes que vivían lejos, por lo que no les quedaba más que esperar el amanecer dentro de la casona, donde nos poníamos a bailar, comprábamos cosas para compartir, y todo con el permiso de la directora, quien sólo nos pedía que dejáramos bien cerrada la escuela.

Otras actividades tremendamente importantes fueron las deportivas. Siempre nos acordamos que una vez tuvimos a un profesor que se llamaba Guillermo Rodríguez, quien en el año 55' o 56' fue nuestro profesor jefe, pero él, sin ser profesor de educación física, nos incentivó también a la actividad deportiva, y el curso nuestro se organizó para competir en el campeonato de básquetbol, donde él, gastando su tiempo libre, venía los Sábados a la escuela para enseñarnos y hacer actividades deportivas, y eso que él no vivía acá, sino que lejos, pero él venía a entrenarnos y después a dirigir los partidos. Recordamos un día muy bonito con él, porque en ese tiempo estábamos en Segundo o Tercero de Humanidades, y en un campeonato de básquetbol que se hizo en la esquina de Boroa con Petrohué,

fueron nuestras mamás y papás a apoyarnos y todo, y logramos ganar a los 3 cursos que eran mayores, siendo campeones. Estábamos tan contentos que el profesor Guillermo nos festejó y nos llevó a todos, que éramos como 15 cabros chicos, a tomarnos una bebida en un quisco que había cerca de allí. Nos compró una bebida a todos para celebrar el triunfo del campeonato. Entonces, fuera de reconocer eso, era el sentido que tenía el profe. Tenía que haberle costado un poquito el bolsillo al profe, pero eso era así, y volvemos a repetir, él nos entrenaba en sus horas de descanso, pues eran actividades deportivas totalmente fuera de los horarios de clases.

Y finalmente, otra actividad tremendamente importante y que estaba vinculada al Comité de Salud y Educación, eran las Colonias Escolares, que también daban cuenta de la estrecha relación que había entre la Escuela Consolidada y la población. Para las colonias, se seleccionaban entre 60 y 90 estudiantes entre 9 a 12 años, especialmente de 2° de Primaria por ser donde se agrupa la mayor cantidad de niñas y niños, que tuvieran más bajos recursos y de problemas de salud, para ir con ellas y ellos a Llolleo (Recabarren, 1963), donde junto con pasear y hacer diversas actividades, iba un médico que trabajaba en el hospital Barros Luco y que apadrinaba a la escuela, quien iba 2 o 3 veces durante los 15 días que duraba la colonia, para revisar nuestra salud con medicamentos y tratamientos.

Oigan, pero no era simplemente seleccionar a estudiar y decir 'vamos a la colonia', sino que todo el año teníamos trabajo para ello, pues hacíamos fiestas o ferias de las pulgas para juntar plata, donde nuestras familias con las profesoras y los profesores donaban cosas y participaban comprándolas, entre otras cosas. O sea, hacíamos actividades económicas para tener dinero, porque si bien la Junta de Auxilio vinculada la escuela nos daba algún tipo de alimento, éste no era suficiente, por lo que era con la plata que nosotras y nosotros juntábamos que nos podían comprar helados y frutas, pagar la movilización y todo, entonces era una actividad de todo el año con la comunidad. Y junto a las actividades que teníamos dentro de la colonia, lo bonito era cuando llegaba el primer fin de semana y llegaban nuestras mamás y papás a vernos, donde todas y todos nos íbamos a la playa con colchonetas, y se daba o que nos íbamos a dormir en la escuela donde nos alojábamos, o incluso había quienes decían 'no, nos vamos a quedar a dormir en la playa'. Entonces, había una relación bien, bien importante¹⁶⁸.

2.3.3 Espacios creados por la escuela, vinculados a sus actividades.

Como en un momento decíamos, en los comienzos de la población prácticamente nada había, sin embargo, con el tiempo esta situación fue cambiando, y la Escuela Consolidada también contribuyó en ello, como a continuación veremos.

a) El consultorio y el Comité de Salud y Educación.

Una de las primeras cosas que se hizo desde la escuela, fue que a un costado del local Quicaví, en 1954, instalaron el primer consultorio de la población. Todo partió cuando doña Luzmira, en Abril de 1953, formó un Comité de Salud y Educación con profesoras de la escuela para realizar actividades que fuera en la mejora de la salud del estudiantado y la comunidad, promover el sentido de responsabilidad de la salud propia y de las demás personas, propiciar la acción recíproca de la escuela y la comunidad en cuanto a conocimiento y solución de problemas de salud y bienestar, y coordinar actividades y el desarrollo del programa de salud escolar en conjunto con entidades externas que se relacionen con los

¹⁶⁸ Un relato muy bonito y completo respecto a lo que fueron las colonias rurales desde la perspectiva de las y los estudiantes, es el que nos contaba José González a partir de su experiencia, y que fue uno de los relatos que llegaron cuando se realizó el concurso '*Había una vez en la Escuela Consolidada Dávila...*', el cual también fue incluido en el Anexo 3 de esta investigación.

problemas de salud como, por ejemplo, fue la relación entre la escuela y la otra entidad estatal, la Unidad Sanitaria de San Miguel (Recabarren, 1963). Este comité, tuvo inicialmente que tomar cursos de primeros auxilios, que en aquél momento estaba a cargo del director del hospital Barros Luco, el doctor Alvarado –quien era amigo de Luzmira–, junto a un grupo de enfermeras (Bustamante, 2010). Al finalizar el curso, se le pidió a gente del comité que diseñaran el consultorio para la gente de la población, pero sobretodo, y al menos inicialmente, para las y los estudiantes de la escuela, el cual tuvo una sala de espera, salas de médicos, de enfermeras y de dentistas, además de los baños, ventanas y salidas por todos lados vinculadas con la Escuela Quicaví, todo muy higiénico, a partir de lo cual doña Luzmira consiguió que la constructora lo construyera, según lo estipulado por el diseño creado por grupo de del Comité de Salud y Educación asesorado por las enfermeras (Bustamante, 2010; Recabarren, 1963).

Como lo explica la profesora Brunequilda, que fue parte de esa comisión, hubo un movimiento total con el consultorio, y era muy entretenido a pesar de todo el trabajo, porque se quedaban desde después de las 6 de la tarde hasta las 11 de la noche haciendo los cursos, aún cuando tuvieran clases a las 8 de la mañana al otro día (Bustamante, 2010). Cuando ya estaba en funcionamiento, el doctor Alvarado iba dar algunas indicaciones sobre lo que se tenía que investigar de cada niña y niño al grupo de salud, a modo de contribuir en el quehacer de las profesoras, supervisando y cuidando el trabajo (Bustamante, 2010). A la par de esto, se tuvo que continuar con cursos para el profesorado, a modo de nivelar conocimientos y unificar criterios, además de poder estar en condiciones de comprender mejor los problemas de salud de las y los estudiantes y su comunidad, y fueron tan intensos, que incluso algunos terminaron en seminarios, como fueron los que se dieron en 1953 y 1956 (Recabarren, 1963). Cada curso era con su respectivo certificado, y entre ellos, estuvo el de Higiene Ambiental donde se enseñaba a trabajar el tema cómo mantener limpios y sanos los espacio, por ejemplo, a través de la formación de áreas verdes y de extracción de basuras; de Dentista, donde se enseñaba hacer revisión bucal; o uno en el cual las enfermeras enseñaban a ver qué tipo de abrigos tenían que tener las niñas y niños, entre otras cosas. A partir de estos cursos, cada docente que era parte de la comisión, se comenzaba a especializar en grupos de trabajo que fuera haciéndose cargo de realizar diferentes tareas del consultorio: tomar horas dentales, ordenar las horas médicas, mandar las listas de niñas y niños a evaluar, etc. (Bustamante, 2010; Recabarren, 1963). Cabe recordar que el comité también cooperó en la creación de la farmacia de la Cooperativa de Consumos Laboratorio Chile (Recabarren, 1963)

Por su parte, en el consultorio no sólo se procuraba atender a las niñas y niños de la escuela, sino que también se empezó a registrar, revisar y controlar a las mamás embarazadas, y cuando tenían sus güagüitas, éstas inmediatamente tenían asegurada la matrícula para la Parvularia y el Kinder, y ya a esas niñas y niños estaban a cargo de una profesora o profesor jefe que los acompañara de Primero a Sexto de Preparatoria, para después ser tomadas y tomados por otra u otro docente con vocación que continuara con el trabajo hasta Sexto de Humanidades o Cuarto Medio (Bustamante, 2010). Además de ello, junto con las ya Colonias Escolares, como decíamos antes, en la Escuela Quicaví y vinculado al hacer del Comité de Salud y Educación, la señora de 'Don Oso', doña Teresa Espinoza, nos hacía y daba la leche en unos jarrones de aluminio con unos galletones. Cabe decir, que ahí también nos daban el medio litro de leche diario durante el gobierno de la Unidad Popular, además de la que nos tomábamos en la mañana, donde nos ponían en fila todas y todos juntos para entregárnosla, tanto que una vez se nos reventó una bolsa y ahí quedó la 'escoba'.

Por todas estas razones es que la Escuela Quicaví fue muy importante para la población, porque además de hacer clases, solucionaba los problemas de salud de la comunidad, lo que generó una conexión directa de la escuela con la población, donde nosotros y nosotras nos íbamos a mejorar

cuando nos enfermábamos, nos íbamos a vacunar, íbamos al dentista, o era el lugar donde se preparaba la leche para los niños y niñas de la escuela. Con todo ese trabajo, el Comité de Salud y Educación fue logrando, entre otras cosas y como lo van demostrando sus propios estudios, que se disminuyeran las caries y la desnutrición en las niñas y niños, además de que se modificaran sus malos hábitos, razón por lo cual, tal vez, las apoderadas y apoderados tuvieron una adoración por las profesoras de la escuela, pues eran como las mamás y abuelas de sus hijas e hijos (Bustamante, 2010; Recabarren, 1963).

Bueno, hay que decir que hubo varios problemas por falta de recursos –que llevó, por ejemplo, a que en ocasiones no se pudiera dar el desayuno– y de una institucionalidad que efectivamente pudiera permitir todos estos elementos, ya que en gran parte, puede decirse que se actuó de manera ilegal, y ello, junto a la necesidad de tener un espacio más amplio para atender a más personas, sobre todo considerando el crecimiento de la población y de las que estaban aledañas, en 1961, en terrenos cedidos por la CORVI, el Servicio Nacional de Salud construyó un policlínico fuera de la escuela, al frente de la Plaza Yugoslavia (Recabarren, 1963). Sin embargo, el primer consultorio de la población nació en y a partir de la Escuela Consolidada en su local Quicaví, gracias a la iniciativa de sus docentes, que ante la necesidad que había en aquél entonces, encontraron ésta como solución para la comunidad.

b) El cine y las primeras giras de estudio.

Como decíamos, el Centro de Padres y Apoderados era muy activo, estuvo muy presente en las actividades de la escuela y trabajó estrechamente vinculada a ella. Uno de los ejemplos más claros de ello, fue que en 1953, las madres y padres que en él participaban, se dieron cuenta que en un comienzo, el cine más cercano (Cine Odeon) estaba en la octava avenida al otro lado de la Panamericana, antes de llegar a Gran Avenida, muy lejos de la Dávila, por lo que se preguntaron '¿por qué no ponemos un cine acá en la escuela para la población?', y así fue: lo primero que hicieron, fue pedir una donación voluntaria a cada padre y madre de un escudo (Recabarren, 1963), lo que tal vez hoy sería \$1.000, además de la colaboración de algunas y algunos docentes (Bustamante, 2010), para la compra de los equipos de proyección, y como las acomodaciones y las instalaciones de la escuela en Quicaví, Boroa y Ochagavía no solamente eran para las actividades de la docencia, sino que también estaban en disposición de la comunidad, se pidió el gimnasio para los días Domingo, y como las profesoras y profesores no trabajaban en fin de semana, era el Centro de Padres y Apoderados el que quedaba a cargo, era se actividad, siendo así el inicio del primer cine de la población.

El cine, era una actividad recreativa que iba dirigida para toda la población, incluyendo a estudiantes y docentes, pues el objetivo era reunir a toda la comunidad a ver películas, por lo que si alguien quería ir al cine, desde ese momento, ya no tenía que ir tan lejos a Gran Avenida, sino que iba a la escuela el día Domingo en la 'matiné', 2 o 3 de la tarde más o menos, en un comienzo sólo a ver películas recreativas, y desde 1956 también educativas que fueron las que predominaron (Recabarren, 1963), donde el sobrino de don Armijo, don Espejo y después don Omar proyectaban las películas, en conjunto con algunas y algunos estudiantes, quienes eran muy divertidos, porque cuando anunciaban las películas en inglés, lo hacían con un inglés muy básico, básico... es una anécdota no más, no es crítica ni mucho menos, pero era muy divertido.

En ese tiempo, se pagaba lo que hoy en día serían como \$300, era sumamente barato y muy accesible, esa era la idea, lo cual era para los fondos que, junto a cuotas y donaciones, juntaba del Centro de Padres y Apoderados, para invertirlo en actividades sociales, culturales, deportivas y educativas de la escuela, además de materiales (Recabarren, 1963). Sin embargo, también habían cines de los cuales se sacaba un porcentaje, por ejemplo, y por lo menos las 3 primeras generaciones, para que los Quinto

Año de Humanidades tuvieran su gira de estudio. Es que nuestras madres y nuestros padres eran de maravilla, pues verdaderamente se la jugaron para que nos fuéramos de gira de estudio, ya que junto con organizar cines para juntar dinero, hacían otras actividades: por ejemplo, con la ayuda del Centro de Padres y Apoderados, se conseguían el local de Boroa y sus instalaciones para vender cosas y hacer completadas donde participara toda la población, o también, que es lo que cuenta la profesora Brunequilda, se vendía helados, dulces y otras cosas en el estadio durante los eventos deportivos (Bustamante, 2010). Es que era toda una población, incluyendo a la escuela, que contribuía para que las y los estudiantes pudiéramos irnos de gira de estudio.

Gracias a todo ese trabajo comunitario, la primera generación de nuestra escuela, en el año 57', se fue de gira de estudio a Lima al igual que la generación del 58', y en el 59' a Montevideo, que según nos acordamos, fue la última en donde salimos del país. Tremendas giras que nos mandábamos, íbamos a otros países. Imagínense: estudiantes de familia modesta con la pretensión de salir a una gira de estudio, no al Sur como se hacía o al Norte, sino que fuera del país, y lo hicimos, y lo hicimos ¿por qué?, porque los papás y las mamás se la jugaron todo por hacerlo. Nosotras y nosotros, los “apatipelados” de la Población Dávila paseando por Lima o Montevideo, fue un verdadero logro. Una experiencia maravillosa. Fíjense que cuando estuvimos en Montevideo, allá conocimos estudiantes también, y parte de la relación que surgió con ellas y ellos hasta hoy se mantiene, porque hemos quienes mantenemos el contacto y todavía nos comunicamos, a pesar de los años¹⁶⁹.

Cabe decir que el cine, con el tiempo, comenzó también a estar en manos del Comité de Cine integrado por estudiantes de humanidades que pertenecían al Comité de Gobierno Interior (Recabarren, 1963), y de las profesoras y profesores que se inscribían en turnos para mostrar películas educativas los días Sábados a las niñas y niños todas las semanas, donde se ponían afiches para que se supiera qué película darían, todo lo cual fue un aprendizaje forzador por las y los estudiantes de la escuela, y que las profesoras y profesores hacían con mucho cariño (Bustamante, 2010). Finalmente, debido a que en 1962 en la población se inauguró el cine comercial 'Alhué', con todos los recursos y requerimientos necesarios, y la gente empezó cada vez menos a ir al cine de la escuela, junto a que el apoyo de las apoderadas y apoderados comenzó a decaer, en 1963 entra en receso (Recabarren, 1963) y no sabemos si después pudo continuar.

c) Biblioteca Pública y el incentivo de la lectura y la investigación de la comunidad.

Junto lo señalado, el 11 de Septiembre de 1955, la consolidada inauguró una biblioteca pública (Recabarren, 1963) en la calle Palena, entre Quemchi y Cahuelmo, donde antiguamente era una casa piloto de la población –cerca de donde actualmente está el Ekono– y que la escuela se la pidió a la CORVI para tal fin, quedando a cargo de la Sección Extensión Cultural. Esta biblioteca se levantó en la población, con el fin de promover la cultura y para despertar el interés por la lectura e investigación por parte de las y los estudiantes, para lo cual, se recibieron libros que en su totalidad fueron donados por estudiantes, apoderadas, apoderados, docentes, vecinas, vecinos, instituciones del Estado como la biblioteca nacional y escritores, llegando en 1958 a tener 2.157 ejemplares, y en sus 916 días de funcionamiento –sus primeros 8 años de funcionamiento– tuvo a 30.930 personas que consultaron 47.416 obras, implicando alrededor de 33 lectores y/o lectoras diarios, dando cuenta de su cumplimiento en cuanto a sus objetivos de promover la cultura en la comunidad (Recabarren, 1963).

Esta biblioteca pública se llamó 'Orlando Latorre González', quien en aquel tiempo era vicepresidente

169 Quien tiene fotografías y material al respecto, es don Juan Olave, quien participó de la gira de estudios al Uruguay y escribió el libro *Apuntes de una gira de estudios*.

de la CORVI, y como él fue quien cedió el espacio donde ésta se instaló, además de otras obras por él patrocinada, se le puso su nombre a la biblioteca (Recabarren, 1963), así como haciéndole 'la pata'. Uno de los grandes problemas que tuvo fue la atención, pues en los 2 primeros años y entre 1962 y 1963, ante la ausencia de personal, tuvo que ser atendida por docentes (Recabarren, 1963), como por ejemplo el profesor Lautaro Cereceda, 'el Jack'. El resto de los años, como la remuneración era escasa, fue atendida por un personal compuesto principalmente de ex-estudiantes, careciendo de preparación técnica adecuada, y sólo en forma momentánea, mientras encontraban un trabajo mejor remunerado; e incluso, en 1959 y 1960, como habían muchos problemas para obtener recursos económicos, el bibliotecario fue pagado con fondos extraídos del cine (Recabarren, 1963). Otro problema que tuvo, fue la pérdida de libros cuando se prestaban a domicilio, donde de tener 2.157 ejemplares en 1958, en 1959 quedaban 1.259 (Recabarren, 1963), habiéndose perdido 898 libros en sólo un año. En 1961, la biblioteca no funcionó porque el local fue devuelto a la CORVI, por lo que ya en 1962, empezó a funcionar en Quicaví, donde antes estaba el consultorio (Recabarren, 1963). Con todo, esto fue una labor de la escuela hacia la comunidad muy importante, pues habían creado la primera biblioteca pública de la población.

d) Sucursal Dávila de la Cooperativa de Consumos 'Laboratorio Chile Ltda.' y la educación cooperativa.

La escuela, a través de la Sección Extensión Cultural, entre otras cosas, ha procurado favorecer el bienestar de la población, además de la acción educación cooperativa, puesto que consideraba el cooperativismo como una actividad que es parte del área educativa de una escuela de comunidad, al incidir en los propósitos de bienestar y de educación cooperativa, por lo que, de acuerdo con ello, en su momento consiguió que la Cooperativa de Consumos 'Laboratorio Chile Ltda.' instalara en la población una sucursal de ventas de abarrotes y carnes, que fue inaugurada el 11 de Septiembre de 1955 en un local de la calle Melinka, donde también colaboró el Comité de Salud y Educación (Recabarren, 1963).

El que se instalara esta cooperativa, tenía como objetivos el favorecer el bienestar de la comunidad, promover la acción cooperativa y desarrollar una educación cooperativa adecuada en la comunidad; y estaba compuesta por un Consejo de Administración, que organizó en la población una Comisión de Cooperación y Control de la Sucursal, que estuvo formada por representantes de los organismos sociales, de las y los docentes, del Centro de Padres y Apoderados y dirigentes de la Cooperativa Laboratorio Chile Ltda., quienes permanentemente orientaban el trabajo de la sucursal, poniéndose en contacto con el Consejo de Administración de la Cooperativa, proponiéndoles medidas para mejorar la organización y la atención de los socios (Recabarren, 1963).

Las ventas de la cooperativa fueron en aumento, aunque, sin embargo, en 1956 ésta fue suprimida por un funcionario nombrado por el ministro de economía, quien había ordenado intervenirla por dudosos manejos administrativos, lo cual, junto a problemas financieros, llevó a que ésta decayera en 1958, lo que provocó el que decayeran las actividades cooperativas de la población (Recabarren, 1963). Sin embargo, ésta fue un ensayo interesante, pues, entre otras cosas, permitió tener como aprendizaje para el profesorado que las cooperativas de consumo, para que puedan dar rendimientos aceptables, deben ser integradas a un proceso de producción y distribución, es decir, que su base debe ser la Cooperativa de Producción (Recabarren, 1963). Además de lo señalado, a partir de ello, el profesorado se planteó la necesidad de iniciar ensayos en escala pequeña para después poder ampliar su organización y servicios de mayor volumen, partiendo por iniciar una cooperativa de ahorro, después por una de producción y finalmente por una de distribución o consumo, a partir de lo cual se comenzó a poner en práctica en 1960 una cooperativa de ahorro y bienestar entre el profesorado de la escuela, quienes comenzaron a

hacer uso de los beneficios de préstamos personales, y de compra y venta de mercadería entre las y los socios (Recabarren, 1963).

2.3.4 Actividades educativas realizadas más allá de la escuela.

Sin duda que la vinculación de la Escuela Consolidada con la Población Dávila tiene muchas formas como hemos visto hasta ahora: las actividades escolares que se desarrollaban, las actividades comunitarias que giraban en torno a la escuela y cómo la escuela satisfacía intereses y necesidades, a través de la iniciativa tanto de sus docentes como de las familias que en la población vivían. Sin embargo, como muchas profesoras y profesores eran pobladores, como tales también desarrollaban diversas actividades, en las que sumada a estudiantes y otras personas que vivían tanto dentro como fuera de la población, cumplían una labor educativa y comunitaria. Mucha de esta experiencia, puede materializarse en lo que fue la casa del profesor Lautaro Videla ubicada en la calle Goyocalán, donde todas estas personas, por un y otro motivo, pasaban, por ejemplo, para utilizar la ya mencionada biblioteca, que era tan buena, que estudiantes y docentes iban a usar sus libros, a tal punto, que a su casa le llamaban la 'Universidad Goyocalán', de estudios superiores (Videla, 2010), contribuyendo de esta manera a la biblioteca pública y a la biblioteca de la escuela.

Además de eso, allí crearon el Conjunto Folclórico Goyocalán, donde se trabajó la idea de que todo el mundo era artista, y por ello, todo el mundo podía hacer folclore, a partir de lo cual, hicieron un montón de actividades, como el pasar calle por calle enseñando folclore, a tal punto, que para una pascua, se hizo en la población la Fiesta del Folclore (Videla, 2010). Se planteaba una concepción distinta de persona y de lo que era el arte, pues éste no se consideraba como propiedad intelectual de alguna persona, sino que era una expresión social que todas las personas tienen la posibilidad de desarrollar, donde era en la práctica donde se agregaba la especialización, pero todo el mundo tenía la capacidad de ser artista y de entender que el arte es de todas y todos (Videla, 2010). Esta fue una experiencia donde participaba gente que venía de afuera de la población, como Gloria que vivía en la comuna y con quien se trabajaba en el gremio magisterial (Núñez, Anexo 1), y por supuesto también desde dentro de ella, como la misma esposa del profesor Lautaro, doña Lucía, quien, siendo estudiante de la profesora Matilde Baeza en la consolidada, era la directora del Conjunto Folclórico Goyocalán.

En el Grupo Goyocalán –como se le llamaba al conjunto de personas que a la casa del profesor Lautaro llegaba– la mayoría eran personas que se vinculaban a la escuela (estudiantes, docentes, ex-estudiantes y ex-docentes) y vecinas y vecinos de la población, además de personas no vinculadas ni a la consolidada ni a la población, y con todas ellas y ellos se hacía una gran labor comunitaria (Núñez, Anexo 1), como fue la construcción de la Plaza Yugoslavia. Como dijimos en un momento, ésta era un hoyo inmenso, del cual se sacaba material para construir la población –aunque también se ocupaba para pololear–, y un día conversando en su casa con estudiantes y docentes, al profesor Lautaro se le ocurrió la idea de construir ahí una plaza, así que lo primero que hicieron fue agarrar una carretilla y con una pala empezaron a tirar piedras al hoyo para llenarlo, donde poco a poco comenzó a llegar más gente, al punto que comenzaron a llegar los partidos políticos con sus brigadas y banderas para ayudar en la tarea, volviéndose una verdadera competencia entre ellos, si incluso, cuando de ello supieron los Palestro –que eran quienes gobernaban en la comuna de San Miguel– y vieron que se iba dar información a la prensa de que las pobladoras y los pobladores, sin respaldo de la municipalidad, estaban construyendo su propia plaza, también llegaron con camiones y todo, hasta que por fin se logró construir la Plaza Yugoslavia (Videla, 2010) -el nombre fue porque el profesor Lautaro Videla y don Eduardo Silva, presidentes de la Junta de Vecinos en aquél entonces, ambos socialistas, propiciaron que se le diera ese nombre por convicciones políticas, a lo cual, en Abril de 1967, cuando el Mariscal Tito

visitó Chile, inauguró la plaza donde se instaló un monolito con los nombres de la Junta de Vecinos de entonces, siendo su presidente don Eduardo Silva y su secretario don Juan Olave Molina, que después fue sacado, destrozado y botado a la basura a los pocos días del golpe militar de Estado—.

Bueno, y actividades como ésta se hicieron hartas, como lo era el juntarse en grupos para ir a plantar árboles en la población; o cuando hubo huelga de basura se organizaban para ir a recoger la basura a las vecinas y vecinos, y todo por hacer un trabajo desde la comunidad y ésta lo entendía muy bien, porque las y los profesores que ahí participaban, no perdían su prestigio ni nada como docentes, sino que parecían docentes especiales (Videla, 2010). Por todo ello, el Grupo Goyocalán tenía mucha popularidad, tanto dentro de la población como fuera de ella, pues, por ejemplo, famosos fueron los murales que se realizaban desde 1964, que algunos incluso llegaron a ser de 3 pisos, y que se usaban como propaganda política también, en los cuales se contaba la historia de América, la de la población y la de la escuela, donde aparecían los personajes que habían sido parte de esas historias, tales como estudiantes, dirigentes y/o vecinas/os que se pintaban a sí mismas/os, todo lo cual era una experiencia tan buena, que iban a ayudar personalidades, como el artista Héctor Pozo, o a visitar y conocer la experiencia, como Nicanor Parra o Pablo Neruda (Videla, 2010).

Estas y otras experiencias que se dieron en torno a lo que se hacía desde el Grupo Goyocalán, dan cuenta de una educación con ingredientes de ser 'informal' y 'no-formal', de ser Educación Popular, donde todas y todos aprendían de todo en conjunto, se aprendía haciendo con un 'currículum emergente' si se quiere, que estaba abierto a los intereses de quienes participaban y de acuerdo a las coyunturas que surgiesen, donde también cabía una educación política —no en el sentido de partido político— con un horizonte más amplio de transformación social (Anexo 1). Junto con ello, también era Educación “Popular” por su inserción además, tanto espacial, en cuanto a ser una población de extracción social popular y cercana a poblaciones y tomar marginales de una comuna periférica, como por la condición social de quienes participaban (Anexo 1). Con todo esto, si bien el Grupo Goyocalán no era una institución oficial ni pretendía influir en el quehacer de la escuela, y ni ésta que el grupo estuviere a su servicio, sí complementaba a la escuela (Anexo 1) en cuanto a lo educativo y en su vinculación con la comunidad, pues ello es también parte del proyecto educativo de las consolidadas y en este grupo participan activamente y en mayoría, personas que pertenecen además a la escuela.

2.4 Relación entre la Escuela Consolidada y Población Miguel Dávila Carson.

Como hemos visto hasta ahora, son muchas las experiencias que dan cuenta de la vinculación entre la consolidada y la Dávila, por eso es que nos cuesta marcar un límite para separarla una de la otra, ya que, como en un comienzo decíamos, hablar de la población es hablar también de la escuela, eran prácticamente una sola cosa. Aquí había una actividad simbiótica extraordinaria entre pobladoras y pobladores de la Dávila, apoderadas y apoderados y estudiantes de la Escuela Consolidada, pues en las actividades éramos todos y todas. Todo el mundo aquí se conocía y participaba en todo, todas y todos mancomunados por una sola cosa: la escuela.

Como vimos, muchas y muchos participamos de varias actividades que permitió a la escuela relacionarse con la comunidad y viceversa: la Junta de Vecinos, el Centro de Alumnos, los clubes deportivos, en los centros culturales, en las actividades culturales y deportivas, etc., y cuando fuimos padres y madres y ya eran nuestros hijos e hijas quienes aquí estudiaban, algunas y algunos también después fuimos del Centro de Padres y Apoderados, o seguíamos participando de sus actividades, o de los otros espacios de la población que se vinculaban a la escuela. Es que éramos una población que estaba integrada a un proyecto educativo por necesidad: recuerden el contexto en que nació nuestra

escuela, donde prácticamente no había nada en la población y éramos lo último que había en Santiago, por lo que necesitábamos una escuela, y necesitábamos de una buena escuela al ser de escasos recursos y ésta era excelente, por lo que éramos estudiantes, docentes y la población misma, toda unida detrás de un logro. Pero si había una demanda por esta escuela que era agotadora, por eso habían colas enormes de gente peleando por matrículas, y no sólo de la Dávila, porque venían también de la Santa Adriana, de La Victoria, del otro lado de la línea de Lo Valledor, del otro lado de la Panamericana igual, entonces éste era el centro de atracción de toda esta zona, aunque principalmente de la Dávila.

Es que como se ha podido ver, todos los espacios de la población como el consultorio, el cine, la plaza, las canchas, la Junta de Vecinos, etc., de un modo u otro se vinculaba con la escuela. Por ejemplo, recordemos que el cine de la población primero nace en la escuela, e incluso, cuando ya no estaba en ella, seguían vinculados cuando desde la escuela nos organizábamos e íbamos al cine después de clases para ver películas o musicales, o para arrendarlo y hacer actividades; o también, el consultorio, porque las vacunas de los consultorios se ponían en la escuela, o ahí también se iba al dentista o te daban el medio kilo de leche; o las delegadas y delegados del Centro de Alumnos en la Junta de Vecinos; o la biblioteca pública que levantó para la población; o el centro cultural Goyocalán que en parte fue levantado por docentes davileños, donde en sus actividades, nos encontrábamos todas y todos nuevamente fuera de la escuela; o se hacían fiestas en el vecindario, en los clubes deportivos por ejemplo, y llegábamos estudiantes y docentes de la consolidada, llenando los locales (Videla, 2010); o las diversas actividades que también se dan en la plaza, que sin dudas es el otro centro de la población.

En este sentido, la Escuela Consolidada dentro de la Dávila la consideramos como un eje cultural y aglutinador de la población; y a su vez, por todos los tipos de actividades que ahí se hacían, tanto los de la escuela como los de la población, el gimnasio era tanto un espacio deportivo como un espacio cultural que contribuía a la importancia que tuvo la escuela en la población, ya que también fue parte de esta vinculación, al darse parte de su vida deportiva y cultural se dio ahí también, pues estaba vinculado directa y estrechamente con la población al estar a disposición de ésta. Por ejemplo, algunas veces el conjunto de la población tocaba en el gimnasio, donde también se hacían festivales de música de toda clase, donde incluso había gente que aparecía interpretando música libre, o simplemente la gente llegaba a ocupar el gimnasio, por lo que era parte de la vida cultural de la población. Entonces el eje cultural de la escuela pasaba básicamente por lo que es el gimnasio, que cumplía tanto la función de un polideportivo como de una entidad cultural, por algo tiene un escenario. Por ejemplo, gente del espectáculo como el Nano Parra, Quilapayún, Inti Illimani o el mismo Víctor Jara estuvieron ahí, es decir, la vida cultural de la población y de la comunidad estudiantil pasa por ahí. En este sentido, el gimnasio de la escuela también fue un eje articulador de la población.

Es que una de las finalidades que la Escuela Consolidada buscaba con la vinculación con la comunidad, estaba directamente desarrollado a mejorar y modificar la sociedad democráticamente, en el sentido de la participación real y efectiva de todos sus actores, como lo es, por ejemplo, el consultarle a las y los estudiantes, el estimularlos a organizarse y expresarse como tales, y lo mismo con la presencia de sus familias dentro de la escuela, donde haya un rol coeducacional, donde haya una ayuda mutua no paternal, sino que de estímulo, importancia y con iniciativa, pues la otra idea es también la del desarrollo de la personalidad, todo lo cual implica un cambio metodológico dentro del aula y también de organización escolar, que era lo que componía el cambio experimental (Videla, 2010).

Por todo ello y lo que hemos vivido, si nos preguntaran sobre qué significa esta participación de la comunidad en la escuela y viceversa, diríamos que eso es algo que tiene que existir, sino ¿para dónde vamos?, porque como escuela se tiene que conocer los intereses de la gente también. Por ejemplo, ¿por

qué creen que se formaron los conjuntos folclóricos?, porque salían de las inquietudes de la gente de la población. Doña Luzmira siempre les decía a nuestras profesoras y profesores que “la Escuela Consolidada tiene que ser el faro de la comunidad”, no sólo a la población local sino que a todas y todos quienes fueran parte de algún modo de la escuela, y tiene que irradiar luz, tiene que ser la que atraiga y lo hacía. O, por ejemplo, si se veía que realmente la demanda que había por la escuela era fantástica, y habían más niñas y niños que querían y necesitaban estudiar, pero de repente no alcanzaba, doña Luzmira levantaba un curso y buscaba más docentes que estuvieran a la altura. Es que, como señala el profesor Vicente, esta es una escuela de comunidad, y como tal, debe tomar todo lo que comprende el elemento comunitario y escolar, es decir, las problemáticas e intereses que están presentes y hacerse cargo de ello (Recabarren, 1963). Entonces tiene que haber esa relación, esa vinculación de la escuela con la comunidad, si no la hubiera no sólo no sería una Escuela Consolidada, sino que no se sabría qué quiere y necesita la gente, ¿y qué haces como escuela si no sabes eso?, no se sabría hacia dónde ir.

Por eso aquí había una participación total en la escuela, podíamos decidir en ella, porque ella movía la comunidad y la comunidad movía la escuela, entonces todas las cosas que se hacían era en bien de la comunidad, o sea que la consolidada aparte de educarnos por supuesto, que era lo más fundamental, estaba también en hacer eventos para la comunidad y ésta hacía actividades en la escuela además. Era tal la importancia de la escuela en la Dávila, que cuando éramos estudiantes, nos daba la impresión de que ella era la máxima autoridad en la población, y como que le teníamos mucho respeto, además de que lo abarcaba todo. Los profesores, las profesoras, las salas, el árbol... todo lo que había acá dentro, era muy respetado, muy respetado. También nuestras madres y nuestros padres se sentían muy tranquilos que nosotras y nosotros fuéramos a la escuela, que recibiéramos todo lo que podíamos recibir de la consolidada, porque se suponía que para eso estaba, había buena acogida. Sin duda, junto a la plaza, la escuela era también el centro de la población, porque vivíamos ahí, nuestras madres y padres prácticamente vivían en la escuela.

A pesar de que hubo detractores o personas que no fueron partidarios de la educación que aquí se impartía¹⁷⁰, la Escuela Consolidada lo era todo para la población, todo rodeaba a la escuela, era como el centro y el corazón de la población. La escuela era la comunidad y la comunidad era la escuela. La ligación entonces entre población y escuela es 100%, y en todos los aspectos: sociales, educacionales, deportivos, culturales, de todo tipo. Fue a tal punto esta relación, que hasta el día de hoy nos seguimos juntando entre estudiantes, e incluso con nuestras profesoras y profesores de aquel entonces, para saber cómo nos ha ido en la vida, cómo estamos y recordar lo que fueron nuestras experiencias¹⁷¹.

Ahora bien, gracias a esta vinculación y todo lo que fueron nuestras experiencias en la Escuela Consolidada, a nosotras y nosotros como estudiantes nos fue muy bien. Además de todos los casos de compañeras y compañeros que se han destacado en diversas áreas y que ya hemos mencionado, tenemos, por ejemplo, un ex-compañero, el Araya, que incluso estudió 3 profesiones: fue detective, químico farmacéutico, y ahora es un destacado abstrata, y eso que era un joven bien desordenado. Y ojo, que las chiquillas también, por ejemplo estaba la Solange Jimena, quien fue la mejor de su

170 Juan Olave recordaba que, si bien fueron pocos, no todas las pobladoras y pobladores davileños fueron partidarios de la educación consolidada, acusando a la escuela de “roja” y haciendo llegar sus quejas al Ministerio de Educación. Sin embargo, a raíz de ello, reunidas y reunidos en una gran asamblea se formó el “Comando de Defensa de la Escuela Consolidada”, el cual agrupó a muchas organizaciones y personas, y que fue presidido por el davileño Jorge Díaz, uno de los fundadores de la Sociedad de Socorros Mutuos.

171 El ex-estudiante consolidado Juan Olave ha escrito un documento describiendo estos encuentros llamado *Exalumnos batallando contra la extinción*.

promoción y entró a la escuela de leyes en la Universidad de Chile, o las Rubio también, famosas, que son médico ahora y trabajan en Canadá con gran éxito, y como ellas muchas, muchas.

El profesor Lautaro se acuerda, por ejemplo, del muchacho Vargas, que fue uno de sus primeros estudiantes, quien siguió para ser profesor normalista y después para media, y trabajó en la Escuela Consolidada de Buin y de la Dávila, siendo uno de los estudiantes que hizo todo el recorrido en lo que es la consolidación (Videla, 2010). Así también se acuerda de un muchacho muy querido que, en verdad, él consideraba que era mediocre, pero se dio cuenta de cómo también las profesoras y los profesores se equivocan al vaticinar el futuro de los demás evaluando a las personas en forma arbitraria, porque cuando este muchacho estaba por terminar las humanidades, el profesor le recomendó estudiar algo corto y técnico con lo que se pueda dar vuelta en el mundo, por lo que le sugirió ir a estudiar a la escuela de ingeniería mecánica de suelo, y sólo con ese curso más la formación humana dada en la consolidada con la orientación social del trabajo, este muchacho se fue a Estados Unidos, donde se recibió de ingeniero y de abogado, pasando a ser, además, uno de los trabajadores especializados más importantes de empresas transnacionales en todo el mundo, trabajando hoy en día en México instalando una empresa de matriz de autos, y junto con ello, se dedica a la pintura (Videla, 2010). Y estudiantes como ellos, hay en gran cantidad, y también repartidas y repartidos por el mundo, y cuando vienen, se hacen encuentros donde se juntan no sólo entre estudiantes, sino que también con sus profesoras y profesores, donde se ponen a conversar sobre cómo les ha ido en la vida y, por supuesto, a recordar sobre lo que fueron sus experiencias en la escuela, todo lo cual se vuelve un momento feliz, porque de verdad se sienten orgullosas y orgullosos de lo que hicieron (Videla, 2010).

Con todo, estamos muy agradecidos y agradecidas, porque fue por los profesores y profesoras que la mayoría de nosotros y nosotras entramos a la universidad, aún viniendo de la población, siendo pobres y, como recuerda la profesora Brunequilda, cuando nuestras madres y padres les costaba entender que pudiéramos llegar a la universidad porque no se tenía plata (Bustamante, 2010). De todos nuestros cursos entraban más del 50% o el 60% a la universidad. En un curso de 40, 25 quedaron en la universidad, tanto hombres como mujeres, e incluso algunas y algunos sacamos puntajes nacionales, todo lo cual nos permitió tener tremendas profesiones –doctores súper calificados, especialistas, docentes, deportistas, etc.–, y los que no quedaban ahí era porque era su opción, a modo de ir a otras partes o tomar otros oficios, otros rumbos, otros caminos alternativos, rutas distintas y que hoy día son felices. Es que en ese tiempo, la escuela esta no tenía que envidiar al Instituto Nacional ni a ninguno de los que hoy llaman 'de excelencia'. La educación de ahora, en general, es una educación muy mala, esta educación tiene que cambiar pero absolutamente.

Con todo lo señalado, al final fue mejorando la población a como era en un comienzo, porque las hermanas y hermanos mayores fueron recibiendo de sus carreras, mejorando así su situación económica, lo que también influía en la educación y bienestar de sus hermanas y hermanos más pequeños (Bustamante, 2010). Les estamos verdaderamente agradecidas y agradecidos a nuestras profesoras y profesores, y les tomamos tanto cariño que, como decíamos anteriormente, incluso al día de hoy nos reunimos como curso con ellas y ellos, por lo que mantenemos un vínculo, un contacto. Pero si incluso, hubo quienes salimos de la escuela y después de tener nuestras profesiones, volvíamos a apoyar a la escuela con lo que pudiéramos o a trabajar en ella. Nos costaba que el cordón umbilical se rompiera. O también, si había alguna o alguno que tuviera algún puesto importante, también ayudábamos a nuestra escuela desde nuestros trabajos, que era lo que, por ejemplo, ocurría cuando nuestras profesoras y profesores iban al Ministerio de Educación y se encontraban con ex-estudiantes de la consolidada, quienes les ayudaban en lo que querían conseguir. Por eso decimos que hay que ponerle, y que las profesoras y profesores tienen que ser comprometidos. Por el ejemplo de ellas y de

ellos, les decimos a quienes son y van a ser docentes que tienen una labor muy buena: educar a la gente y hacerles conciencia de que las personas pueden ser todo lo que quieran ser en la vida; y de que si tenemos otra educación, como la que tuvimos nosotras y nosotros, no hay impedimento de pobreza o limitación por una situación económica. Eso es una cosa que nosotros aquí aprendimos.

En este sentido, a partir de lo que hasta ahora les hemos contado, nos preguntamos ¿qué es lo “consolidado” de la escuela a partir de nuestras experiencias?, y podríamos decir que es el lograr ser personas integrales, que seamos capaces de enfrentar los cambios que tiene la sociedad, pero que seamos en sociedad, no que sea “yo quiero ser mejor que el otro”, sino que sea un trabajo socializado, un trabajo solidario, siempre con la verdad por delante no que “yo miento y saco este provecho”, que seamos personas solidarias, veraces, que seamos capaces de trabajar con el otro y la otra. Es decir que, en cuanto a lo educativo, lo principal de la consolidación era sacar estudiantes íntegras e íntegros, y que fueran un aporte, por eso es que se atendían a todas las edades, habían cursos diferenciales y por eso existieron las variables. Es más, si consideramos el contexto de la época, lo que aquí se hacía y hacia donde iba esta escuela ya durante fines de los 60' y al comienzo de los 70', quizás podríamos asimilarlos a un tipo de modelo de educación socialista. Además, también esta lo que recordaba la profesora Brunequilda, y es que la palabra 'consolidada' o 'consolidación' significa juntar y unir, y eso se traducía en uno a la escuela con toda la gente que estuviese alrededor, por ello la Escuela Consolidada tenía que trabajar para la comunidad y viceversa, trabajar en comunidad y educar a la comunidad, y eso significaba vivir como en familia (Bustamante, 2010). Por eso también, como dice el profesor Iván Núñez (Anexo 1), al menos en quienes estuvieron mucho tiempo trabajando y estudiando en la Escuela Consolidada de la Dávila, ahí había una mística que estaba dada por una intersubjetividad y emocionalidad muy fuerte que las y los atraía y marcaba, todo a partir de prácticas muy ricas y formativas que influyeron mucho además en su forma de ver y ser en el mundo, pues, por ejemplo, desde la perspectiva de él como profesor, su paso por la Escuela Consolidada fue un verdadero postgrado en educación con todo lo que significó, pues también le permitió acercarse mucho a más a la vida concreta y real –sobre todo lo vinculado a la segmentación de la educación pública–, que después pudo contrastar con teorías académicas y otras experiencias.

Es que en ese tiempo había una matriz que tiene que ver con un Estado que era diferente al de hoy. Sin embargo, si consideramos lo que hemos dicho hasta ahora, junto al contexto geográfico con el que comenzó nuestra historia, considerando lo anterior, creemos que hemos podido llegar a vivir todo esto gracias a las propias personas de la población y a quienes aquí venían a colaborar con lo que se estaba construyendo. Sin duda, fueron las primeras generaciones quienes sembraron un montón de organizaciones al interior de la escuela y de la población.

3. La Escuela Consolidada de la Población Dávila durante la dictadura hasta la actualidad y lo que pensamos sobre volver a lo que fue.

3.1 Los golpes de la dictadura en la Población Dávila y a la Escuela Consolidada.

Sin embargo, a pesar de todo, lamentablemente, la dictadura también nos golpeó: fuimos testigos de cuando militares golpearon a compañero; se llevaron a nuestros profesores y profesoras para interrogarlas; a Loenelo Vincenti, un compañero que también vivía en la población, fue detenido y degollado en la “caravana de la muerte” allá en Copiapó; Clara Canteros, ex-estudiante consolidada que con 21 años fue detenida el 23 de Julio de 1976 y hasta el día de hoy sigue desaparecida; Uldarico Cortez Donaire, quien siendo apoderado de la escuela y davileño de la calle Reumén, fue detenido con 51 años de edad y desaparecido hasta hoy; Claudina Núñez Jimenez, ex-estudiante consolidada que fue

detenida y relagada a Melinka; Nelson Olave Peña, ex-estudiante consolidense y funcionario del Banco Central que fue exonerado; Maritza López, ex-estudiante consolidense y dirigente nacional del gremio de salud que fue exonerada; y no podemos dejar de olvidar el lamentable caso de Lumi Videla, hija del profesor Lautaro, cuando la asesinaron, entre muchos casos más. Además de ello, recordamos el asesinato de los Castillos en la bomba de parafina de Reumén, que eran matrimonio y del MIR, el cual, según la DINA, fue un enfrentamiento, pero en verdad los mataron; o el caso de María Loreto Valenzuela, davileña que fue explosionada o volada a los pies de una torre de alta tensión en Pudahuel por un artefacto explosivo el 19 de Mayo de 1984, al día siguiente de haber sido detenida por la CNI; o el del joven llamado Cartagena, que fue víctima de Lonquén. En fin, hay un sin número de historias que incluso hoy no han sido contadas.

Durante la época de las protestas nacionales, ya en 1983, particularmente en Agosto, cuando parte la política de la rebelión popular se hace carne y las protestas ya toman una característica de sublevación nacional, las protestas cercanas a la Dávila se trasladan hacia Departamental, Villa Sur, Ochagavía y Avenida La Feria, que son los ejes de circulación de mayor envergadura. También aparecen barricadas en la población, aunque esporádicamente o no tan significativas como las otras: por ejemplo, se generó una que otra manifestación con quema de neumáticos en la esquina de Abranches con Petrohué.

Por su parte, nunca en la Dávila hubo un allanamiento masivo que implicara encerrar la población, del mismo modo en como se hizo en otros lugares como en la Santa Adriana o La Victoria por ejemplo, pues más bien fueron por cosas puntuales, fueron allanamientos selectivos, nunca masivos. El más grande fue cuando allanaron por el caso del secuestro del coronel Carlos Carreño Barrera, que fue un gran operativo en el año 86' donde cerraron varias calles y aún así no lo encontraron. Probablemente, uno de los motivos por el que los allanamientos fueran selectivos, se debió a la presencia de la aviación en la población, donde habían quienes eran del Partido Comunista, y los que no, quizás, debieron haber informado que no había mayor peligro o tanto cuestionamiento al régimen; pudo haber sido además porque es una población donde, por un lado, había una diversidad de opiniones muy amplia, por otro lado, era más política que contestataria, lo que implicaba que hubiera una confrontación más ideológica que de irse a los 'coscachos', y finalmente, porque todas y todos nos conocíamos, por lo que, por ejemplo, en algunos casos puntuales, a quienes les tocaba ir a buscar algún vecino o vecina perseguida, miraron para otro lado, al ser las mismas personas con quienes a veces compartían su 'caña' los fines de semana. Sin embargo, ello no impidió el que se formara desconfianza entre la gente, pues no podíamos pensar ni decir lo que queríamos, ya que hubo prohibición de todo. También, de vivir todas y todos juntos y conociéndonos incluso lo que pensábamos, después ya no, y esta separación, este temor, fue clave para hacer desaparecer todo lo que había.

No es que seamos resentidas o resentidos, pero antes del 73' era bonito, después ya no tanto, y la escuela no pudo escaparse de ello. El 11 de Septiembre, la profesora Brunequilda recuerda que, sin todavía saber bien lo que pasaba, esperaba a las y los docentes y estudiantes porque no todas y todos habían llegado, así que quienes ya estaban adentro, se quedaron en sus salas hasta que vinieran las familias a buscar a sus hijas e hijos (Bustamante, 2010). La profesora Helena que vivía en el paradero 21, se fue caminando a la escuela por la Panamericana al no haber movilización, y de ahí vio el humo de la Moneda y los aviones cuando tiraron las bombas. Cuando en la escuela se comenzaron a enterar de lo que ocurría, todas y todos se fueron al gimnasio a escuchar lo que decían por la radio, y si llegaba algún papá o mamá a buscar a su hijo u hora (hija), el auxiliar le decía que se lo llevaba bajo su responsabilidad (Bustamante, 2010). Mientras ahí estábamos, las niñas y niños lloraban cuando pasaba un avión, escuchamos hablar Allende cuando decía que no se iría de la Moneda hasta que lo mataron... quedamos mal, fue tétrico ese momento, nunca habíamos vivido algo así, y después escuchamos la voz

de Pinochet (Bustamante, 2010). Habían matado a Allende y llorábamos, pensábamos además que pasaría con la escuela, ¡nos la iban a quitar!, además que habían muchas y muchos apoderados y estudiantes que estaban muy politizados, sufríamos por todas partes (Bustamante, 2010). Se quedaron hasta como las 12 y aún tenían la escuela abierta, hasta que dijeron 'ya, nos vamos' y cada cual se fue para su casa. Al otro día no hubo clases, no se podía salir en el horario del toque de queda y la escuela quedó cerrada, sólo con los cuidadores que se quedaron vigilando (Bustamante, 2010). Recién entre el 13 o 15 de Septiembre, se dio la orden de reintegro, iniciando no sólo un periodo de saber qué había pasado con las profesoras, profesores, estudiantes y sus familias (Bustamante, 2010), sino que también una etapa donde se comienzan manifestar de distintas maneras, cómo la dictadura empezaba a afectar a la escuela.

Es que a partir del año 73', las y los adherentes a los militares golpistas tomaron el control de la directiva del escuela, por lo que en la escuela comienza desaparecer su forma de hacer actividades, pues ya no podía haber más de dos personas juntas, no nos podíamos juntar, por ejemplo, de repente nos parábamos en la esquina de Petrohué mirando, y cuando llegaban los milicos nos poníamos a correr porque no podíamos estar juntas o juntos, era sospechoso. De ese tiempo, no tenemos recuerdos de la escuela en que nos hayamos juntado y realicemos esas grandes fiestas como antes. A lo mejor, el único recuerdo que tenemos de haber visto harta gente junta, fue cuando hubo el plebiscito del 'NO' en 1988, que venía mucha gente caminando hacia acá a votar, porque una parte de la escuela fue un local de votación.

Después del 73' se comenzaron hacer actos cortos, e incluso revisaban lo que cada profesora y profesor iba a decir. Para los actos cívicos, había un profesor que nos hacía cantar la segunda estrofa de la canción nacional, tanto a docentes como a estudiantes, y pasó que a algunas profesoras las echaron por no querer cantarla y a otras sólo movían la boca, y la cantábamos nosotras y nosotros también, pero las profesoras nos decían 'chiquillos, esta canción fue escrita en tal fecha y estaban hablando de los militares que defendían la patria', porque era otra época, esos eran los verdaderos 'valientes soldados', no los de ese momento. En las murallas de la escuela colgaron letreros que decían 'si ves a un profesor que es cariñoso con los niños, que se preocupa de los problemas, que esté en contacto con tu familia, que nunca llega tarde, que siempre está en la sala de clases haciendo sus clases, que cuida en los recreos, ten cuidado: ése es un comunista'¹⁷²; o ya después de unos años, desde 1979 en adelante pasó a llamarse 'A-101' –la 'A' porque tenía enseñanza completa y el '101' porque le pusieron no más ese número (Bustamante, 2010)– y después 'Centro Educativo Ochagavía, quitándole su nombre e insignia, intentando borrar su historia, símbolos y todo lo que significó para nosotras y nosotros. Con la municipalización se terminaba la consolidación y la municipalidad no querían nada con la consolidada, y quería que se borrara la idea de que ésta era una Escuela Consolidada, por era una escuela roja y se le había hecho mucho daño a las niñas y niños al haberlos politizado: llegó el momento en que todo lo malo era culpa de esta escuela (Bustamante, 2010).

La escuela tenía espacios que eran de suma importancia y que se vieron fuertemente afectados, como por ejemplo el decadente estado en que quedó la inmensa biblioteca que teníamos detrás del gimnasio, al ser desmantelada. Fuimos también testigos de cuando quemaron hojas de libros en la escuela: a la profesora Helena por ejemplo, le pidieron la hoja del libro de Lenguaje donde salía la canción de 'La Muralla', entonces, antes de pasarlo, ella tomó el libro y sacó la hoja, y nos dijo 'chiquillos, van a sacar esta hoja', 'ay señorita Helena' dijimos, nos parecía raro; y después nos dijo, 'y van a sacar esta otra

172 Un relato que da cuenta del conflicto que se tenía entre las profesoras y profesores con las autoridades durante la dictadura militar, es la que nos compartió la profesora Andrea Muñoz Sepúlveda en el contexto del concurso '*Había una vez en la Escuela Consolidada Dávila...*', también incluida en el Anexo 3 de esta investigación.

también' que era donde salía la 'Oda al Aire' de Pablo Neruda, que también sacó y hasta el día de hoy la tiene guardada. Y en los libros de Matemáticas igual, porque ahí salían ejemplos donde habían problemas relacionados con la población, como 'en la población de la Santa Adriana habían tales casas y en cada casa habían tantos habitantes, ¿cuántos habitantes hay en la población?', eran problemas aterrizados al lugar, y no solamente de la Santa Adriana sino que habían de distintas partes, y eso lo sacaron, además que estaban nombrando poblaciones populares, y cuando vimos el libro era cierto, no estaba la hoja, y la profesora Helena nos dijo 'no se preocupen, yo la tengo guardada'.

Los talleres y las variables con el tiempo también fueron decayendo, ya que desde el año 73' debieron autofinanciarse. Antes cada uno tenía una asignación, y desde ese momento sólo permanecían los que tenían la capacidad de comprar sus materiales. Por ejemplo, ya en el taller de tejidos, eran las profesoras y profesores junto a estudiantes quienes teníamos que comprar las agujas, las lanas, arreglar las máquinas y todo con el objetivo de que pudiésemos participar las y los estudiantes y nuestras mamás y papás. Además que cambiaron los profesores y profesoras, por eso es que el taller de folclore se dejó de hacer, y ya en el taller de música estábamos muy reprimidos y reprimidas, porque no podíamos escuchar música. Así también, se negó la posibilidad de poder hacer las colonias rurales: el 73' fue la última vez que fuimos, y cuando nuestras profesoras y profesores fueron a pedir la posibilidad de seguir con la colonia, les que dijeron no, porque ya habían decidido que llevaban mucho tiempo, por lo que partieron con las 'escuelas de verano en la escuela' que era para los niños y niñas del sector, y además, estaría a cargo del profesor que hacía gimnasia, pero ya no se podía salir a otros lugares. Tal vez no sea tanta casualidad que haya sido el profesor de Educación Física quien asumiera esa responsabilidad, porque los contenidos y las formas de hacer clases en ese ramo también cambiaron: por ejemplo, en vez de hacernos gimnasia olímpica y todas esas actividades que contábamos, después del 73' nos hacían marchar.

Ya en ese tiempo, sólo había que obedecer las normas que a la escuela llegaban, nadie escuchaba a quienes querían defender lo que era la consolidada, cambiaron muchas cosas en la escuela, y eran las profesoras nuevas que más se disgustaban, porque llegaban con ideas nuevas y no podían desarrollarlas, y les costaba mucho el que pudieran acceder a cursos de perfeccionamiento con los que pudieran postular a otros cargos (Bustamante, 2010). Consideren también que después se impuso el estatuto docente, y por muchos foros que se hicieran, éstos eran sólo para saber en qué consistía, pues nada se podía agregar o modificar al estar listo y dispuesto para ser aplicado, y con todo ello, además, llegaron también los años donde se hacían pruebas para evaluar al profesorado, cuando antes eso nunca se había hecho, por lo menos en la Escuela Consolidada (Bustamante, 2010). Comenzaban haber, además, discusiones entre las mismas profesoras y profesores, pues, por dar un caso, mientras antes, cuando se reunían para ponerse de acuerdo a trabajar, por ejemplo, el 21 de Mayo en todas las asignaturas y se experimentaba en ello, en este tiempo se discutía porque se decía cómo pasar esa materia en matemática, y claro, no tenían la formación que se desarrollaba cuando era consolidada la escuela, por lo que se fueron topando entre sí, además que a las y los docentes nuevos no les interesaba mucho los cursos de perfeccionamiento y no tenían interés alguno en lo que era la consolidación (Bustamante, 2010). La escuela pasó a ser como una máquina, donde a las profesoras y profesores les daban una norma para trabajar y hacer seguir funcionando el sistema (Bustamante, 2010).

Durante esos años ocurrieron muchos hechos de violencia dentro de la escuela, de hecho hay profesoras y profesores que no volvieron más porque, digamos, quedaron en shock. Es que fue demasiado impactante. Imagínense que, por ejemplo, en Diciembre del 73', un día antes de que las y los adherentes al golpe se tomaran la escuela, sacaron a las profesoras y profesores y los pasearon por la escuela con un milico atrás y con una metralleta apuntándolos. Al profesor Sergio Campos se lo querían llevar y

doña Elsa Aguirre Harris lo defendió, incluso agarrando a garabato limpio al oficial para que no se lo llevaran. Había otro profesor que buscaban, al Pedro León Cipagauta, quien siempre llegaba atrasado y ese día no fue a excepción, y cuando llega habían militares en la puerta, y les dice 'yo soy profesor, tengo que entrar', 'aquí no entra ni sale nadie' dice un militar, 'es que tengo que entrar porque soy profesor', 'aquí no entra ni sale nadie', dice 'soy Pedro Cipagauta, ¿cómo no me va a dejar entrar?', '¡aquí no entra ni sale nadie!' respondió el militar, 'bueno ya' y se devolvió: y como dijimos, él se llama Pedro León Cipagauta y como buscaban a Pedro León se salvó, por lo que esta vez le sirvió llegar atrasado. Pero llegaron, no a golpearlos o golpearlas ni nada, pero, claro, ya que se los lleven a la fuerza ya es violencia. Bueno, la cosa es que los interrogaron, pero no pudieron incriminar a nadie, porque les preguntaban '¿se reúnen?', 'sí, nos reunimos' respondían, '¿y qué hacen?', 'lo que le decimos: planificamos', '¿y las reuniones políticas?', 'no pue, no se hacen reuniones políticas, hacemos reuniones gremiales, a lo más somos delegadas y delegados que llevamos las inquietudes de nuestros colegas y las entregamos en la reunión', '¿y los partidos?', 'pero si no hay partidos, ustedes los prohibieron, y no se van hacer en las escuelas'. Al día siguiente, cuando ya se tenían tomada la escuela, a las profesoras y profesores se los llevaron a un sector donde habían dos mesas grandes y sobre ellas un trípode con un escudo, ahí empezaron una reunión donde les dijeron que iban haber cambios y pusieron a María Elena de directora sin preguntarles, quien junto a militares, se paseaba por la escuela, haciendo preguntas a las y los profesores, y revisando documentos (Bustamante, 2010).

Les afectó demasiado lo que vivieron en esa época, y no sólo a ellas y a ellos: recordamos a un compañero que también lo sacaron, y es que fue impactante, porque estábamos en clases mirando al frontis de la escuela, en la entrada principal y lo tenían ahí pegándole, le pegaban y le pegaban. Fue súper feo eso, pues todavía tenemos esa visión de que estaba él de cara al frontis, estaban los milicos, les estaban sacando la cresta y todo el mundo desde atrás horrorizado y paralizado con esta situación, ¡¿y qué podíamos hacer, si eran autoridades?!, y les estaban sacando la cresta, y lo sacaron de aquí del escuela de las mechas, porque además tenía el pelo largo, risado y todo, y lo sacaron de las mechas, fue impactante.

Con todo lo dicho, no nos pueden decir que después de 1973, estuvo mejor la educación, pues incluso cambiaron las relaciones entre estudiantes y docentes, como es lo que recuerda la profesora Brunequilda, cuando quedó pasmada con un caso en que un niño comenzó molestando en una clase de castellano de una profesora muy buena, y ella le llamó la atención, pero era tanto que por favor le pidió que se retirara de la sala, y se fue tan molesto el niño, que al otro día llegó el padre a hablar con esta profesora, quien en ese momento estaba haciendo clases, y sin importar ello, él fue y entró a la sala, donde le pegó dos cachetadas a la profesora por haberle llamado la atención a su hijo y se fue, era como un acto de matonaje (Bustamante, 2010). Con todo, ya las profesoras y los profesores tenían miedo de decirle algo a las niñas y niños como antes se hacía al haber una relación tan íntima, pues podían echarse a los apoderados encima, por eso es que todo esto da cuenta de cómo cambiaron toda la sociedad (Bustamante, 2010). Bueno, como verán, desde entonces la escuela dejó de ser lo mismo que antes fue...

3.2 En lo que hoy ha quedado de la Escuela Consolidada de la Población Dávila.

Hasta el 2008 quedaron los últimos profesores y profesoras de la época consolidada, cuando fueron echados en forma violenta y sin ningún respeto a la trayectoria ejercida, al llamarlos por teléfono y decirles que fueran a la escuela a firmar su 'renuncia voluntaria'. Nuestros últimos profesores y profesoras veían que la escuela ya venía en gran decadencia, venía mal, y decían que tenían que ver cómo se podía mejorar el escuela y para ello había que ir a buscar a la comunidad, a la gente de la

población, pero el director de ese momento los echó, principalmente por razones políticas, ya que lo que para esos profesores era algo tan natural, como lo era el vincularse estrechamente con la comunidad para volver a levantar la escuela, para él ello era ser revolucionario.

Bueno, como a lo mejor sabrán, a causa de lo que significó la dictadura para la escuela y la población, esto ya está más cambiado. Como decíamos, antes nos conocíamos todas y todos, además que participábamos de todo, en cambio ahora, una o uno pasa por la población y no conoce a nadie. Lo que les contamos sobre cómo era la 'conso', esa mancomunidad que había entre la escuela y la Dávila en un principio, a la larga se fue perdiendo. Algunos de nosotros y nosotras, por diferentes razones, nos fuimos de la población, y cuando hemos vuelto de vez en cuando, ya la vemos distinta, como maltratada, dolida: el sistema se la comió.

Por su parte, la Escuela Quicaví es hoy día un local municipal de 'Aseo y ornato', y Boroa sigue siendo escuela, pero no consolidada, sino que una escuela municipal. A su vez, la 'chacra', que es el único espacio que nos queda, ya no está tan frondosa como antes, además de que después de cuando pusieron la pasarela, instalaron una torre de telefonía celular en la parte de adelante, que implicó que le quitaran una parte a la escuela, lo cual fue un negociado entre el alcalde de la época con la empresa por, al parecer, 8 millones que pasó la empresa, dinero que la escuela nunca vio. Ya no están las campanas del fundo, el sector donde se hacían los talleres antiguamente ahora es un comedor para la media y la inmensa biblioteca que había está desmantelada, y hasta hace poco, llena de ratones y bichos que se comían los libros antiguos.

Del mismo modo, el Centro de Padres y Apoderados pareciera ser que tampoco es como el de antes o tan entusiastas como los que nosotras y nosotros tuvimos, como que no participa mucho en las actividades, al igual que las y los estudiantes, que parecieran ser más desmotivadas y desmotivados. En la actualidad, desde el 2011 hemos intentado refundar la escuela, volviendo a lo que fue el proyecto de las consolidadas, comenzando por llamarnos Escuela Consolidada Dávila y recuperando nuestros símbolos. Sin embargo, de las y los 3.000 o 5.000 estudiantes que anualmente habían, hoy sólo hay alrededor de 200. Es tan baja la matrícula que para el 2014, por ejemplo, no existía el Tercero Medio ni el Segundo Básico, había sólo 20 estudiantes en los dos Cuartos Medios, y sólo 10 en Cuarto Básico. Para el gran espacio físico que se tiene, hay salas y pabellones completos que están cerrados, ¿y para qué decir del gimnasio?, que no tienen ninguna comparación con lo que antes era.

Ojala podamos hacer algo por nuestra escuela, por lo menos que vengan más estudiantes. Las profesoras y profesores que se tienen hoy en día son muy buenos y tienen conciencia social, por lo que se pueden hacer muchas cosas. Sin embargo, creemos que es bien difícil volver a lo de antes fue, porque la escuela y la población la fue cambiando el neoliberalismo, que ha modificado la matriz de la sociedad al ser el mercado quien rige la vida hoy en día, y quienes intentamos reconfigurar o rescatar esta memoria, tiene que ver con un Chile quizás absolutamente distinto, que no es malo soñarlo, pero que requiere el recomponer la sociedad, y por ello, es difícil transformar escuelas así como así. De todas maneras hacemos el saludo a las buenas intenciones, porque también es parte de nuestros sueños, pero es casi imposible si no se cambia el sistema, si no se involucra a la gente en el sueño colectivo con todas las visiones y todas las miradas que tiene que tener donde caben ustedes, cabemos nosotros y nosotras, caben los chiquillos y chiquillas, caben quienes puedan y quieran venir, pero si no hay cambio de modelo, va a ser difícil volver a construir esa Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson, porque nació en un contexto muy distinto al actual. Sabemos que no es imposible, y quizás podamos construir una forma de Escuela Consolidada que tenga sus elementos y esté adaptada a nuestros tiempos, pero somos nosotras y nosotros quienes tenemos que ir abriendo estos temas. A pesar

de todo, amamos a nuestra escuela y no nos gustaría irnos de aquí sin ver algo de lo que vivimos en esa escuela que nos acunó, que nos dejó muchos recuerdos, donde vivimos experiencias súper fuertes que nos marcaron, al igual que en la población.

Por ejemplo, sería bonito recuperar esa excelente relación estudiante-docente, docente-poblador y pobladora, niñas y niños-pobladoras y pobladores, o sea, ese es el sueño: volver a tener una escuela que sea como lo que fue, que el niño o la niña llegue a la casa y diga 'oye papá, está cambiando la escuela', '¿por qué?', 'porque resulta que ahora comemos con los profesores, nos quedamos un rato más', eso sería lo ideal, porque la gran cosa que había antes era que los profesores y profesoras tenían vocación de servicio y amor por lo que hacían y por los niños y niñas, por las y los estudiantes, y esto no es imposible, porque hoy en día hay docentes con vocación, que luchan en contra el sistema y en el sistema, que construyen con sus estudiantes, que se comunican por teléfono con sus estudiantes y que siempre están ahí. No es imposible, por mucha dictadura, la mística de la Escuela Consolidada no se va jamás, por algo estamos aquí hoy día: seguimos siendo Escuela Consolidada, porque algo nos quedó a todas y todos nosotros, a los profesores, las profesoras y estudiantes.

Pensamos que primero tendríamos que llamar a algo concreto, porque, como decíamos, la escuela ya tiene el nombre de la consolidada, entonces nos queda saber ¿en qué momento de la historia se va a implantar la educación que había en nuestros tiempos? Por el momento no se da, por eso la gente que va a discutir el caso en otras reuniones, en el Ministerio u otras esferas, tiene que saber lo fue la Escuela Consolidada en aquella época. Lo ideal sería que, por ejemplo, para el 2017 se instale la educación tal y como fue la Escuela Consolidada, con todo lo bonito que tenía, volver a lo de antes pero bajo una forma actual. Todo esto sintetizado en lo que era la educación que construíamos: “consolidación”, una educación absolutamente diferente a la tradicional que había en los escuelas, porque era vivir todas y todos “achoclonados”, y fue algo que nos marcó para toda la vida... para toda la vida, y no solamente en lo personal, sino que también en lo familiar.

Tratar de recuperar el tipo de enseñanza que había en esos años, eso es “reconsolidar” nuestra escuela: recuperar el tipo de educación que teníamos y la mancomunidad que había, el que la escuela esté abierta a la comunidad, que se pueda ocupar cualquier espacio libre para que haya la posibilidad de desarrollarse, por ejemplo, en la música o el teatro, entre muchas de las cosas que ya les contamos. Eso era la consolidada, la educación era mejor, era diferente, era más anclado, y eso permitía tener vivencias diferentes a lo que están viviendo los cabros y cabras ahora en la escuela y fuera de ella. Hoy en día las y los estudiantes son más individualistas, y a lo mejor esto les puede servir a los de ahora, quienes vendrán para saber que sí había algo que era mejor, que sí es mejor, que sí puede hacer mejor, que se puede vivir mejor como personas, que se den cuenta que son buenas personas también pero algo les pasó, que no fue culpa de ellos... pero que existe algo que es mejor que todo lo que hoy se tiene.

Capítulo 6: **La Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1953 y 1973:** **Escarbando en 20 años de territorialización del espacio escolar** **ejercida por las comunidades**

“Hay que tener presente que las comunidades sean o no escolares, poseen fortalezas internas que deben ser exploradas al momento de indagar en posibilidades superar situaciones adversas. Cualquier proyecto para comprender la sociedad debe captar el espinoso conjunto de transformaciones de las concepciones de las prácticas espaciales”¹⁷³

Johann de la Luz García

En esta investigación, planteábamos la necesidad de contribuir a los procesos de territorialización de los espacios escolares que hoy en día se han estado desarrollando, para lo cual nos propusimos analizar las prácticas de territorialización del espacio escolar desarrolladas en la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1953 y 1973, desde que comenzaron a nacer hasta el comienzo de su descenso, a partir de las experiencias de quienes fueron parte de ella. Para desarrollar esto, en el capítulo anterior, considerando elementos de la Nueva Historia Social de la Educación y la Geografía Crítica Nuestramericana, en primer lugar, dimos cuenta de los orígenes, desarrollo y planteamientos que fueron dando forma al Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, donde incluimos la perspectiva de los procesos de territorialización que se fueron creando en el camino y a los que se vio enfrentado estructural y localmente, donde buscamos dar cuenta de algunos de los aprendizajes que desde sus experiencias fueron generando, a modo de evidenciar, por una parte, que la Escuela Consolidada de la Población Dávila no es una experiencia aislada sino que parte integral de un movimiento más amplio que buscaba transformaciones más profundas y, por otra parte, que muchos de sus planteamientos, sobre todo los vinculados a la relación entre la escuela y la comunidad local, también se ven presentes en ella, razones por las cuales, en segundo lugar, a partir de un trabajo de Memoria Social Histórica y Geográfica, pasamos a dar cuenta del contexto geográfico y social de la población y de lo que fue el cúmulo de experiencias que allí se desarrollaron, sus actores y cómo fue que comenzó a decaer hasta la actualidad.

En el presente capítulo entonces, buscando responder al objetivo general de nuestra investigación, pasaremos a analizar las prácticas de territorialización del espacio escolar por la comunidad educativa desarrolladas en la Escuela Consolidada de la Población Dávila, identificándolas y relacionándolas entre sí, a modo de ver qué elementos podemos rescatar en ellas y que hoy en día podrían contribuir a los procesos de territorialización de los espacios escolares que llevamos diversos movimientos. Para poder lograr ello, en nuestro marco teórico habíamos establecido que los conceptos claves de esta investigación eran el espacio escolar como espacio geográfico y las prácticas de territorialización del espacio escolar. A modo de tener mayor comprensión sobre lo que en este capítulo se presentará, consideramos importante volver a dar cuenta de sus principales planteamientos en forma sintética, para después poder operativizarlos al momento de realizar del análisis.

173 Cita extraída de: García, J. (2009). “El lugar en la superación de la adversidad: espacio de vida y resiliencia comunitaria”. En: Garrido, M. (Editor). *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago, Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano. P. 81.

Por una parte, señalábamos que nos posicionábamos en lo que hasta el momento hemos llamado Geografía Crítica Nuestramericana, la cual sería una geografía que, considerando los elementos estructurales de la sociedad y la tradición de la Geografía Crítica, se enfoca en evidenciar, estudiar, investigar y potenciar las espacialidades construidas desde los movimientos y las comunidades. A partir de ella, establecíamos que la concepción del espacio geográfico más adecuada a ella era el espacio dialógico, el cual sería aquella espacialidad construida por las propias comunidades y movimientos a través de diversos procesos dialógicos desarrollados en sus relaciones sociales cotidianas, donde no sólo están las condiciones estructurales de opresión, exclusión y dominación contra los cuales puede o no plantearse, sino que también las que van dando cuenta de su propia afirmatividad, dimensiones que, considerándose en su conjunto, pueden contribuir a los procesos de liberación y de reconocimiento de sí mismas como comunidades y movimientos.

A partir de ello, señalábamos que la escuela, en cuanto espacio geográfico, es un espacio producido socialmente a través de diversos procesos históricos, que se construye en la dialéctica entre los elementos estructurales que lo condicionan con lo que realmente allí ocurra y se busque desarrollar, donde su intencionalidad político-ideológica, relaciones sociales y diversas actividades que se desarrollen a través de su currículum explícito y oculto, estarían condicionadas por quienes hegemonícamente ejerzan la territorialidad en el espacio escolar, lo cual vendría a determinar si éste es un espacio escolar en cuanto a su concepción moderna (donde la educación sólo se da en la escuela, ésta tiene que estar en manos del Estado y, por ello, de sus grupos gobernantes y hegemonícos de las sociedades, tanto nacionales como internacionales; y que a la vez implica un orden social donde cada actor debe cumplir con su lugar social asignado –el estudiantado sólo debe estudiar, el profesorado sólo debe enseñar y las familias sólo deben pagar o mandar a sus hijas e hijos a la escuela, pues serían los grupos gobernantes, a través del Estado, quienes debieran decidir sobre los fines y contenidos de la educación–), o si es un espacio educativo en su concepción crítica (que sería si tuviera un proyecto educativo que involucre procesos educativos contextualizados, autoeducativos y de vinculación entre la escuela y la comunidad, a partir de la territorialización de la escuela por parte de la comunidad educativa, transgrediendo la concepción moderna de la educación, al entender que ésta también está fuera del espacio escolar, y por además modificar el rol y lugar social de los actores de la comunidad educativa asignado desde los grupos dominantes, implicando con ello también su movimiento).

Por su parte, la territorialización la entendíamos como un proceso geográfico, y por ello social, que consiste en la apropiación material o abstracta de un espacio por parte de un grupo social, que desde la perspectiva señalada implicaría dos dimensiones fundamentales: la de oposición ante lo impuesto desde los espacios de poder hegemónico, y la de afirmación, donde los grupos sociales, a través de la territorialización, van generando las posibilidades para ir construyendo sus propias identidades y espacialidades, prefigurando en el presente y en su territorio las relaciones sociales, los espacios y, en definitiva, la otra sociedad que va emergiendo desde las fisuras del sistema hegemónico, todo lo cual implicaría que la territorialización no es un proceso estático, sino que en constante movimiento al estar siempre en tensión, requiriendo, por lo tanto, ser constantemente ejercida. Como proceso contrario estaría la desterritorialización, que es cuando esa territorialidad se impide ejercer o se pierde; y en respuesta a ello, estaría la reterritorialización que es cuando se comienza a volver a recuperar la territorialidad del espacio perdido.

Considerando ello, señalábamos que la territorialización del espacio escolar desarrollado desde las comunidades tiene, al menos, dos elementos fundamentales. El primero es que consideramos que como mínimo tiene 3 dimensiones: la multiescalaridad –local, país, Estado e internacional– que da cuenta en donde ésta puede darse; que no sólo se da en oposición, sino que también en clave de afirmación; y la

de que en escala local, el crear escuelas que estén bajo lógicas comunitarias que comprendan procesos educativos contextualizados, autoeducativos y de vinculación entre la escuela y la comunidad, también se es una expresión de territorialización del espacio escolar desde las comunidades educativas, por lo que éstos no sólo serían elementos que se dan como consecuencia de tal territorialización, sino que ésta al ser un proceso dinámico que necesita ejercerse constantemente, esas prácticas al desarrollarse también van construyendo territorialidad en la escuela por parte de la comunidad. Y el segundo elemento, es que considerando estas 3 dimensiones, la territorialización del espacio escolar por parte de las comunidades educativas, puede darse, a lo menos, en 3 ámbitos: desde dentro de las escuelas tradicionales al disputar su proyecto educativo o creando en ellas lógicas comunitarias, creando escuelas propias o interviniendo en políticas vinculadas al sistema escolar, que vayan en función de potenciar lo que desde las experiencias locales se ha estado construyendo.

A su vez, entendiendo que un movimiento social es cuando se rompe con la inercia y se mueve del lugar social designado desde la estructura social (Porto Gonçalves, 2001), señalábamos que ello implica el territorializar un espacio que antes no se tenía apropiado, tanto en clave afirmativa como de oposición, lo cual también se materializaba espacialmente. Desde este punto de vista, planteábamos que la territorialización del espacio escolar por parte de las comunidades educativas, cuando tienen un proyecto educativo que busque profundizar procesos de autoeducación, contextualización y vinculación entre escuela y comunidad, necesariamente implica un movimiento, en cuanto a dejar los lugares que históricamente se nos ha asignado desde el espacio escolar tradicional levantado desde la modernidad y que responden a los intereses de los grupos dominantes, para moverse a asumir otros en función de objetivos, necesidades, intereses, cosmovisiones y aspiraciones que se tienen como comunidad, al construir una escuela propia bajo lógicas distintas a las impuestas desde los grupos dominantes, por lo que, al entender la escuela como espacio geográfico, pasa ser un espacio de constante tensión y lucha entre dominación y construcción a través del ejercicio de la territorialización, donde en movimiento las comunidades pueden transformar la concepción escolar moderna, para convertirlo en un espacio educativo con perspectiva crítica, que pueda ser su territorio de lucha y resistencia.

Tomando en cuenta todos estos elementos, a continuación pasaremos a revisar las prácticas de territorialización del espacio escolar desarrolladas en las experiencias vividas en la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1953 y 1973, a partir de las experiencias de sus actores relatadas en el capítulo anterior, en las cuales trataremos de ver qué elementos desde aquí podemos aprender para seguir con estos procesos en la actualidad.

1. Elementos que explican las experiencias de vinculación entre el espacio escolar y la comunidad local en la Escuela Consolidada en la Población Dávila.

Uno de los primeros elementos a señalar, es la contextualización geográfica y social que las davileñas y davileños hacían de su población, donde explicaban a partir de sus experiencias que estaban aislados geográficamente y que, en general, eran una población carenciada económicamente. Otro elemento importante de ello, es que era una población nueva donde a través del tiempo se fueron creando diversos espacios que fueran satisfaciendo sus necesidades. Es en este contexto geográfico y social donde surge la necesidad de tener una escuela en la población, pues les era muy complicado ir a otras escuelas que estaban fuera de ella, y por la misma razón, además de su condición social, había una gran población –de niñas, niños, jóvenes y adulta– que tenía retraso pedagógico, a partir de lo cual, debido a que habían docentes davileños y davileñas que habían vivido las experiencias de la Asociación General de Profesores y del Decreto 7.500 en la década del '20, y del Plan San Carlos en la segunda mitad del '50, se decidió desde la comunidad local levantar una Escuela Consolidada, lo cual se materializó a

través de un cabildo abierto, donde entre las autoridades presentes, también habían profesores que eran parte del movimiento ocupando puestos claves de la propia institucionalidad, lo que por cierto contribuyó a su aprobación.

Un segundo elemento importante, y que ya habíamos señalado, es que esta escuela no es una propuesta aislada sino que es parte de lo que hemos denominado Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, el cual no sólo buscaba crear Escuelas Consolidadas como la de la Población Dávila sino que su objetivo estaba en crear un nuevo sistema educativo –en su perspectiva crítica– más que escolar, al tener como uno de sus elementos fundamentales el establecer una vinculación más estrecha entre el espacio escolar y la comunidad local, lo cual, junto a otros elementos –como el unificar el sistema en su conjunto, tener un mayor acompañamiento en el desarrollo del estudiantado, dar cuenta de su diferenciación entre sí, etc.–, daría cuenta de la consolidación de la educación pública. A su vez, como parte del desarrollo de este movimiento tuvo presente los principios de la Nueva Escuela y del sindicalismo-funcional, otro objetivo que buscaban con esta propuesta educativa levantada por el profesorado consolidado era el crear otro tipo de relaciones sociales que fueran en favor de crear otro tipo de relaciones sociales, potenciar la vida comunitaria y, en definitiva, ir prefigurando a través de ella lo que iría siendo una otra sociedad.

Ahora bien, como tercer elemento, cuando profundizábamos en la propuesta educativa del movimiento consolidado, señalábamos que ella buscaba intervenir en 3 elementos fundamentales: en el espacio escolar al plantear levantar Escuelas Consolidadas, en la formación docente con la creación de la Escuela Única de Pedagogía, y en la forma como este sistema educativo debiera funcionar a escala estatal al plantear la transformación del ministerio hacia la formación de Ministerio Técnico que funcione bajo los principios de la consolidación. De esto, cabe señalar que por las características que plantean en cuando a su funcionamiento –la escuela con sus secciones de salud y extensión cultural; el espacio de formación del magisterio que forme a un profesorado, entre otras cosas, con actitud de solidaridad social y profesional vinculada al medio donde se establezca; y el Ministerio Técnico con sus secciones o departamentos que están vinculados a los espacios de la comunidad local como, por ejemplo, la Sección de Educación de la Comunidad– como los principios que debieran tener, y además por los fines que debieran tener, aquí también veíamos que uno de sus elementos fundamentales que atraviesa a estos 3 espacios en lo que la propuesta educativa del movimiento debiera intervenir, es la importancia que le daban a la vinculación entre la escuela y la comunidad local.

Como cuarto elemento, señalábamos que a consecuencia de los dos elementos anteriores relacionados a la vinculación entre el espacio escolar y la comunidad local, en su propuesta educativa, tanto en sus planteamientos como en la forma en como debiera funcionar, habían elementos que implicaban los elementos de lo que hasta el momento hemos denominado el Movimiento por la Autoeducación, pues, junto a aquella vinculación, también se veía la contextualización de los procesos educativos, y en razón de ello, los procesos de territorialización del espacio escolar por partes de las comunidades educativas, al proponer un sistema educativo donde la comunidad efectivamente se haga parte de la escuela, participe en ella, involucre sus intereses y necesidades ante los cuales es espacio escolar debe responder, llevando en la experiencia a que también decida en ella y que se desarrollen procesos autoeducativos. En este sentido, la territorialización de los espacios escolares por la comunidad educativa, en cuanto a la propuesta levantada por el profesorado consolidado, más que ser señalado en forma explícita, se daría como consecuencia de su aplicación, sobre todo, en su relevancia a la vinculación entre la escuela y la comunidad local.

Y finalmente, como quinto elemento está la estrategia del profesorado consolidado, la cual consistía,

desde nuestra perspectiva, en comenzar por levantar experiencias a escala local para probar y estudiar su efectividad, a modo de poder extender su influencia a otros territorios y escalas de territorialización como la estatal y a nivel país. Para ello, comenzaron por intervenir en una de las principales fisuras del Estado Docente en aquél entonces y es la modalidad experimental, la cual, como mencionamos en capítulos anteriores, fue una de las principales consecuencias del actuar del profesorado, en torno a lo ocurrido con el Decreto 7.500. Es en esta modalidad donde se levantó la Escuela Consolidada de la Población Dávila en 1953, fisura desde la cual se levanta esta experiencia que, a partir de lo dicho, debería dar cuenta de cómo la territorialización del espacio escolar por la comunidad educativa, desarrollada mediante la vinculación entre la escuela y la comunidad local, presente en la propuesta del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, se materializaría.

2. Las experiencias de la Escuela Consolidada de la Población Dávila como prácticas de territorialización del espacio escolar desarrolladas por la comunidad educativa, a partir del relato de quienes fueron parte de ella.

Para dar cuenta de tales prácticas, a continuación las presentaremos en forma agrupada a partir de lo descrito en el capítulo de “La historia de nuestra Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson desde quienes la vivimos”, elaborado a partir de los Talleres de Memoria Social Histórica y Geográfica, entrevistas y textos escritos por o a partir de quienes fueron parte de esta escuela, buscando a su vez dar cuenta del porqué, desde nuestra perspectiva, serían prácticas de territorialización del espacio escolar por parte de la comunidad educativa.

2.1 Sobre el hacer escuela y la forma de conseguir sus espacios y recursos.

Para comprender este punto, primero cabe recordar que la Escuela Consolidada de la Población Dávila fue creada en el contexto del segundo gobierno de Ibáñez en 1953, donde una de las condiciones que permitió el establecimiento y expansión de este tipo de escuelas, en el contexto de crisis económica y de un Estado que relegaba a los movimientos peticionistas, teniendo que depender de la “buena voluntad” de los partidos políticos (Salazar & Pinto, 1998 y 1998b), fue el que este presidente, por el contexto político y económico en el que se vio envuelto, estaba decidido en generar reformas que atañen a la estructura del sistema escolar (Reyes, 2008). Ello, junto a que Ibáñez respaldara los cabildos abiertos, mediante uno de los cuales se levantó la Escuela Consolidada de la Dávila (Videla, 2010), dio condiciones para que se levantara este tipo de escuelas, pero no bajo su propia normativa, sino que a la de las escuelas experimentales, dando cuenta de cómo el profesorado consolideño se utilizó los espacios que se van construyendo a partir de sus acciones, aún cuando éstos no le pertenezcan ni funcionen bajo sus propios planteamientos.

Aún estando dentro de esta normativa, a partir de lo señalado por Leonora Reyes (2008), podemos decir que las Escuelas Consolidadas, desde una perspectiva geográfica, tuvieron dos características que las diferenciaban de las Escuelas Experimentales en general: la primera es la territorialidad que la comunidad local tiene de la escuela al nacer a partir de sus demandas, y sentir las y vivirlas como suyas al participar también como comunidad educativa; y la segunda, es que esa territorialidad permite que tal espacio sea de ensayos prácticos tanto pedagógicos como de construcción de comunidad educativa, además de integración interna de los distintos niveles de enseñanza, lo que daría cuenta de procesos de territorialización del espacio escolar impulsados por la comunidad educativa, y también del profesorado consolideño propiamente tal como parte de ella, dado a que, por una parte, es la comunidad local quien en definitiva decide y respalda la creación de este tipo de espacios en su localidad, impulsados por las profesoras y profesores allí presentes, y por otra parte, el profesorado

consolideño aprovecha el espacio de la experimentación y la territorialidad ejercida para aplicar sus principios y planteamientos educativos como movimiento.

Por ello, es que concordamos con el profesor Iván Núñez (Anexo 1), cuando señalaba que las Escuelas Consolidadas, por una parte, surgieron de procesos fuertemente territorializados, pues, como herencia de lo que fue la Asociación General de Profesores y la reforma del '28, no fueron experiencias centralizadas en Santiago sino que se extendieron en diversos territorios, sobre todo en los lugares donde más hacían falta; y en que fue producto de las demandas de las propias comunidades locales que buscaban darle continuidad a los estudios de sus hijas e hijos. Además, el profesor Iván señala que junto a la necesidad de las comunidades, también estaba el factor subjetivo del profesorado consolideño, pues después de las experiencias del Decreto 7.500 y el Plan San Carlos, éste se dispersó en el país acompañado de su ideal educativo, el cual buscó materializar donde estuviese presente, dentro del contexto de la experimentación; y a su vez, hay que considerar el que algunas de estas escuelas también se llamaban “unificadas” o “centralizadas”, a razón de que en una sola localidad se unían los recursos de las escuelas primarias urbanas, a modo de poder levantar programas de continuidad de estudios post-primario bajo el alero de la Dirección de Primaria, llegando incluso, en algunos casos, como en Buin y la Dávila por ejemplo, a tener desde Parvularia hasta la Enseñanza Media completa.

Este carácter territorial que tuvieron las Escuelas Consolidadas, junto a los elementos que las diferenciaban de las otras Escuelas Experimentales, pudieran explicar entonces el que la consolidada de la Población Dávila consiguiera sus espacios y recursos mediante la presión de las comunidades educativa y local a la institucionalidad del Estado, utilizara sus espacios en función de los requerimientos que desde tales comunidades vayan surgiendo, estableciera un horario con “ventanas”, ordenara el año en trimestres y no en semestres, no fuera tan estricta con lo largo del pelo y el uso de ropa del estudiantado, estableciera que un curso en su proceso de Primaria o Básica y de Humanista o Media estuviera con un/a mismo/a profesor/a según el nivel de enseñanza, estableciera sus propias formas de abordar la disciplina del estudiantado y creara sus propios espacios de formación, sean prácticas de territorialización del espacio escolar por parte de la comunidad educativa, donde, por una parte, era el profesorado quien tomaba ciertas decisiones (todo lo relacionado al hacer de la escuela), por otra parte, también participaban las y los estudiantes (en lo relacionado a su propia disciplina), y finalmente, era la comunidad educativa en su conjunto –incluyendo a las familias del estudiantado– junto a la local –las pobladoras y pobladores– quienes presionaban para apropiarse de espacios de la población para levantar la escuela y conseguir recursos para su mejor funcionamiento.

Ahora bien, tomando en cuenta lo último dicho, cabe tomarle importancia a que las comunidades educativa y local –que incluso, en momentos, eran las mismas personas en ambas, cuando eran las pobladoras y pobladores quienes estudiaban o enviaban a sus hijas o hijos a la escuela–, impulsado por el profesorado allí presente, se apropian de espacios de la población para cambiarles la funcionalidad y el propósito inicial con el que fueron construidos, en función de sus intereses, necesidades y proyecto educativo consolideño, implicando transformaciones en el paisaje de la población: un grupo de casas desocupadas las convirtieron en el local Quicaví de la Escuela Consolidada, donde hacían desde Parvularia a Cuarto de Primaria o Básico; una barraca de palos la transformaron en el local Boroa de la Escuela Consolidada, donde hacían Quinto y Sexto de Primaria o Básica; y la chacra es expropiada y comprada por el Estado a partir de la presión ejercida por las comunidades educativa y local, con el fin de que pase a ser el local Ochagavía de la Escuela Consolidada, donde se hacían las Humanidades o Enseñanza Media, siendo el espacio más grande de los 3 locales.

Además de ello, hay que considerar que estos espacios no fue que sólo se consiguieron mediante la

presión de las comunidades educativa y local, sino que también tuvieron que seguir presionando constantemente durante todo el periodo para conseguir recursos y poder implementarlos, en lo cual vemos cómo las comunidades educativa y local van constantemente ejerciendo su territorialidad en el espacio escolar, implicando a su vez el constante cambio de paisaje en la población, al estar la escuela repartida en 3 espacios dentro de la Dávila, pero vinculados entre sí. En este sentido, cabe destacar que la vinculación entre la escuela y las comunidades educativa y local lleva a que el hacer del espacio escolar impacten más allá que de él mismo, e incluso en términos educativos –más que escolares–, pues, en definitiva, una de las cosas que se está viviendo en ese ejercicio de territorialidad, son diversos procesos autoeducativos sobre cómo construir una escuela sin ni siquiera tener un espacio, a partir del trabajo desde el territorio y en comunidad.

En este sentido, a partir de estas experiencias, si consideramos que tanto la comunidad educativa como la de la localidad, al crear una escuela a escala local comienzan a territorializar el espacio escolar, y a su vez, que ello implica el que se mueven de su lugar social asignado, al pasar de ser simples reproductoras de la sociedad que se les impone –donde la comunidad educativa debiera participar sólo dentro de la escuela por su concepción educativa moderna, y la comunidad local sólo como habitante de un hogar que compra– a ser productoras de su propia espacialidad –de su propia escuela en este caso, bajo un proyecto educativo que promueve la vinculación entre la escuela y la comunidad local, y en función de las necesidades e intereses presentes–, ello confirmaría el que los movimientos tienen también una materialización o expresión geográfica que, en esta oportunidad, puede verse en las modificaciones que se van desarrollando en el paisaje de la población, a través de los cambios que se van dando en sus espacialidades –en cuanto a su materialidad y funciones– a causa de los procesos de territorialización impulsados por las comunidades educativa y local.

Importante señalar en este punto, que todo lo que significó el levantar una escuela, sin ni siquiera haber tenido un espacio para ello, implicó el que se fortalezcan lazos entre las comunidades educativa y local, lo cual pudo verse en cómo reaccionaron cuando, a la semana de haber podido conseguir el local en Ochagavía, se incendió la casona, donde todas y todos partieron a salvar lo que se pudo, siendo un hecho que incluso les afectó emocionalmente. De esta manera, se comienza a evidenciar el que al ser las mismas comunidades educativa y local quienes levantan espacios educativos para sí mismas, bajo un proyecto educativo que precisamente tiene como uno de sus elementos centrales la vinculación entre la escuela y la comunidad local, donde, a su vez, la comunidad educativa se estrecha con la local al también ser parte de ella, tanto en su acción conjunta como en el constante incentivo de que se participe de la construcción y hacer del espacio escolar, en su experiencia, poco a poco va desarrollando lazos comunitarios entre quienes se van haciendo parte de sus diversas acciones.

Cabe señalar en este punto, que todo esto pudo ser logrado en el contexto geográfico y social señalado al cual se vio enfrentado el profesorado consolideño, y gracias tanto a las características del proyecto educativo consolideño como a la relativa autonomía que le permitía el ser Escuela Experimental, pues ello contribuyó a generar condiciones objetivas y subjetivas para que la comunidad educativa, impulsada por el profesorado que también la componía, pudiera en gran parte ejercer la territorialidad del espacio escolar, dado a que sin ella, difícil sería el poder realizar este tipo de prácticas sin estar limitados y limitadas por lo que desde la institucionalidad del Estado Docente –mantenedora hegemónica de la territorialidad de los espacios escolares– se establece.

Por lo último señalado, cabe decir que la comunidad educativa no siempre tuvo plena libertad colectiva y autonomía para desarrollar su proyecto educativo según sus propios planteamientos, pues dado a que en un comienzo no tuvieron su propia normativa, donde recién 1963 llegaron a tener sólo un

“Reglamento de Escuelas Consolidadas de Experimentación”, en el cual sólo se consideró aspectos jurídicos y no los de presupuestos económicos y a que, tal vez a causa de ello, tampoco tenían la capacidad de pedir y utilizar recursos estatales en función de las necesidades de la escuela y la comunidad educativa, sino que en función de lo que desde el Estado se determinaba, todo ello implicó algunas limitaciones en cuanto a su hacer. Por ejemplo, en cuanto a lo económico, al estar bajo la normativa del Estado, como vimos en el capítulo anterior, hubo veces en que al profesorado no le llegaba el sueldo, o se pagaba en forma diferenciada si se era docente de Primaria/Básica o Humanista/Media, probablemente por lo que desde la institucionalidad se disponía. Por su parte, en cuanto a lo administrativo, también hubo problemas en cuanto a la relación con otras instituciones, como lo ocurrido con el consultorio levantado desde la escuela, en torno a que a veces tuvieron problemas al relacionarse informalmente con instituciones de salud, al no estar ello institucionalizado.

A pesar de estas limitaciones en su hacer como escuela, relacionadas a lo económico y lo administrativo, cabe decir que también hubo apropiaciones de las mismas, en el sentido de utilizarlas a su favor. Por ejemplo, en cuanto a lo económico, la constante práctica de organizarse como comunidad educativa e ir a presionar al ministerio por más recursos para el buen funcionamiento de la escuela, da cuenta de cómo se busca superar colectivamente una situación limitante; o en cuanto a lo administrativo, vinculado a la organización de la escuela, se apropian de la estructura jerárquica que se establece desde el ministerio, y dado a que es una modalidad experimental, la complementan con las diversas secciones que comprenderían una Escuela Consolidada, donde particularmente 2 de ellas, la vinculada a la salud y la de extensión cultural, son espacios con el claro objetivo de vincularse con la comunidad local, y ello además de los espacios que internamente crean para desarrollar de la mejor manera su proyecto educativo consolidado, como los Comité de Estudiantes –de Gobierno Interior, Higiene y Disciplina, Cultura, Biblioteca, Cooperativa y Jardinería–, las Academias –de música, folclore, coros, teatro y artes plásticas–, Centros Deportivos –de fútbol, básquetbol, ping-pong, excursionismo, voleibol, etc.–, la Cooperativa Escolar –que tenía el objetivo de crear en el estudiantado el espíritu del cooperativismo– y las Actividades Agropecuarias –tanto para mantener y conservar el parque, jardines y el huerto de la escuela, además de contribuir económicamente a ella, produciendo cultivos de flores y hortalizas y criando abejas y conejos, con el apoyo del Comité de Jardinería, la Cooperativa, un personal de servicios menores y un práctico agrícola–.

En base a lo señalado entonces, podríamos decir que las experiencias presentadas, en cuanto al hacer de la escuela y la forma que se tuvo conseguir sus espacios y recursos, son prácticas de territorialización del espacio escolar desarrolladas por la comunidad educativa, en cuanto a acciones que podían realizar dado a la relativa autonomía que les daba el ser Escuela Experimental, pero también en cuanto a la forma en cómo superar las limitantes que se les planteaban, pero a escala estatal.

2.2 Actividades escolares.

Considerando el contexto institucional de las Escuelas Experimentales ya señalado ante el cual la Escuela Consolidada de la Población Dávila se ve enfrentada y beneficiada a la vez, en torno a las actividades escolares, la principal limitante que se puede visualizar es que se rigen por el currículum oficial vinculado a este tipo de escuelas. Sin embargo, como señala el profesor Iván Núñez (Anexo 1), este tipo de escuelas tienen más autonomía que las tradicionales, en cuanto a su forma de hacer las actividades, en las cuales buscaron aplicar el proyecto educativo de las Escuelas Consolidadas, bajo sus propios principios y visiones.

En este sentido, recordemos lo que quienes fueron parte de la escuela nos contaban, en cuanto a esa

actividad que las profesoras y profesores de Historia hicieron para la nacionalización del cobre, donde en mesas pusieron los minerales que en Chile se producían, a modo que el estudiantado pudiera darse cuenta de la importancia de lo que se estaba haciendo; o esa actividad en el que en el patio pusieron un mapa gigante, donde profesoras y profesores de otras asignaturas iban contribuyendo con señalar hitos geográficos importantes vinculados a su especialidad; o cuando el profesor Lautaro Videla, en su primera clase de historia de 1954, le pidió a las y los estudiantes que hicieran un mapa de la población, dado a que todas y todos en ese tiempo venían de allí. Por otra parte, consideremos también la particular forma que se tenía para hacer las clases de Educación Física, donde primero se hacía una hora de teoría y después una hora de práctica en el gimnasio de la Escuela en Ochagavía.

Además de ello, nos llama la atención el que eran las mismas profesoras y profesores quienes, durante un periodo al menos, elaboraban su propio material educativo, donde incluían toda la materia a abordar en el trimestre, para entregárselo al estudiantado y desde allí trabajar; y también el que innovaran en sus formas de hacer evaluaciones, al dejar hacer las pruebas con los libros en la mesa, o buscar otras formas de construir sus propios instrumentos evaluativos, incluyendo pruebas de alternativas y de verdadero o falso, novedosos para esa época. Vinculado a esta forma en cómo el profesorado va creando, también cabe decir esa forma que tenían para planificar colectivamente, tanto por asignatura como por nivel de curso.

Para qué decir del Plan de Variables, muy importante y característico de esta escuela, donde junto con profundizar en algunos aspectos de la materia –como ortografía en el área de lenguaje, por ejemplo–, también se enseñaban diversos oficios, con los que se apostaba desarrollar una educación más integral y vinculada al mundo del trabajo, permitiendo a las y los estudiantes tener más posibilidades para desarrollarse en su vida que sólo el dar la prueba para entrar a la universidad, o incluso, entrando a ella, tener otras posibilidades para poder vivir en el futuro. Y finalmente las diferenciales, donde se preocupaban no sólo de los problemas de aprendizaje que puedan tener las y los estudiantes, sino que también sus problemas familiares vinculados a su entorno social, ante lo cual no sólo los mandaban al psicólogo para detectarlos, sino que también las y los agrupaban en un curso aparte, además de hacerles clases en otros horarios, para nivelarlos y que puedan volver al que les correspondía, intentando que puedan estar a la par del resto de sus compañeros y compañeras.

En estas actividades escolares, vemos al menos 4 elementos que dan cuenta del porqué las consideramos como prácticas de territorialización del espacio escolar, aunque en este caso, a razón de ser actividades escolares, son sólo por parte del profesorado, que también es parte de la comunidad educativa:

a) Un primer elemento, es la apropiación colectiva de su propio trabajo, pero no sólo en cuanto a decidir sobre cómo hacerlo –como es el caso de las clases de Educación Física, la creación de los materiales e instrumentos evaluativos, y sus formas de evaluar– sino que también en la forma conjunta de desarrollar diversos tipos de actividades, como es en el caso de las actividades desarrolladas por las profesoras y profesores de Historia, las formas de planificar y las diferenciales.

b) Un segundo elemento, en esta forma colectiva de realizar las actividades y planificar, como nos explicaba la profesora Rosa cuando llegó por primera vez a la escuela, se pueden identificar elementos autoeducativos, en cuanto a que era el profesorado que se enseñaba a sí mismo, en este caso, sobre cómo planificar y hacer actividades.

c) Un tercer elemento, es la contextualización de los procesos educativos, lo cual no sólo va

relacionado a considerar elementos de la localidad donde se encuentra la escuela, como es el caso del Mapa de la Población que pidió el profesor Lautaro, sino que también en cuanto a la realidad de las y los estudiantes, como es lo que ocurre con las diferenciales que abordan directamente sus problemáticas de aprendizaje y sociales, y el del Plan de Variables que, considerando su situación socio-económica y de retraso escolar, buscan plantear una alternativa real para que puedan desarrollarse en sus vidas, en caso de que la universidad no sea su camino.

d) Y como cuarto elemento, es la vinculación entre la escuela y la comunidad local, lo cual vemos que se da tanto en el caso de la actividad del profesor Lautaro, como en las diferenciales y el Plan de Variables, esto último porque al considerar la realidad en la que se ve envuelta la población y su estudiantado, la escuela busca dar una alternativa concreta ante la situación problemática que viven. Por ello, la vinculación, en este caso, no fue sólo el hacer una actividad en la que se salga de la escuela hacia la localidad, sino que también en el cómo la escuela se hace cargo de las problemáticas que ésta tiene, por lo cual, estaría ligada a la contextualización de los procesos educativos.

A partir de ello, si consideramos que para desarrollar la contextualización de los procesos educativos y la vinculación entre la escuela y la comunidad, se necesita que el profesorado tenga apropiado su espacio de trabajo –la escuela–, daremos cuenta entonces de que todas estas actividades escolares son prácticas de territorialización del espacio escolar por parte de las y los docentes, como integrantes de la comunidad educativa. Además de ello, si se considera que tanto la contextualización como la vinculación señaladas, incluyen la visión de hacerse cargo de las problemáticas que vive el estudiantado y en la población, ello también implica que el accionar de estas actividades escolares no sólo tienen un impacto dentro del espacio escolar, sino que, junto con ello, fuera de él en la localidad donde la escuela está inserta, bajo un proyecto educativo que tiene entre sus elementos centrales la comunidad (Recabarren, 1963).

2.3 Actividades más allá del programa de estudio.

Pero como hemos podido ver en el relato de quienes participaron de la escuela, no todo era estudio formal, sino que también se hacían otro tipo de actividades que estaban fuera del programa establecido. Este es el caso, por ejemplo, de los bailables que se hacían los días Miércoles en la tarde, en la casona de la Escuela en Ochagavía, espacio que junto con ser un momento propicio para –como decían las y los ex-estudiantes de la escuela– “conectarse con el mundo exterior” tanto para estudiantes como docentes, era un momento donde se compartía en comunidad, incluyendo a las familias de las y los estudiantes, y donde también, además de divertirse, entre todas y todos se enseñaban y aprendían a bailar el ritmo popular de la época.

Así también estaban las academias o clubes de teatro experimental y excursión y andinismo levantados por el profesor Lautaro, donde él compartía lo que sabía sobre las excursiones tanto a estudiantes como docentes, para que después ellas y ellos pudieran hacerlas por sí solas y solos; y lo mismo en torno a lo que conocía de teatro, donde cada docente, estudiante y pobladora o poblador participaba y aportaba con lo que pudiera, ya sea con algo material, algún saber o simplemente con la disposición de ayudar en lo que fuera, espacio en el que además se aprovechaba no sólo de hacer teatro propiamente tal, sino que se vinculaba con otras áreas, como con el de sastrería, por ejemplo, para hacer los trajes, y también se aprovechaba de profundizar en el área de historia –especialidad del profesor Lautaro–, al hacer una investigación previa sobre el contexto histórico de la obra, a modo de saber qué tipo de trajes preparar, comprender el porqué de ella, etc., donde todo contribuía para hacer obras de teatro muy entretenidas y educativas para las comunidades educativa y local.

También el grupo folclórico de la escuela, donde las profesoras Matilde Baeza de Silva, Margot Loyola y Ana Tejo, junto a los profesores Iván Pavés y Arturo Urbina, fueron muy importantes, no sólo por su tradición en lo que es el folclore propiamente tal, sino que también en la influencia que tuvo en algunas y algunos estudiantes, y en su participación en las diversas actividades culturales de la escuela, donde preparaban a estudiantes en canto, baile y música. En esta misma línea, importante la celebración de las efemérides –como el 21 de Mayo o las Fiestas Patrias, por ejemplo–, las kermeses, las ferias de las pulgas, la “Fiesta de la Primavera”, el día de la madre, de la salud, del mejor compañero, del profesor, de la solidaridad, los pueblos originarios, del árbol y la de la escuela, que en ese tiempo coincidía con el día del niño, actividades culturales realizadas en los 3 espacios de la Escuela Consolidada y en la Población, particularmente en la Plaza Yugoslavia, en las cuales todas y todos participaban tanto haciendo alguna presentación, disfrazándose, vendiendo votos para “la reina de belleza” o simplemente yendo a la actividad, como organizando tales actividades propiamente tal, siendo éste último, un elemento característico de la Escuela Consolidada, al menos, la de la Población Dávila. Junto con las actividades culturales, importante también fueron las deportivas, donde muy significativo, por ejemplo, fue el recuerdo que se tuvo el profesor Guillermo Rodríguez, quien, sin ser profesor de Educación Física, ayudó a estudiantes ganar un campeonato de básquetbol realizado cerca de la Escuela en Boroa, aún siendo los más chicos del campeonato, y sólo dando su tiempo libre los días Sábados para ir a entrenarlos, con lo que merecida fue la celebración que posteriormente se hizo, cuando el mismo profesor con su dinero les compró bebidas por el esfuerzo logrado.

Y finalmente, otra actividad muy importante que se recuerda eran las Colonias Escolares, para las cuales, estando vinculadas al Comité de Salud y Educación, seleccionaban entre 60 a 90 estudiantes, principalmente de Segundo de Primaria o Básico, que tuvieran más bajos recursos y problemas de salud para ir con ellas y ellos a Llolleo, donde junto con que un médico las y los revisaba periódicamente, se realizaban diversas actividades donde las niñas y niños se divertían y aprendían a cuidarse por sí mismos¹⁷⁴, además de formar un espacio muy grato cuando llegaban a verlas y verlos sus familias. Importante recordar que para poder realizar esta actividad, se hacía un trabajo comunitario todo el año, donde el profesorado junto a las familias organizaban diversas actividades para juntar dinero ir poder ir, dado a que no era suficiente el que se daba desde la Junta de Auxilio vinculada la escuela.

En este tipo de actividades, al igual que en las escolares, está muy presente el tema de la vinculación entre la escuela y la comunidad local, a través de la academia o club de teatro y las actividades culturales por ejemplo, en las cuales se invitaba a toda la población para ir a verlas, aunque no sólo para ello, sino que también para que participen en su organización propiamente tal, como es el caso de las Fiestas Patrias por ejemplo, donde recordemos que se invitaba a la Unitaria Sanitaria de San Miguel, la Junta de Vecinos, el Centro para el Progreso, la Cooperativa Laboratorio Chile y la Municipalidad de San Miguel (Recabarren, 1963), para organizarla en conjunto con el profesorado y estudiantado de la escuela. Esta vinculación, al ser parte relevante del proyecto educativo consolidado y por ello busca incentivarse constantemente, a través de la motivación por parte de la comunidad educativa a que la local participe de sus actividades, vuelve a dar cuenta de que el impacto educativo del espacio escolar trasciende a la escuela e interviene en la localidad donde ésta se inserta.

Así también está el elemento de que como docentes se apropian de su espacio de trabajo, aunque esta vez, con una perspectiva más educativa que escolar, pues ponen al servicio de la comunidad educativa no sólo sus conocimientos vinculados a su especialidad o asignatura del programa de estudio, sino que

174 El relato que da cuenta de ello, es el que nos contaba José González a partir de su experiencia, y que fue uno de los relatos que llegaron cuando se realizó el concurso '*Había una vez en la Escuela Consolidada Dávila...*', el cual fue incluido como el Anexo 3 de este documento.

también los relacionados a las necesidades e intereses presentes en la comunidad, como es el caso del mismo profesor Lautaro con sus academias y clubes, de las profesoras y profesores de folclore, y del profesor Guillermo Rodríguez. Y finalmente, del mismo modo, también vemos la contextualización de los procesos educativos, particularmente en la Colonia Escolar, sobre todo en cuanto se buscaba a que las niñas y niños se aprendieran a cuidar a sí mismos, pues ello da cuenta de que es un proceso de aprendizaje en el cual se busca que sean capaces de bañarse y limpiarse por sí mismas y mismos, principalmente por la edad que entonces tenían, implicando nuevamente, tanto la vinculación entre la escuela y las problemáticas y realidades de la población y el estudiantado, como el que el impacto educativo de la consolidada trasciende al espacio escolar.

Ahora bien, también podemos ver procesos autoeducativos, que se dan particularmente en los bailables al enseñarse mutuamente y en forma dialógica entre docentes, estudiantes y sus familias a bailar y a relacionarse con otras y otros. Pero también en la academia o club de teatro experimental, pues si bien, a diferencia de los bailables, era el profesor Lautaro quien enseñaba de teatro, cualquier persona de las comunidades educativa o local podía participar poniendo sus saberes y conocimientos en función de esa actividad que iba hacia las mismas comunidades, implicando sólo una división en las funciones que se asumen para poder materializar la actividad, por lo que, por ejemplo, Lautaro contribuía con sus saberes de teatro e historia, el profesor de artes con la escenografía, un apoderado con la instalación eléctrica, el de sastrería con la ropa, etc., y evidentemente no lo hacían en forma solitaria, sino que acompañadas y acompañados de otras personas que al ayudar o participar con quienes saben cumplir con alguna función, en ese hacer también van aprendiendo hacerlo, habiendo una socialización de saberes dentro de la misma comunidad.

Particularmente en este último punto, creemos que los procesos autoeducativos no sólo se dieron cuando se estuvo en un espacio aprendiendo una cosa en particular, como es el caso de los bailables, sino que también en la socialización comunitaria de los saberes a través de la práctica o el diálogo, donde cada persona pudo ponerlos al servicio de la colectividad, en la actividad que quiso participar. En ello, cabe mencionar que los saberes compartidos no sólo estuvieron vinculados a una especialidad –como lo puede ser poner una instalación eléctrica, por ejemplo–, sino que también en cuanto a saber dónde comprar más baratos los vasos para el té que se venderá en la obra, el cómo organizar los asientos para el teatro, el cómo hacer la difusión de la actividad o el vender las entradas, entre otras actividades. Un elemento central en ello, es que la propia actividad del teatro experimental fue tan diversa en las áreas que lo componían, que pudo incluir a muchas personas que quisieron colaborar, ya sea porque sabe de algo o simplemente que quiera participar, y en ambos casos, se produjeron procesos autoeducativos desarrollados a través del diálogo y la propia experiencia de levantarla.

En este sentido, los procesos autoeducativos presentes en este tipo de actividades, también estuvieron vinculados a los procesos de autogestión comunitaria, no sólo en el sentido de que como comunidad se junte dinero –que es el modo en cómo en esta oportunidad superaron el problema de los recursos económicos, por ejemplo, en el caso de las Colonias Escolares y en la academia o club de teatro experimental–, sino que la gestión del espacio es coordinado y motorizado por la propia comunidad que se apropia del mismo al participar y decidir en él, desarrollando un sinfín de saberes vinculados a lo que significa levantar este tipo de actividades, tanto en su organización como en su materialización, todo lo cual, en su experiencia concreta, van dando cuenta de cómo se van entrelazando y fortaleciendo lazos comunitarios, tanto como comunidad educativa como local, mostrando cómo a través de estas actividades autogestionadas comunitariamente, también se van generando procesos autoeducativos sobre cómo vivir y aprender a construir en comunidad.

Es por lo señalado en torno a todas estas actividades que van más allá del programa de estudio –que algunas de las cuales van dirigidas a las comunidades educativa y local, pero que también participan de su organización y financiamiento; de la apropiación del espacio de trabajo por parte del profesorado desde una perspectiva educativa más que escolar, que implica tanto la contextualización de los procesos educativos, como poner sus diversos saberes a disposición del resto de la comunidad educativa; y de los procesos autoeducativos desarrollados a partir del diálogo y las experiencias, que a su vez se vinculan a los procesos de autogestión comunitaria y del fortalecimiento y entrelazamiento de lazos comunitarios–, es que se constituyen también en prácticas de territorialización del espacio escolar, tanto por parte del profesorado como de las comunidades educativa y local en sí mismas.

2.4 Espacios creados por la escuela, vinculados a sus actividades.

Otro elemento que nos llamó mucho la atención, fue el que la Escuela Consolidada, por las necesidades que veía presentes en la Población Dávila y por su proyecto educativo, contribuyó a crear espacios en la localidad donde estaba inserta, en forma vinculada a sus diversas actividades. Uno de los espacios más importantes en este sentido, fue el primer consultorio de la población instalado a un costado de la Escuela en Quicaví en 1954, a partir de la creación en 1953 del Comité de Salud y Educación compuesto por docentes de la escuela y su dirección, además de médicos, enfermeras, un dentista, visitadoras sociales y educadores sanitarios, el cual, previo estudio y formación del profesorado que lo componía, con la guía de las enfermeras, hizo los planos del consultorio que después sería construido por la constructora. Este consultorio, sin lugar a dudas, fue tremendamente importante para la población y no sólo porque cubre una necesidad concreta al antes no haber uno y el hospital más cercano quedara muy lejos, sino que también en términos educativos –como en lo relacionado al Higiene Ambiental o el cuidado de la propia salud para las y los estudiantes, modificando sus malos hábitos– y de salud propiamente tal –recordemos que ayudó a disminuir las caries y la desnutrición en las niñas y niños– (Bustamante, 2010; Recabarren, 1963), lo cual es uno de los elementos de permanencia del movimiento, al mantener la vinculación entre docentes y médicos, y entre lo educativo y la salud por la realidad a la que se enfrentaban, desde al menos en su tradición funcionalista presente en los años 20'.

Importante también es la vinculación de la comunidad local con la escuela en cuanto a su proyecto educativo, pues la salud era otro de sus elementos fundamentales (Recabarren, 1963), lo cual se vio también en el sentido de que a las niñas y niños de las mamás embarazadas que allí se trataban, quedaban automáticamente matriculadas y matriculados en la escuela, implicando que se les integraba y cuidaba incluso desde antes de nacer. Esta preocupación por la salud de las niñas y niños de la población, se ve no sólo por ser el lugar donde se iba si se estaba enferma o enfermo o con problemas dentales, sino que también, vinculado al hacer de la escuela y al Comité de Salud y Educación, en que doña Teresa le daba la leche a las niñas y niños de la escuela, lo cual estaba vinculado al problema de la desnutrición de niñas y niños de la población. Sin embargo, al igual que en las formas de hacer escuela y de conseguir espacios y recursos, el consultorio se vio con complicaciones vinculadas a los recursos económicos –llevando a que en ocasiones no se pudiera dar el desayuno, por ejemplo– y la institucionalidad, ya que, como anteriormente decíamos, puede decirse que en gran parte se actuó de manera ilegal al no estar ello reglamentado, elementos que vinculado a la necesidad de tener un espacio más amplio para atender a más personas, en 1961 el Servicio Nacional de Salud construyó un policlínico al frente de la Plaza Yugoslavia, fuera de la escuela (Recabarren, 1963), dando fin a la experiencia del consultorio, aunque se mantuvo la entrega de leches en la escuela.

Un segundo espacio importante creado desde la escuela fue el primer cine de la población impulsado

por el Centro de Padres y Apoderados, quienes, al darse cuenta de que no había uno en la Dávila, con el fin de juntar recursos con los cuales se podría comprar cosas que pudieran contribuir al desarrollo de la escuela, proponen levantar uno los días Domingo en el gimnasio, para lo cual se pidió una colaboración voluntaria a las familias y el profesorado, con los cuales se pudieron comprar los equipos de proyección en 1953 dando inicio al cine. Importante es considerar que el cine daba películas recreativas, pero, desde 1956, mayormente educativas, donde no sólo era una actividad levantada por el Centro de Padres y Apoderados, pues también participaban los cuidadores de la escuela en su realización, y era una actividad abierta a toda la población y la comunidad educativa.

Otro elemento significativo, era que el cine también estuvo a disposición de las necesidades de la comunidad educativa, y no sólo del profesorado para mostrar películas educativas a las niñas y niños, o del Comité de Gobierno Interior compuesto por estudiantes, sino que también, por ejemplo, de los Quinto de Humanidades o Terceros Medios, para que pudieran juntar dinero para sus giras de estudio, junto a otras actividades que levantaban tanto dentro de la escuela como fuera de ella, en eventos deportivos de la población, por ejemplo, en las cuales participaba toda la población para contribuir en su viaje, al punto que, al menos en las 3 primeras generaciones, pudieron ir fuera del país. Sin embargo, dado a que no pudo competir con las comodidades y la oferta que daba el cine comercial “Alhué” inaugurado en 1962, y que según quienes participaron de los talleres, fue creado a partir del cine que se creó en la escuela, éste empezó a decaer hasta entrar en receso en 1963, por no tener recursos económicos que pudieran permitirle tener mejores instalaciones.

Un tercer espacio creado desde la escuela, fue la Biblioteca Pública “Orlando Latorre González” inaugurada el 11 de Septiembre de 1955 en lo que era una casa piloto de la CORVI, la cual estuvo a cargo de la Sección de Extensión Cultural. Lo importante de este espacio, es que, al igual que los espacios anteriores, cubre una necesidad concreta al antes no haber una biblioteca en la población, siendo por lo tanto la primera que se instala; para levantarla, la mayor cantidad de libros donados fueron de las comunidades educativa y local, dando cuenta del interés de la población en su conjunto por tener una Biblioteca Pública; y fue creada con el objetivo de promover la cultura y para despertar el interés por la lectura e investigación por parte de las y los estudiantes. Sin embargo, a causa de que no se devolvían los libros y por problemas de financiamiento, la biblioteca empezó a tener muchos problemas en su funcionamiento, pero fue porque en 1961 la CORVI pidió el espacio prestado, que ese año no funcionó, trasladándose en 1962 hacia la Escuela en Quicaví, en el espacio que había dejado el consultorio.

Y un último espacio creado por la escuela en la población, al menos hasta donde tenemos constancia a partir de quienes participaron de ella, es en su contribución para que la Cooperativa de Consumos “Laboratorio Chile Ltda.” instalara en 1955 una sucursal de ventas de abarrotes y carnes a través de la Sección Extensión Cultural que, entre otras cosas, procuraba profundizar en la acción de educación cooperativa, puesto que consideraba el cooperativismo como una actividad que es parte de lo que es un proyecto educativo comunitario, y todo ello, en un contexto donde en la población todavía no tenían los negocios suficientes para autoabastecerse a sí misma. Recordemos que la instalación de esta cooperativa tenía como objetivos el favorecer el bienestar de la comunidad, promover la acción cooperativa y desarrollar una educación cooperativa adecuada en la comunidad; y que su administración estaba formada por representantes de los organismos sociales, de las y los docentes, del Centro de Padres y Apoderados y dirigentes de la Cooperativa Laboratorio Chile Ltda., quienes permanentemente orientaban el trabajo de la sucursal, poniéndose en contacto con el Consejo de Administración de la Cooperativa, proponiéndoles medidas para mejorar la organización y la atención de los socios (Recabarren, 1963). Esta novedosa experiencia, sin embargo, fue la que menos prosperó

de las 4 presentadas, puesto que perduró hasta 1958, al igual que las experiencias anteriores, principalmente por problemas económicos.

A partir de estos 4 espacios levantados en la población –incluyendo en la misma escuela– por integrantes de la comunidad educativa de la localidad, podemos señalar que un elemento central de ellos es la vinculación entre el espacio escolar y la comunidad local, en cuanto a que el primero los crea en forma vinculada a las características de su proyecto educativo y en función de las necesidades e intereses de la comunidad local. Ahora bien, este proceso en aquellos espacios, da cuenta de al menos 4 elementos importantes:

a) El primero, es que es que eran actividades dirigidas tanto para la comunidad educativa como para la población en su conjunto, dando cuenta de que la intencionalidad educativa de su propuesta a desarrollar como escuela, no se limita sólo al espacio escolar, sino que se abre a la comunidad en su junto, buscando intervenir en la comunidad educativa y local más allá de la propia escuela.

b) El segundo elemento, es que vuelve a estar presente la idea de la apropiación del trabajo por parte de las y los docentes de la comunidad educativa de la consolidada, pero no sólo en el sentido de que crean o contribuyen a crear espacios en la población vinculados al proyecto educativo y a las necesidades e intereses de las comunidades educativa y local, sino que también en cuanto a la autoformación –como es el caso del consultorio por ejemplo, en torno a la creación del Comité de Salud y Educación, donde crean sus propios espacios de formación, donde contribuyen personas externas especialistas en el área– implicando con ello procesos de autoeducación, y en crear ellas y ellos mismos tanto sus propias investigaciones sobre la realidad local, como sus propias sistematizaciones sobre sus actividades e impactos en la población –lo cual también puede verse en lo relacionado al consultorio, dado a que de esta manera que saben las problemáticas reales que en la Dávila y su estudiantado viven, incluso con datos numéricos, a partir de los cuales enfocan el trabajo del Comité de Salud y Educación a través del hacer del consultorio, dando cuenta tanto de las actividades que realizan como lo que van consiguiendo a través de ellas–.

c) El tercero, está vinculado a que de la comunidad educativa, no fueron solamente las y los profesores quienes apropiadas y apropiados de su trabajo crean espacios en función de las necesidades e intereses de las comunidades educativa y local, sino que también importante fueron las familias a través del Centro de Padres y Apoderados, dando cuenta de la importancia de este actor en la contribución del desarrollo del proyecto educativo, tanto en sus planteamientos como en su materialidad. Esto se ve particularmente en el cine, experiencia que da cuenta de que si bien la acción educativa es impulsada mayormente por las y los docentes, también ello es desarrollado por las familias, por ejemplo, cuando allí daban películas recreativas, pero mayoritariamente educativas. Pero un elemento relevante, es que esta acción educativa en la que se buscó contribuir en el quehacer de la escuela, era en forma articulada con los otros actores, lo cual puede verse en que el cine levantado inicialmente por el Centro de Padres y Apoderados, fue gracias a donaciones realizadas por las familias y docentes, y fue un espacio utilizado tanto por el profesorado como por estudiantes.

d) Y el cuarto elemento, es que los recursos, las instalaciones y las trabajadoras y trabajadores del espacio escolar, estaban a disposición tanto de la comunidad educativa –como es el caso del cine, donde incluso contribuían los cuidadores–, como de la comunidad local –con la creación de estas espacialidades–. Este elemento da cuenta de lo que constantemente se ha ido evidenciando, en cuanto a que se materializa una propuesta educativa en la que la vinculación entre el espacio escolar y la comunidad local es de principal relevancia, por lo que constantemente se motiva la participación de ella

en la escuela, para lo cual se procura que todo lo que se esté al alcance, se cree y se tenga esté a disposición de las comunidades educativa y local. Tal vez como producto de ello, además de las necesidades e intereses que la Escuela Consolidada satisfacía en las comunidades educativa y local, es que éstas se hacían presentes no sólo en las actividades que levantaba, sino que también cuando se necesitaba de su ayuda, por ejemplo, con la donación voluntaria que se pidió tanto para comprar los implementos para el cine –donde participaron las familias y el profesorado–, como para tener libros en la biblioteca –donde la mayor contribución llegó de las comunidades local y educativa–, dando cuenta de relaciones de reciprocidad.

En este sentido, la territorialización del espacio escolar desarrollada por la comunidad educativa de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, también se dio en cuanto a crear espacios importantes tanto dentro de la propia escuela –como el cine y el consultorio– como dentro de la población –caso de la biblioteca y la sucursal de la cooperativa–, que vayan en función de satisfacer las necesidades e intereses de las comunidades educativa y local, y de acuerdo a los planteamientos educativos de la consolidación, sobre todo en su relevancia en la vinculación entre la escuela y la comunidad local, puesto a que ocupa tal espacialidad –instalaciones y recursos– y su propuesta educativa para poder crear nuevas espacialidades. Ahora bien, como mencionamos anteriormente, no se crean espacios desde la nada, sino que, al igual que en la forma de hacer escuela y cómo se consiguen los espacios y recursos, los actores de la comunidad educativa se apropiaron de espacios de la población y de la escuela para cambiarles su funcionalidad y propósito con el que inicialmente fueron construidos – particularmente los que, por sus características propias, debían tener un funcionamiento permanente–, en relación a los intereses, necesidades y el proyecto educativo de la escuela, movimiento social desarrollado a partir de tal territorialización, que también implicó una transformación en el paisaje de la población: un espacio de la Escuela en Quicaví, fue transformado en consultorio que después impulsó la creación de un policlínico en la población; una de las casas piloto de la CORVI, la convirtieron en Biblioteca Pública; y un local de la población pasó a ser la sucursal de una cooperativa.

Continuando con esta idea, ello implicó que la territorialización del espacio escolar por parte de la comunidad educativa de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, también tuviera una consecuencia geográfica, en cuanto a la transformación de la población en sí misma, dando cuenta nuevamente tanto de que sus implicancias van más allá de la escuela, como de la presencia de la vinculación de ésta con la comunidad local a través del hacer de la comunidad educativa. Si con ello, a su vez, consideramos que las espacialidades creadas no sólo van en concordancia con el proyecto educativo consolidado en cuanto a su relevancia a la vinculación con la comunidad, sino que en sí mismas apuestan a ser espacios educativos –el consultorio, para enseñar hábitos que vayan en la mejora de salud de la población y de las y los estudiantes; el cine, en el cual en forma mayoritaria daban películas educativas; la biblioteca, el cual buscaba promover la cultura y despertar el interés por estudiar e investigar en las y los estudiantes y la población; y la sucursal de la cooperativa para desarrollar una educación cooperativa adecuada a la comunidad– y que, además, están al servicio de las comunidades educativa y local, incentivando a la vez su participación en ellos, podríamos comenzar hablar entonces de que la propuesta de la consolidación es generar un proyecto educativo comunitario, pues todos los elementos aquí señalados, van generando el encuentro entre las personas que transitan por estos espacios, implicando que se vayan entrelazando lazos que van poco a poco fortaleciendo y creando comunidad.

En este sentido, el planteamiento educativo de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, no era comunitario sólo en el sentido de incentivar la participación de las comunidades educativa y local en las actividades y espacios que se creaban desde el espacio escolar, ni de incluirlas en la toma de

decisiones de ellas y ellos, sino que también en cuanto a que a través de todo ello se vayan creando y fortaleciendo lazos entre las personas que constantemente fueran conformando una gran comunidad. Este es un elemento tremendamente importante, porque si consideramos las prácticas de territorialización del espacio escolar por parte de esta comunidad educativa en sus formas de hacer escuela y de conseguir recursos y espacios, y en sus actividades escolares y las que van más allá del programa de estudio, podríamos darnos cuenta de en la gran mayoría de ellas, de algún modo u otro, sus prácticas impactan más allá del espacio escolar en sí mismo al tener presente la vinculación entre la escuela y la comunidad local, crean espacios educativos tanto para la comunidad educativa como la local, se incentiva de diversas maneras la participación de la comunidad local en ellas, todo lo cual poco a poco va desarrollando lazos comunitarios entre las personas que van participando de estas actividades.

Ahora bien, a pesar de todo ello, al igual que en casos anteriores, se vuelve a tener el problema de no tener una adecuada estructura institucional, pero sobre todo económica para este tipo de prácticas desarrolladas como comunidad educativa, pues todas estas espacialidades o la gran mayoría de ellas, al menos hasta donde sabemos, a sólo 10 años de experiencia, comenzaron a decaer o simplemente desaparecieron, tal vez, por estas limitaciones es que desde 1957, la comunidad educativa de la Escuela Consolidada de la Población Dávila al menos, comenzó a ser gestiones para la creación de una Ley Orgánica de Escuelas Consolidadas, de las cuales, como ya señalamos, sólo se pudo lograr la elaboración de un Reglamento de Escuelas Consolidadas de Experimentación en 1963, donde sólo aparecen elementos generales en cuanto a su institucionalidad, pero nada en relación a lo económico.

2.5 Actividades y experiencias realizadas más allá del espacio escolar, pero que también lo considera.

Ya desde otro punto de vista, quienes participaron de la Escuela Consolidada en la Población Dávila, también recordaban otro tipo de actividades y espacialidades en las que la escuela no intervenía directamente ni coordinaba, pero que sí se vinculaba en cuanto a que sí participaban parte de los actores que la componían, implicando que se contribuyera informalmente al proyecto educativo comunitario de la escuela. Uno de ellos fue la Biblioteca de la casa del profesor Lautaro en Goyocalán, donde estudiantes y docentes iban a consultarla para ir a estudiar o hacer investigaciones, contribuyendo de esta manera a la Biblioteca Pública y de la escuela, al punto que su casa comenzó a ser llamada la “Universidad Goyocalán” de estudios superiores (Videla, 2010).

Como nos comentó el profesor Iván Núñez (Anexo 1), a la casa del profesor Lautaro llegaban muchas personas de la población y de la escuela principalmente, aunque también personas de otros espacios, tanto para ir a conversar, pasarla bien o pedir algún consejo, como para levantar diversas actividades comunitarias a través de un grupo al que llamaron Grupo Goyocalán. Entre ellas, cabe mencionar el Conjunto Folclórico Goyocalán, donde trabajaron la idea de que todas y todos éramos artistas, y por ello, todo el mundo podía hacer folclore, mediante la realización de diversas actividades, en la que se incluye la Fiesta del Folclore. Otras actividades que aquí realizaron, según lo que nos contaban quienes allí participaron, fue el organizarse en grupos para plantar árboles en la población, el recoger la basura cuando los trabajadores de la basura hacían huelga, y el hacer murales de propaganda política y con las historias de América Latina, de la población y la escuela, donde incluso se dibujaban a sí mismas y mismos. Y una última actividad tremendamente importante fue la construcción de la Plaza Yugoslavia, en un hoyo donde sacaban materiales para la construcción de la población, por lo cual comenzaron con una carretilla y palas a construirla, a tal punto que muchas personas de diversos sectores fueron a colaborar.

Consideramos que este tipo de actividades contribuyen al proyecto educativo comunitario de la escuela, puesto a que impulsaba a que personas pertenecientes a la comunidad educativa –que pertenecían y no a la comunidad local– se vincularan a las necesidades e intereses presentes en la población, a través de un compromiso voluntario que se tenía con aquella comunidad, dado a que eran actividades no establecidas desde el espacio escolar, lo cual daría cuenta una forma informal de vincular la comunidad educativa con la local, complementando bajo otras prácticas la propuesta educativa comunitaria de la escuela, implicando, por ejemplo, en el caso de las y los docentes, que incluso se tuviera una percepción distinta de ellas y ellos, eran considerados como docentes especiales (Videla, 2010). En esta vinculación informal entre la comunidad educativa con la local, también vemos elementos de lo que hasta ahora hemos ido identificando en las experiencias anteriores:

a) Por una parte, las espacialidades creadas –la biblioteca, los murales y la plaza– junto a las actividades –el conjunto folclórico, el plantar y recoger la basura en la población–, todas dan cuenta de la vinculación informal entre las comunidades educativa y local, al nacer a partir de las necesidades e intereses tanto de quienes componían el Grupo Goyocalán como de la población. Es por esto que es interesante lo que al respecto señalaba el profesor Iván Núñez (Anexo 1), quien fue uno de sus participantes en su momento, cuando comentaba que había una suerte de currículum emergente, en el sentido de que desde las experiencias, necesidades e intereses de quienes componían este grupo y en la población es que se levantaban las actividades abiertas a cualquier persona a realizar, muchas de las cuales tenían un alto componente educativo en el sentido de aprender haciendo, lo cual se realizaba en forma horizontal, dialógica y colectiva, implicando procesos autoeducativos, razones por lo cual incluso consideraba que lo que hacían era Educación Popular, tanto por tener una inserción espacial en una población de extracción social popular y cercana a poblaciones y tomar marginales de una comuna periférica, como por la condición social de quienes participaban, indicándonos con todo ello, la existencia de procesos autoeducativos en estas actividades.

b) Por otra parte, todas estas espacialidades y actividades buscaban incentivar también la participación, tanto de la comunidad educativa como de la localidad, en un trabajo comunitario que, por las características que señalaban quienes vivieron estas experiencias, trataba de mejorar el bienestar de la población y fortalecer los lazos comunitarios a escala local, dando cuenta de la necesidad e interés por construir comunidad en forma constante, entre quienes componían esos espacios.

c) Y finalmente, considerando todas estas actividades y vamos viendo cómo fueron influyendo en el quehacer de la población, nos podemos dar cuenta de cómo ellas también contribuyeron a la transformación del paisaje de la Dávila: generan actividades a partir del conjunto folclórico, plantan árboles en la población, crean una plaza en la cual después instalan un escenario que está a disposición de quien quiera ocuparlo y pintan murales relacionados a sus propias historias en cuanto pobladoras y pobladores, consolideñas y consolideños, y latinoamericanas y latinoamericanos. Todo ello, sin dudas que va generando identidad y lazos entre quienes participan de esas actividades y a quienes van dirigidas, contribuyendo a la formación de comunidad.

Tomando en cuenta lo señalado, consideramos que estas experiencias también son prácticas de territorialización del espacio escolar por parte de la comunidad educativa, pero con la diferencia de que se da en cuanto a su propuesta educativa comunitaria y en forma informal.

Ahora bien, hay además otros elementos a considerar en este tipo de actividades y experiencias que se realizaban más allá del espacio escolar, pero que aún así lo consideraba, y son todas aquellas en las que quienes vivieron tales experiencias, dan cuenta de cómo la escuela se vinculaba con los espacios de la

población como, por ejemplo: el que tanto personas vinculadas al Centro de Padres y Apoderados, al profesorado y al estudiantado participaba de la Junta de Vecinos de la Dávila, e incluso, llegaron a tener una vinculación orgánica, como es el caso del Centro de Alumnos; el que después de clases, cuando el cine ya no estaba en la escuela, las y los estudiantes se organizaban e iban para allá no sólo a ver películas o musicales, sino que también para arrendarlo y hacer actividades; el que las vacunas que se tenían que poner a las niñas y niños por parte del policlínico de la población, se ponían en la escuela; el que para juntar dinero para ir a las giras de estudio, las y los estudiantes, junto a sus familias y docentes, se organizaban en la escuela para ir a vender cosas en las actividades deportivas realizadas en los estadios de la población o cercanos a ella; el que no sólo la escuela invitaba a la población a sus actividades, sino que también en ella se levantaban actividades a las cuales se invitaba a la comunidad educativa, por ejemplo, en las que organizaban el Centro Cultural Goyocalán y el Lidice, o las que se hacían en los clubes deportivos, espacios en los que se encontraban estudiantes, docentes, familias, pobladoras y pobladores en una relación muy cercana, que se veía tanto allí como dentro de la escuela; entre otras actividades y experiencias.

Fue por esta razón, que nos pareció relevante el preguntarles a quienes vivieron tales experiencias cómo consideraban a la Escuela Consolidada dentro de la Población Dávila, señalándonos que la veían como un eje cultural y aglutinador de la población, donde uno de los espacios más importantes donde ello se daba era el gimnasio de la escuela, lo cual da cuenta de que efectivamente la propuesta de la Escuela Consolidada cumple con el planteamiento de vincular a la comunidad local con el espacio escolar, y también de que es una propuesta educativa comunitaria que fortalece lazos entre quienes participan de sus actividades y experiencias vinculadas o de algún modo relacionadas a la escuela, lo cual puede verse en el sinfín de expresiones de quienes las vivieron, en cuanto a que la Escuela Consolidada y la Población Dávila eran una sola, de que en ese tiempo había una gran comunidad y que eran como una gran familia.

A partir de lo planteado y considerando este segundo grupo de experiencias y actividades, consideramos que allí también se da una vinculación informal entre las comunidades educativa y local, que además de complementar la propuesta educativa consolidada, genera lazos comunitarios muy importantes en quienes las vivencia. En este sentido, al igual que las desarrolladas a partir del Grupo Goyocalán, la territorialización del espacio escolar por la comunidad educativa se da en relación más bien a la propuesta educativa comunitaria de la escuela y de un modo informal. En ambos casos también, esta territorialización incide en el desarrollo del paisaje de la población, en el sentido de que si consideramos que en un comienzo sólo habían casas y algunos negocios, con toda esta vida comunitaria en la cual la escuela contribuyó a fortalecer, ya en los años 60' puede verse una población llena de actividades culturales, deportivas, educativas, sociales y artísticas en donde la gente se encontraba constantemente en los diversos espacios de la población y la escuela, y que fortalecían los lazos.

3. Escarbando en 20 años de territorialización del espacio escolar desarrollada por la comunidad en la Escuela Consolidada de la Población Dávila.

Cumpliendo con el último objetivo específico de la investigación, una vez identificadas las prácticas de territorialización desarrolladas por la comunidad educativa, a continuación las relacionaremos para ver qué elementos comunes identificamos al escarbar en ellas, a modo que a través de su análisis podamos señalar qué hay dentro de ellas y que nos pueda ayudar a las experiencias educativas comunitarias que en la actualidad estamos levantando.

3.1 Elementos comunes presentes en las prácticas de territorialización identificadas en la escuela Consolidada de la Población Dávila.

Buscando hacer una síntesis de los elementos planteados anteriormente, comenzaremos con identificar los que encontramos en cada grupo de prácticas. Así entonces, en el de las prácticas de territorialización relacionadas a las formas de hacer escuela y la forma de conseguir sus espacios y recursos, considerando que a escala local se dio un contexto geográfico favorable, al igual que a escala estatal y país un contexto político en las que ambas permitieron la creación de la Escuela Consolidada en la Población Dávila, allí se vio cómo el profesorado, la comunidad educativa en su conjunto e incluso la local –que en algunos casos también fue parte de la educativa al estudiar allí o tener a sus hijas e hijos estudiando– desarrollaban este tipo de prácticas en relación al espacio escolar, por ejemplo, al organizarse para presionar y conseguir que espacios de la población pasen a ser espacios físicos de la escuela, y recursos para su mejor funcionamiento, implicando el cambio de su funcionalidad y el propósito inicial con el que fueron construidos en función de sus intereses, necesidades y proyecto educativo consolidado, además de transformaciones en el paisaje de la población, modificaciones realizadas a través del ejercicio de esa territorialidad, confirmando el que los movimientos también tienen una expresión geográfica. Así también, en este mismo grupo, identificábamos que en todo ese proceso, se daban procesos de vinculación entre la escuela y las comunidades educativa y local que implicaba que el quehacer del espacio escolar impacte más allá que de él mismo, e incluso en términos educativos, incluyendo los procesos autoeducativos, todo lo cual creaban y fortalecía lazos entre las comunidades educativa y local.

A su vez, indicábamos que todo ello, junto con los contextos señalados, además del proyecto educativo consolidado, la subjetividad del profesorado, y las libertades y relativa autonomía que les permitía ser Escuela Experimental, pudo ser posible gracias a la territorialidad que se podía ejercer en el espacio escolar, dado a que sin esto difícilmente hubieran podido haber desarrollado esas experiencias ante la institucionalidad que imponía el Estado Docente. Sin embargo, señalábamos que tal institucionalidad, junto a la forma en cómo se administraban los recursos económicos, implicó problemas y limitantes en cuanto a las formas de hacer escuela y administrar sus recursos, ante los cuales las comunidades educativa y local buscaron superar a través de su acción colectiva, siendo ello también una práctica de territorialización del espacio escolar, pero a escala estatal.

Por su parte, en relación a las actividades escolares, señalábamos que su principal limitante era el regirse por el currículum oficial vinculado a las escuelas de carácter experimental. Sin embargo, esa misma condición de experimental les permitió tener ciertas libertades y autonomía relativa, vistas en que podían desarrollar actividades donde pudieron aplicar su proyecto educativo como Escuela Consolidada, bajo sus propios principios y visiones. Dentro de este contexto, en las actividades escolares que identificamos, señalábamos que la territorialidad fue ejercida en mayor medida por parte del profesorado, en las cuales vimos: cómo éste se apropiaba colectivamente de su propio espacio de trabajo y se autoeducaba, a partir de lo cual también contextualizaban los procesos educativos, pero no sólo en el sentido de considerar elementos de la comunidad local, sino que también en cuanto a las realidades que vive el estudiantado, elemento que también se veía en la vinculación entre la escuela y la comunidad local, y que a su vez implicaba que el impacto educativo no sólo se diera dentro del espacio escolar, sino que también fuera de él.

Ahora bien, en relación a las actividades que van más allá del programa de estudio, identificábamos que también está muy presente la vinculación entre la escuela y la comunidad local, tanto en que se le invitaba a sus actividades motivando su participación, como en que sean parte de su organización,

implicando nuevamente que su impacto educativo como Escuela Consolidada vaya más allá del espacio escolar propiamente tal. Además de ello, al igual que en el punto anterior, veíamos cómo se contextualizaban de los procesos educativos, al involucrar en ellos las realidades de la población y el estudiantado. También señalábamos que estaba presente el que el profesorado desarrollaba prácticas que daban cuenta de cómo se apropiaban de su propio espacio de trabajo, poniendo al servicio de la comunidad educativa no sólo sus conocimientos y saberes vinculados a su especialidad o asignatura, sino que además los relacionados a las necesidades e intereses presentes en la comunidad. Por su parte, dábamos cuenta de la existencia de procesos autoeducativos en cuanto a enseñarse mutuamente; en socializar los conocimientos y saberes que cada cual tenga y quiera compartir en el espacio que quisiera participar, a través del diálogo y la práctica, y ponerlos al servicio de la comunidad educativa; y en que estuvieran vinculados a los procesos de autogestión comunitaria, tanto en el sentido económico, como en que los espacios son coordinados y motorizados por la propia comunidad; todo lo cual contribuía a crear y fortalecer lazos comunitarios en quienes participan de estos procesos.

Ya desde otra perspectiva, señalábamos que habían prácticas de territorialización del espacio escolar relacionadas a la creación de espacios vinculados a las actividades y al proyecto educativo de la propia escuela, surgidos considerando los intereses y necesidades de las comunidades educativa y local, en los cuales nuevamente veíamos: la vinculación de la escuela con la comunidad local; en que las familias de la comunidad educativa desarrollaban este tipo de prácticas en forma coherente con la propuesta educativa consolidada, contribuyendo al quehacer de la escuela; en la apropiación del espacio de trabajo por parte del profesorado, ahora también en cuanto a su autoformación, implicando con ello procesos de autoeducación; el que eran las propias comunidades educativa y local quienes entregaban los principales recursos para levantar los espacios; el que eran espacios con intención educativa, dirigidos tanto a la comunidad educativa como la local, implicando nuevamente que su impacto buscó y fue ir más allá del propio espacio escolar; el que los recursos, instalaciones, trabajadoras y trabajadores de la educación estuviesen a disposición de las comunidades educativa y local, lo que también llevaba a la colaboración de éstas hacia la escuela, generando relaciones de mutua reciprocidad; que la creación de estos espacios también implicaba la transformación del paisaje de la población, al cambiar tanto la funcionalidad como la espacialidad con la que inicialmente fueron creados los espacios que se ocuparon para levantar los impulsados desde el espacio escolar, en función de las necesidades e intereses de las comunidades educativa y local y en concordancia con el proyecto educativo de la Escuela Consolidada, lo que nuevamente da cuenta de que los movimientos tienen una expresión o consecuencia geográfica cuando son desarrollados a partir de los procesos de territorialización, y de que el impacto que se tuvo como escuela va más allá del espacio escolar; y finalmente, que todos estos procesos crean y fortalecen relaciones comunitarias entre las comunidades educativa y local.

Considerando lo hasta el momento señalado, planteábamos que la propuesta educativa de la Escuela Consolidada de la Población Dávila era comunitaria, tanto en su planteamiento como en sus experiencias concretas, pues no sólo consideraba e incentivaba la participación de las comunidades educativa y local en sus actividades y espacios que se creaban desde el espacio escolar, ni de incluirlas en la toma de decisiones de ellas y ellos, sino que también en cuanto a que a través de todo ello se vayan creando y fortaleciendo lazos entre las personas que constantemente fueran conformando una gran comunidad.

Y finalmente, en relación a las actividades y experiencias realizadas más allá del espacio escolar, pero que también lo considera, señalábamos que informalmente contribuyen a la propuesta educativa comunitaria de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, dado a que impulsaban a que personas

pertenecientes a la comunidad educativa –que pertenecían y no a la comunidad local– se vincularan a las necesidades e intereses presentes en la población, dando cuenta una forma informal de vincular la comunidad educativa con la local. En esas actividades, también indicábamos que se daban procesos: autoeducativos vinculados a la Educación Popular; de participación y vinculación entre las comunidades educativa y local, creando y fortaleciendo lazos comunitarios entre sí; de transformación del paisaje de la Dávila; de vinculación entre la escuela con otras espacialidades presentes en la población, principalmente con su gimnasio, siendo considerada como un eje cultural y aglutinador de la población por quienes participaron de la escuela, visto en sus múltiples expresiones en cuanto a que la Escuela Consolidada y la Población Dávila eran una sola, de que en ese tiempo había una gran comunidad y que eran como una gran familia.

A partir de lo señalado, considerando cómo se materializó la propuesta educativa comunitaria de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, a partir de quienes participaron en ella y escarbando en sus diversas experiencias, podríamos decir que sus prácticas de territorialización del espacio escolar:

a) Llevaron a que el proyecto educativo de la Escuela Consolidada fuera una propuesta educativa comunitaria, que en su consideración e incentivo propendiera a la participación de las comunidades educativa y local en sus actividades, y creara y fortaleciera lazos que en su desarrollo fueran conformando una gran comunidad.

b) Fueran desarrolladas por integrantes de las comunidades educativa y local –donde un grupo de ésta última incluso también fue parte de la primera–, quienes al ejercer territorialidad en el espacio escolar tenían a su disposición todos los recursos e instalaciones de la escuela para cumplir con sus fines, y al verse beneficiadas y satisfechas en sus necesidades e intereses también colaboran del espacio escolar, generando relaciones de mutua reciprocidad y colaboración.

c) Implicaron movimientos que tuvieron una expresión geográfica al generar transformaciones en el paisaje de la población, tanto al modificar la funcionalidad y el propósito inicial con el que fueron creados los espacios apropiados en función de las necesidades e intereses de las comunidades educativa y local y en concordancia con el proyecto educativo comunitario de la escuela, implicando cambios en su espacialidad física, como a través de las actividades que formal e informalmente se hacían en torno a la escuela.

d) Llevaran a que en la vinculación entre la escuela y las comunidades educativa y local se viera en que: el quehacer educativo y social del espacio escolar incluyera las necesidades e intereses de la población, y tuviera implicancias más allá de la misma escuela, confirmando el que sea un espacio educativo en su perspectiva crítica; se incentivara la participación de las comunidades educativa y local, tanto en sus actividades como en su organización; se crearan espacios en función de las necesidades e intereses de las comunidades educativa y local, y en concordancia con la propuesta educativa comunitaria de la escuela; y finalmente, en que se generaran relaciones formales e informales entre la escuela con otras espacialidades de la población, convirtiendo a la primera un eje cultural y aglutinador de la segunda.

e) Y que en el profesorado se vieran en relación a la apropiación colectiva de su propio espacio de trabajo, quien a través de lo cual se autoeducaba y formaba a sí mismo, formaba comunidad docente y ponía al servicio de las comunidades educativa y local no sólo sus conocimientos y saberes vinculados a su asignatura, sino que también los relacionados a las necesidades e intereses presentes en las comunidades educativa y local, al impulsar diversos procesos educativos contextualizados en

concordancia con sus propios intereses y necesidades, con las de las realidades y elementos presentes en la escuela y la población, y con la propuesta educativa comunitaria de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, a partir de lo cual, podríamos decir que la territorialidad ejercida permitió al profesora poder experimentar en su hacer educativo, realizando diversas actividades del modo que consideren pertinente, donde prevalezca la diversidad, la creatividad, los lazos comunitarios y la alegría por sobre todo.

f) Incluyeran procesos autoeducativos entre y dentro de las comunidades educativa y local, en cuanto a enseñarse mutuamente, y a socializar los conocimientos y saberes horizontalmente a través del diálogo y las experiencias; y de autogestión comunitaria, en el sentido de que como comunidad generaron, administraron, coordinaron y motorizaron los diversos recursos y espacios que tienen y necesitan, creando y fortaleciendo lazos comunitarios entre quienes participan de ello¹⁷⁵.

3.2 La territorialización comunitaria del espacio escolar en la Escuela Consolidada de la Población Dávila.

Escarbando en los elementos señalados en torno a las prácticas de territorialización desarrolladas en la Escuela Consolidada de la Población Dávila, podemos ver que hay un elemento común o que de algún modo las atraviesa, y es la vinculación entre el espacio escolar –en cuanto espacio geográfico, es decir, a sus instalaciones, recursos y proyecto educativo–, la comunidad local –las personas que viven en la localidad donde se ubica la escuela, en nuestro caso, las davileñas y davileños– y la comunidad educativa –quienes son parte del espacio escolar, ya sea como trabajadoras y trabajadores de la educación, estudiantes o sus familias–, donde, por una parte, la escuela, tanto en su propuesta e intencionalidad como experiencialmente, apuntó a estar en disposición de la comunidad, intervenir en ella en términos educativos y sociales –ésta última, en relación a crear lazos de comunidad y de formar personas integrales con valores solidarios¹⁷⁶–, e incentivarla a que participara de la escuela; junto con ello, la comunidad educativa, que en gran parte era de la población, participa en la escuela y de los espacios que ésta va creando en la población, incluso en su organización, a la vez que participa de los otros espacios allí presentes, pero que al también ser de la escuela, los vincula entre sí; y finalmente, la comunidad local, junto con participar de las actividades que la comunidad educativa levanta a través de la escuela, incluso en su organización, también crea las suyas propias ocupando espacios de la escuela y de la población, donde invita a la comunidad educativa. De este modo, podemos señalar que las prácticas de territorialización del espacio escolar no sólo las desarrolla comunidad educativa, sino que también la local, generando a través de sus experiencias la vinculación entre la escuela, la comunidad educativa y la comunidad local¹⁷⁷.

Ahora bien, si consideramos lo que en el primer capítulo señalábamos, en cuanto a que no eran sólo las comunidades educativas y –ahora en nuestro caso– las comunidades locales quienes desarrollaban prácticas de territorialización en el espacio escolar sino que también los grupos hegemónicos de la sociedad, y a su vez tomamos en cuenta las características que tienen las desarrolladas por las comunidades, claramente vemos diferencias entre unas y otras, pues mientras los grupos hegemónicos

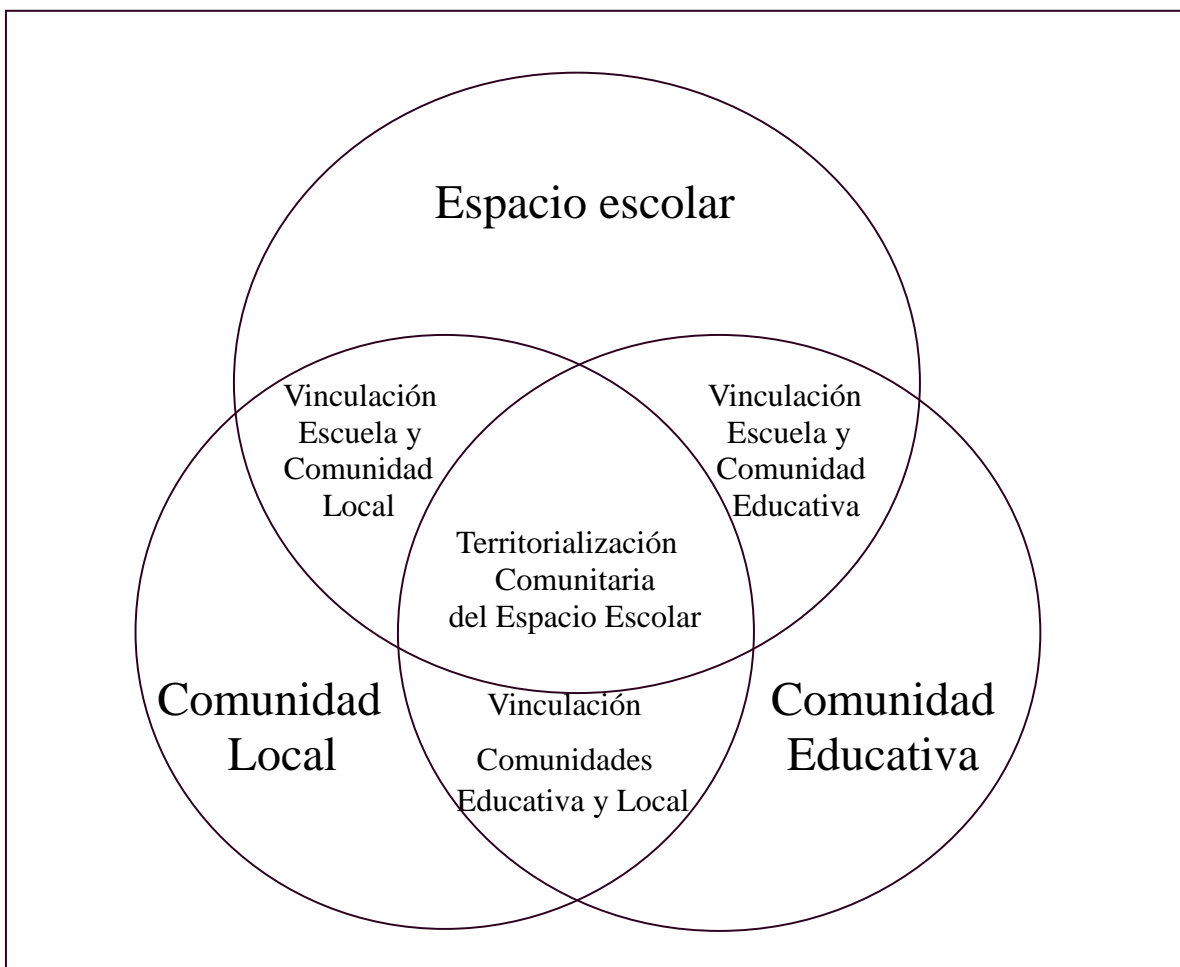
175 En este sentido, concordamos con el profesor Lautaro en que era la propia comunidad quien, a través de sus actividades y formas de hacer presión, conseguía sus propios recursos (Videla, 2010).

176 Esto último, puede verse en el capítulo anterior, cuando quienes participaron de la Escuela Consolidada en la Población Dávila dieron cuenta de que uno de los elementos que hacían “consolidada” a la escuela era el formar personas integrales con nuevos valores, como la solidaridad y vivir en comunidad.

177 Este planteamiento es similar y complementario al desarrollado por Froilán Cubillos en sus clases, en torno a la relación Escuela, Comunidad y Territorio.

buscan mantener un sistema escolar que les permita continuar con su acumulación de capital, a través de sus múltiples formas de dominación, haciendo que sus espacios escolares estén alejados de las vidas y problemáticas comunes de las personas a quienes va dirigido y quienes lo hacen funcionar, las comunidades educativas y locales como las vistas en la Escuela Consolidada de la Población Dávila, buscan precisamente lo contrario: crear comunitariamente una escuela en la que a quienes va dirigida y quienes trabajan en ella sean quienes ejerzan mayormente la territorialidad de aquél espacio, a modo que vaya en función de sus intereses y necesidades, y que a su vez vaya transformando las formas en como se relacionan las personas, forjando lazos comunitarios y de solidaridad.

En este sentido, uno de los principales planteamientos que podemos desarrollar a partir de las experiencias de quienes participaron de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, es que en el centro de las vinculaciones generadas a través de las prácticas de territorialización del espacio escolar entre la escuela, la comunidad educativa y la comunidad local, se desarrollarían procesos de territorialización comunitaria del espacio escolar, donde ambas comunidades se van apropiando de la escuela al participar y decidir en ella, pero que, a la vez, en ese mismo proceso se van forjando lazos que van construyendo una gran comunidad. De esta manera, las prácticas de territorialización del espacio escolar desarrolladas en la Escuela Consolidada de la Población Dávila, podríamos dibujarlas de la siguiente manera:



De esta manera entonces, del análisis de las prácticas de territorialización señaladas por quienes fueron parte de la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1953 y 1973, identificamos 3 actores —el

espacio escolar, la comunidad educativa y la comunidad local–, donde en su vinculación estarían las diversas experiencias que hemos dado a conocer, y en el centro de ellas se desarrollarían procesos de territorialización comunitaria del espacio escolar.

Por una parte entonces, la territorialización comunitaria del espacio escolar se da en la vinculación efectiva entre la escuela y las comunidades educativa y local, en cuanto a que se hagan parte de ella, incluso en su toma de decisiones, bajo una propuesta educativa comunitaria, todo lo cual genera procesos de territorialización en el espacio escolar, conteniendo las características señaladas anteriormente: que sean desarrollados por las comunidades educativa y local, y generen lazos de mutua reciprocidad y colaboración con la escuela; que el proyecto educativo sea comunitario, creando y fortaleciendo lazos que vayan constituyendo una gran comunidad; que impliquen un movimiento del lugar social impuesto, teniendo consecuencias e implicaciones geográficas, en función de las necesidades e intereses de las comunidades educativa y local, y en concordancia con el proyecto educativo comunitario; que generen procesos de vinculación entre la escuela y las comunidades educativa y local donde los procesos educativos impacten más allá del espacio escolar, y se incentive la participación de las comunidades; que el profesorado se apropie de su espacio de trabajo, dándole la posibilidad de poder desarrollar procesos de autoformación y autoeducación, y de experimentar en su hacer educativo; y que permitan la generación de procesos autoeducativos entre y dentro de las comunidades educativa y local, y de autogestión comunitaria. Considerando estos elementos, es en la territorialización comunitaria del espacio escolar en definitiva donde vemos los elementos señalados sobre lo que hasta el momento hemos denominado el Movimiento por la Autoeducación, confirmando a partir de lo que fue experiencialmente la Escuela Consolidada de la Población Dávila, que el Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública también puede considerar como parte de este movimiento.

Por su parte, en relación a las consecuencias geográficas que implicó el movimiento de las comunidades educativa y local a través de la territorialización comunitaria, podemos decir que las transformaciones del paisaje señaladas, en definitiva, dan cuenta de cómo se va materializando en el espacio geográfico –tanto en la escuela como en la población– el proyecto educativo comunitario de la escuela, transformación espacial que, a su vez, en su experiencia concreta va creando lazos en quienes en él se desarrollan, que van constituyendo una gran comunidad. En este sentido, tomando la definición de Milton Santos (2000) sobre el espacio geográfico, podríamos decir que la territorialización comunitaria del espacio escolar, al materializar una propuesta educativa comunitaria, va generando transformaciones geográficas en cuanto al sistema de objetos y de acciones, en función de los intereses y necesidades de las comunidades educativa y local, lo cual se puede ver, como explicamos anteriormente, en las transformaciones físicas de los espacios de la población y en su funcionalidad y propósito con las que inicialmente fueron construidas (noción del espacio producto), y de las actividades que en ellas se van construyendo llevando ir modificando constantemente el paisaje (noción de espacio productor), todo lo cual va construyendo nuevas relaciones sociales vinculadas a la creación y fortalecimiento de comunidad. De esta manera, si además consideramos que la escuela se vincula con otras espacialidades de la población, la territorialización comunitaria tiene una implicancia geográfica en la localidad donde se desarrolla, también en cuanto a que las comunidades educativa y local se van apropiando de ella, en el sentido de darle uso en función de sus intereses y necesidades. Ahora bien, si consideramos lo dicho, entonces podríamos decir que una de las principales consecuencias de la territorialización comunitaria del espacio escolar, cuando éste tiene un proyecto educativo comunitario, es que construye vida comunitaria y procesos de apropiación del espacio local donde se ubica la escuela por parte de las comunidades educativa y local.

Desde otra perspectiva, como algo ya evidenciamos anteriormente, creemos que la territorialización comunitaria del espacio escolar puede ser considerada tanto como un medio que pudiera permitir llegar objetivos mayores –que en el caso del profesorado consolidado, era construir desde las localidades experiencias educativas escolares que, una vez estudiada y demostrada su eficiencia pudieran alcanzar otras escalas, hasta transformar el sistema escolar en su conjunto–, como un fin en sí mismo –pues en sí mismo va construyendo relaciones sociales comunitarias–, implicando que el fin estuviera estrechamente vinculado a los medios, prefigurando de esta manera las relaciones sociales y el sistema educativo que se buscaba materializar en cada práctica de territorialización comunitaria del espacio escolar, siempre teniendo como criterio el contexto real en el que se trabaja, teniendo a la realidad como base y parámetro a transformar de un modo que esté acorde a los fines que se quisieron alcanzar, lo cual es tremendamente importante, pues si ello no hubiera sido así, tal vez, se hubiera conseguido más participación por parte de las comunidades educativa y local, pero no el que desarrollaran procesos de territorialización comunitaria. Esto a su vez, implicó que, al estar la escuela enfrentada a la territorialidad institucional del Estado Docente, implicó el que la territorialización comunitaria del espacio escolar, en cuanto medio y fin en sí mismo, se haya tenido que ejercer constantemente para así poder alcanzar otras escalas, implicando con ello el que las comunidades educativa y local tuvieran y pudieran generar las condiciones y la territorialidad necesarias para poder desarrollar sus prácticas; y a la vez, que esas mismas prácticas de territorialización constituyeran en su ejercicio constante, una territorialidad tal que les permitiera poder desarrollar las mismas actividades, por lo que, en definitiva, las experiencias presentadas fueron producto de tal ejercicio y que, a su vez, construyeron la territorialidad que les permitió desarrollarse, tanto en sus medios como en sus fines. En este sentido, la territorialización comunitaria del espacio escolar implicó en sí misma y a largo plazo, procesos de transformación de la sociedad en clave comunitaria, “desde abajo” si se prefiere.

Ahora bien, la territorialización comunitaria del espacio escolar desarrollada en la Escuela Consolidada de la Población Dávila, como vimos, tuvo sus limitantes y problemas en cuanto a desarrollar sus diversas prácticas. Si consideramos que ésta se levanta dentro de la fisura del Estado Docente – la modalidad de experimentación– que está dentro de la institucionalidad de un Estado en el cual a los movimientos los relega como peticionistas, teniendo que depender de la “buena voluntad” de los partidos políticos, y que a su vez está envuelto en una serie de crisis económicas, tal vez podemos explicarnos porqué las limitantes y problemas que tuvieron las comunidades educativa y local de la Escuela Consolidada estuvieran relacionados a lo económico, lo institucional y lo curricular. De esta manera, analizando el proceso en perspectiva histórica, como primer elemento, podríamos decir que la diferencia entre lo impuesto estructuralmente “desde arriba” con lo que se buscaba crear a escala local “desde abajo”, generó una serie de contradicciones en las experiencias de la escuela, en cuanto a querer levantar actividades y construir espacios comunitarios, en un contexto estructural donde no se contaban con los recursos suficientes para ello, y ni siquiera institucionalmente estaba reconocido, por lo que, como segundo elemento, desde aquí comprendemos la necesidad por parte del movimiento por construir su propia Ley Orgánica de Escuelas Consolidadas que le diera reconocimiento institucional y estabilidad económica a sus experiencias locales, lo cual, como ya lo hemos mencionado, sólo pudieron lograr la creación de un Reglamento de Escuelas Consolidadas de Experimentación en 1963, donde sólo aparecen elementos generales en cuanto a su institucionalidad, pero nada en relación a lo económico.

Continuando con esta perspectiva, esta territorialización comunitaria del espacio escolar, al desarrollarse dentro de una estructura impuesta que funciona bajo lógicas distintas, con el tiempo se les hizo cada vez más necesario aumentar su escala de influencia, es decir de no sólo construir esa

territorialidad en la comunidad local, sino que también en su escala país y de Estado, a modo de generar las condiciones estructurales que permitan evitar esas contradicciones internas, a la vez de potenciar lo que desde el territorio se va construyendo. Esto es lo que se vio tanto en la Asamblea Constituyente de 1925 como forma de construir una nueva constitución a escala estatal a partir de lo construido experiencialmente desde los movimientos a escala local y país, como con las políticas en torno al sistema escolar desarrollados durante la Unidad Popular con el Decreto de Democratización y la Escuela Nacional Unificada (ENU), las cuales incluían los elementos desarrollados desde el Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, construidos a partir no sólo de sus análisis y estudios sino que también desde las experiencias comunitarias en diversos territorios del país, pero que sin embargo, particularmente la ENU –que era la que construiría en definitiva los elementos estructurales en cuanto al sistema educativo–, nunca pudo aplicarse ni institucionalizarse a causa del golpe militar de 1973.

A partir de ello, podemos dar cuenta de que, en definitiva, al mantenerse siempre dentro del sistema, fue como movimiento que se logró poder influir en el pensamiento educativo de la época y que llevó a tener alguna incidencia en la escala estatal, dentro de un contexto político que generó las condiciones para ello, donde la territorialidad comunitaria construida desde los espacios locales en ello sólo llegó a ser una evidencia y sustento concreto de que efectivamente era viable tal propuesta, y de que los cambios estructurales eran necesarios para que estas experiencias de Escuelas Consolidadas pudieran superar institucionalmente sus problemas y limitantes, pero no una fuerza real levantada de las comunidades que llevaran a superar el sistema político imperante desde 1925, que apostara a crear una alternativa distinta desde fuera del sistema como lo hubiera sido la Asamblea Constituyente del '25 hubiera podido institucionalizar su propuesta. Es por esta razón que reafirmamos el que lo experimentado en la Escuela Consolidada de la Población Dávila, a los movimientos en la actualidad nos puede contribuir en cuanto a cómo construir territorialidad comunitaria a escala local, pero no en cuanto a escala estatal, puesto que, al menos hasta donde hemos llegado a investigar, no llegó a ello¹⁷⁸.

Ahora bien, no porque no haya llegado a influir significativamente a escala estatal, ello signifique que sea una experiencia a menospreciar, pues claramente es un cúmulo de experiencias verdaderamente notable en cuanto a cómo construir comunidad a través de la creación de un espacio escolar, desarrollando procesos de territorialización comunitaria del mismo. De ello, puede dar cuenta las consecuencias en las que estos procesos influyeron, de las cuales, en esta oportunidad, consideramos 4:

a) El cómo les fue a las y los estudiantes que pasaron por la escuela en aquellos años: a partir de lo que nos contaban quienes fueron parte de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, producto del tipo de educación que vivieron, lo cual, como vimos, fue a causa de la territorialidad comunitaria que se logró ejercer, a muchas y muchos estudiantes les fue muy bien en sus vidas una vez que egresaron, y no

178 Tal vez podríamos incluir las experiencias que se tuvieron en cuanto a presionar a las autoridades estatales para que aprobaran la creación de una Escuela Consolidada, les entregaran los espacios para levantarla y les pasaran más recursos para desarrollar sus experiencias de mejor manera, sin embargo, en ninguna de estas acciones se vio cambios en la institucionalidad, sino que sólo el cómo las autoridades cedieron a la presión ejercida por las comunidades educativa y local. Quizás la expresión más clara, pudiera ser la creación del Reglamento de Escuelas Consolidadas de Experimentación de 1963, por efectivamente llegar a construir una institucionalidad que las reconociera como tales, a partir de la presión ejercida desde las comunidades educativa y local, al menos, de la consolidada de la Población Dávila, pudiendo ser considerado como un avance en ello, pero topamos en cuanto a que no lograron su propósito de institucionalizar una Ley Orgánica de Escuelas Consolidadas que junto con darle el reconocimiento por parte del Estado le diera estabilidad económica, dando cuenta de que al mantenerse dentro de la institucionalidad, se vieran forzados a depender de la “buena voluntad” de los partidos políticos, sin poder lograr crear los elementos estructurales que permitirían el buen funcionamiento de aquellas experiencias a escala local.

sólo en términos académicos, sino que también en cuanto a los oficios en que se desempeñaron, y en las actividades que desarrollaron, como lo fueron todos esos casos en que se fueron a estudiar al extranjero, el que llegaron a tener buenas profesiones o en el que llegaron a ser personas destacadas tanto en el mundo del deporte como en el del folclore.

b) La generación de lazos, identidad y de recuerdos tan significativos que hasta el día de hoy permanecen: considerando que uno de los principales elementos que produce la territorialización comunitaria del espacio escolar es la creación y fortalecimiento de lazos que llevan a construir comunidad, uno de los ejemplos que dan cuenta de ello es que hasta el día de hoy las y los estudiantes, incluso junto a sus profesoras y profesores, a pesar de los años pasados, todavía se juntan para saber cómo están, cómo les ha ido en sus vidas y recordar las diferentes historias que vivieron en la escuela, dando cuenta tanto de que sus experiencias generaron recuerdos tan significativos que todavía permanecen, y de la generación de una identidad consolidada que permanece hasta el día de hoy, que puede verse en la forma en cómo las y los estudiantes se refieren a sus experiencias en la escuela¹⁷⁹.

c) La espacialidad conformada: como vimos, otro de los elementos importantes de la territorialización comunitaria es la transformación del paisaje de la población que generó, en donde la espacialidad conformada, tanto en términos geográficos físicos como sociales en cuanto a las actividades que se desarrollaban, dan cuenta de una vida en comunidad, que sin dudas contribuye a establecer los lazos y generar los recuerdos que hasta el día de hoy permanecen.

d) La transformación en las formas de ver y ser en el mundo: finalmente, uno de los elementos que en diferentes investigaciones (Guerrero & Olivares, 2012; Asamblea de Estudiantes de Historia y Geografía del Pedagógico & Olivares, 2012; Olivares, 2012) de algún modo hemos tratado de dar cuenta, y que en esta oportunidad tenemos más elementos para poder justificarlo, es que las experiencias vinculadas a la territorialización comunitaria del espacio escolar generan transformaciones en las formas de ver y ser en el mundo, en el sentido concreto de que una vez que se viven tales experiencias, después las cosas se ven de otra manera y, por ello, se actúa de otra manera a como era antes de haberla vivido. En este sentido, creemos que la vida en comunidad que se fue conformando en las experiencias de territorialización comunitaria se ve expresada tanto en los lazos, memorias e identidad que hasta el día de hoy permanecen, pero también en lo que el profesor Iván Núñez (Anexo 1) nos respondió cuando le preguntamos si consideraba que su experiencia como profesor en la Escuela Consolidada de la Población Dávila influyó o modificó en algo las formas de ver las cosas:

Influyó mucho. Quizás treinta años más tarde, en la solemnidad de una presentación académica en contexto internacional, declaré por escrito (y oralmente), que consideraba a mi paso por la Escuela como mi verdadero postgrado en educación (no tengo estudios formales de post-grado, pero he tenido ésa y otras experiencias de aprendizaje académico en la acción que hacen que muchos de los doctores que me conocen me reconozcan como su par). (...) La Escuela y la Población me acercaron mucho más a la vida real y concreta, que pude contrastar con las teorías académicas y con los bagajes de acción práctica que ya traía, enriqueciéndome grandemente.

En este sentido, creemos que el relato del profesor Iván confirma lo señalado en el marco teórico, cuando planteábamos que todo proceso de territorialización, no sólo implica la apropiación material y

179 Para ver ello, recomendamos revisar las transcripciones de los Talleres de Memoria Social Histórica y Geográfica de la Escuela Consolidada Dávila incluidos en el Anexo 5 de esta investigación, a partir de las cuales se hizo el capítulo anterior.

simbólica de un espacio en particular, sino que también un proceso de transformación en las personas que lo desarrollan, sólo que en esta oportunidad, a partir de lo investigado en las experiencias de quienes participaron de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, podemos contribuir en que esa transformación va a depender del tipo de experiencias o de territorialización que se viva, que en el caso del profesor Iván, que fue tanto profesor de historia de la escuela como integrante del Grupo Goyocalán, le llevó a conocer una realidad que no conocía, teniendo otra forma de ver y entender la educación, lo que probablemente influyó cuando asumió la responsabilidad de ser superintendente de educación durante el gobierno de la Unidad Popular, y desde allí impulsó el Decreto de Democratización y la propuesta educativa de la Escuela Nacional Unificada, las cuales, como mencionamos, están influenciadas por los principios y planteamientos de las Escuelas Consolidadas.

Y finalmente, a partir de lo señalado hasta el momento, creemos que la propuesta educativa comunitaria de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, que buscaba la consolidación de la educación pública, incluyó necesariamente la territorialización comunitaria. Ahora bien, si desde esta perspectiva, consideramos que durante la dictadura se buscó romper el vínculo entre la escuela y las comunidades educativa y local, se dejó de hacer las actividades que antes se realizaban, y se instaló el miedo y la desconfianza entre las personas, podríamos hablar entonces de que hubo un proceso de desterritorialización comunitaria y, por ello, de desconsolidación de la educación pública en la escuela, pues las comunidades educativa y local pierden la territorialidad que antes mantenían, a la vez que se dejan de construir los lazos comunitarios que la sostenían, proceso en el que buscaron borrar lo que antes fue y su memoria, llevando a la Escuela Consolidada a la crisis que se señaló en el capítulo anterior, donde las y los últimos profesores de la época de la consolidación en el 2008 planteaban la necesidad de volver a vincularse con la comunidad local para volver a levantar la escuela.

En este sentido entonces, desde la perspectiva de la territorialidad comunitaria, podemos dividir la historia de la Escuela Consolidada de la Población Dávila en 3 periodos: el primero sería desde 1953 hasta 1973, periodo en el cual se materializó la consolidación de la educación pública, y por ello, la territorialización comunitaria del espacio escolar; el segundo sería desde 1973 hasta el 2011, periodo en el cual, al buscar borrar el vestigio y lo que fue el periodo anterior, se desconsolidó la educación pública, implicando con ello la desterritorialización comunitaria del espacio escolar; y el tercer periodo sería desde el 2012 hasta en la actualidad, donde poco a poco se ha ido buscando el volver a recuperar el proyecto educativo comunitario de lo que fue la Escuela Consolidada en su etapa de consolidación, comenzando por rescatar sus símbolos y nombre, período al cual, desde el 2014 en el contexto y a partir de los Talleres de Memoria Social Histórica y Geográfica de la Escuela Consolidada Dávila realizados en forma vinculada a esta investigación, le hemos comenzado a llamar de reconsolidación de la Escuela Consolidada Dávila, lo que a partir del trabajo señalado, ahora también podríamos aportar que ello también implica la reterritorialización comunitaria del espacio escolar, donde sean las comunidades educativa y local quienes vuelvan a apropiarse de la escuela a través de diversas prácticas que vayan construyendo lazos comunitarios.

Capítulo 7: Nuevos saberes, nuevos caminos...

*“¡Vamos a construir nuestra libertad,
desde el territorio y en comunidad!”¹⁸⁰*

Escuela Pública Comunitaria

Durante el transcurso de esta investigación, hemos dado cuenta de muchos elementos: de las problemáticas que en torno al sistema escolar vivenciamos a causa de que la territorialidad hegemónica de los espacios escolares la ejercen en mayor medida los grupos dominantes de la sociedad, y que nuestra alternativa ha estado siendo el territorializar esos espacios desde las comunidades educativas; la necesidad de aprender y construir teoría desde las comunidades, dentro de un contexto de transición de las teorías críticas hacia su reinención, y dentro del mismo, la idea de posicionarnos desde la investigación militante y lo que hasta el momento hemos llamado una Geografía Crítica Nuestramericana; el cómo el Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública se vio enfrentado a la territorialidad impuesta por los grupos hegemónicos al intentar materializar una nueva propuesta educativa, y cómo ello se dio particularmente en la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1953 y 1973; y que a partir del análisis desarrollado sobre las prácticas de territorialización del espacio escolar por las comunidades en aquella experiencia, llegamos a evidenciar que el tipo de territorialidad ejercida fue la territorialización comunitaria del espacio escolar, siendo ésta última y sus características el principal planteamiento que pudimos elaborar a partir de las experiencias de la Escuela Consolidada de la Población Dávila.

En este sentido, lo primero que podemos señalar es que efectivamente cumplimos con el Objetivo General de analizar las prácticas de territorialización del espacio escolar que se desarrollaron o ejercieron en la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson entre 1953 y 1973, desde el relato de quienes fueron parte de ella en aquella época, a partir de la contextualización tal escuela tanto dentro del movimiento al que pertenecía como a escala local, y al identificar y relacionar entre sí las prácticas de territorialización del espacio escolar allí ejercidas desde quienes participaron de ella, desde donde no sólo dimos cuenta de un sinfín de experiencias que nos pueden contribuir a las experiencias de educación comunitaria en cuanto a tener más posibilidades y proyecciones, sino que también del poder plantear la existencia de lo que hasta el momento sería la territorialización comunitaria de los espacios escolares, siendo ello uno de nuestros principales elementos que pudimos extraer desde esta investigación.

Considerando que, como evidenciamos en el primer capítulo, nuestras motivaciones están vinculadas a intentar contribuir de algún modo a los procesos de transformación social, al proponer una serie de elementos que las experiencias educativas comunitarias podríamos considerar, a continuación pasaremos a dar cuenta de los elementos que consideramos que pudieran aportar hoy en día a los movimientos, además de otros que consideramos relevantes en cuanto a lo académico.

1. Pistas y caminos por explorar desde los movimientos.

En el primer capítulo, dando cuenta de la territorialidad que ejercen los grupos hegemónicos nacionales

¹⁸⁰ Esta frase, corresponde al coro de la primera canción de la Escuela Pública Comunitaria.

y transnacionales en los espacios escolares, y la que también ejercen los movimientos en la actualidad, dábamos cuenta de la necesidad de ver cómo a través de esta investigación podríamos contribuir en ello, a partir de lo cual, junto a que al comenzar la investigación nos encontramos con que la escuela estaba comenzando un proceso de refundación, nos propusimos analizar las prácticas de territorialización del espacio escolar que se desarrollaron en la Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson entre 1953 y 1973, desde el relato de quienes fueron parte de ella en aquella época, a partir del cual nos propusimos el contextualizar la experiencia tanto dentro del movimiento al que pertenecía como a escala local –capítulos 4 y 5–, e identificar y relacionar tales prácticas –capítulo 6–, a modo de ver qué elementos nos puede contribuir a quienes hoy en día estamos levantando escuelas comunitarias.

En este sentido, un primer elemento es lo relacionado a la actual Escuela Consolidada Dávila, y es que en los talleres se señalaba que la refundación de la escuela tiene que ir de la mano no sólo con el nombre y la insignia de las consolidadas, sino que principalmente de lo que fue la propuesta educativa de la escuela, a lo cual, a partir de esta investigación, podemos contribuir en dos cosas: la primera, es que se trata de un proyecto educativo comunitario, y la segunda, en que en su materialización debe incluirse procesos de territorialización comunitaria. Ahora bien, sabemos que no es el mismo contexto que en su primer periodo, sin embargo, sí creemos que si se trabaja desde las comunidades educativa y local, atendiendo a las necesidades e intereses en ellas presentes y considerando las características propias de nuestro tiempo en cuanto a las potencialidades que tenemos, se pueden construir procesos de territorialización comunitaria como se generan en otros espacios del país y nuestramérica, pero de ello depende mucho la vinculación que se establezca entre el espacio escolar y las comunidades educativa y local.

Un segundo elemento, y ahora en relación a las escuelas que en la actualidad construimos educación comunitaria –como la Escuela Pública Comunitaria, por ejemplo–, consideramos importante el tema de aprender a leer el contexto geográfico, histórico y social desde el cual construimos, del mismo modo que el profesorado consoldieño lo realizó cuando a través de sus investigaciones hizo un diagnóstico demográfico y geográfico de la población, considerando además la situación educativa de la localidad y a escala estatal. Sabemos que hoy en día no es el mismo contexto con el que se vio enfrentado el profesorado consoldieño, pues los mecanismos de control territorial del espacio escolar son más profundos y diversos que entonces, y vivimos en una sociedad que se mueve bajo valores muy deshumanizados producto de cómo el sistema capitalista y sus diversas formas de dominación han influido, sin embargo, si consideramos esa lectura del contexto actual, pero además las potencialidades que como comunidades podemos desarrollar, tal vez, podríamos tener más posibilidades en cuanto a materializar experiencias educativas comunitarias, levantadas desde las fisuras del sistema escolar dominante.

Considerando todo lo vivido y logrado en la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1953 y 1973, como tercer elemento, vemos la necesidad de fortalecer la territorialización comunitaria de los espacios escolares, tanto en términos de desarrollar esa territorialidad como en el sentido de diversificarla (en cuanto a ir más allá de lo estrictamente escolar, considerando la salud, los medios de comunicación, el trabajo, etc.) y expandirla (de que exista en más lugares), del mismo modo en cómo el Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública lo desarrolló, llegando a 1974 a construir 31 escuelas bajo sus propios planteamientos, diversas y contextualizadas a las realidades locales. Consideramos que lo importante aquí no es tanto si se hace desde adentro o fuera del sistema, sino que la construcción sea desde los territorios y en comunidad, que se fortalezcan lazos comunitarios a través de diversas actividades, que se materialicen y perduren las experiencias mediante procesos de

territorialización comunitaria, y que podamos llegar a generar las condiciones estructurales que permitan su buen desarrollo, a modo de no tener las mismas limitantes y problemáticas que se tuvo en el periodo de la consolidación.

Siguiendo con este planteamiento, como cuarto elemento, consideramos la necesidad de continuar fortaleciendo lo que hasta el momento hemos llamado el Movimiento por la Autoeducación, en términos de crear más experiencias, diversificarlas y expandirlas, proceso en el cual nos vayamos conociendo, entrelazando y potenciando mutuamente, logrando llegar a consensos sobre los modos de construcción, las formas de hacer y entender lo educativo, y de ver cómo concretamente vamos materializando la construcción que desde los territorios y las comunidades vamos desarrollando, al doblegar la territorialidad hegemónica impuesta desde los grandes grupos de poder. En este sentido, nos parece que la estrategia tomada por el Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, en términos de construir a escala local para después ir hacia otras escalas, es pertinente en este sentido y por ello vale la pena profundizar en su desarrollo y en los “¿por qué?” y “¿cómo?” que fueron planteando en su camino, sin embargo, cabe señalar que aún cuando incluso se llegó a plantear una forma de Estado distinta e incluso llegar a influir en políticas en torno al sistema escolar, al mantenerse siempre dentro del sistema –esto no en el sentido de construir escuelas institucionalizadas, sino que en cuanto a no buscar superarlo como sí se buscó hacer con la Asamblea Constituyente del '25– y debido a la llegada de la dictadura militar, nunca lograron como movimiento el generar las condiciones estructurales que permitiesen potenciar, diversificar y expandir las experiencias que desde las comunidades locales iban levantando.

Tal vez, pudiéramos considerar que fue un proceso interrumpido y, quizás, si todo se hubiera mantenido en el curso que iba, probablemente hubieran conseguido sus propósitos. Sin embargo, ello no se logró, por lo que como quinto y último elemento, dejamos las siguientes preguntas planteadas: ¿cómo poder lograr generar las condiciones estructurales que nos permitan potenciar, diversificar y expandir las experiencias de territorialización comunitaria del espacio escolar?, ¿será posible, o cómo territorializar comunitariamente el espacio escolar a escala estatal? Dado a que ello no lo pudimos ver en este trabajo, no podríamos aventurarnos a dar una respuesta, sin embargo, creemos que más allá de cualquier investigación, lo importante es cómo quienes que hoy en día levantamos experiencias educativas comunitarias, vamos dando respuestas desde nuestros haceres, experiencias y saberes generados a partir de nuestros diálogos, reflexiones y procesos de territorialización comunitaria del espacio escolar, para lo cual, gracias a quienes nos compartieron sus experiencia en la Escuela Consolidada de la Población Dávila, contamos con un sinfín de experiencias que nos pueden ayudar a construir ello a escala local.

Ahora bien, al finalizar esta investigación, nos preguntamos: ¿la territorialización comunitaria sólo se ha dado en los espacios escolares?, ¿ello no se ha dado en los espacios de trabajo, de salud, de vivienda, de los medios de comunicación, etc.? Claro que sí, por ejemplo, cuando levantamos radios comunitarias, cuando construimos huertos comunitarios, cuando creamos cooperativas vinculadas a las necesidades de la localidad, cuando realizamos tomas de terreno para construir nuestras casas, cuando levantamos nuestros propios espacios de salud, etc. En este sentido, nos gustaría evidenciar que la territorialización comunitaria no es un invento nuestro, sino que nace a partir de una lectura sobre lo que como movimientos hemos venido construyendo, de lo que como comunidades hemos venido siendo y de lo que en los territorios vamos materializando. Sin embargo, hay que considerar que ella se da de maneras distintas según el espacio geográfico en el que la desarrollemos, por lo cual, creemos que, al igual que en esta investigación, si lo que buscamos es potenciar, diversificar y expandir este tipo de prácticas, consideramos importante el continuar investigarnos a nosotras y nosotros mismos en torno a cómo desarrollamos las prácticas de territorialización comunitaria en diversos espacios, cómo se ha

realizado antes, qué saberes nos pudieran contribuir en la actualidad, qué elementos tenemos que considerar, en fin, todo lo que nos pueda ayudar a continuar construyendo esa otra sociedad que nace desde las experiencias que desde los territorios y en comunidad va naciendo

2. En torno a lo académicamente abordado.

En el segundo capítulo, planteábamos que hoy en día estamos viviendo un proceso de transición hacia la reinención de las teorías críticas, dentro de lo cual señalábamos que uno de sus elementos centrales era el aprender y construir teorías desde los saberes, experiencias, conocimientos y memorias de las comunidades presentes en los territorios, lo cual identificábamos que era lo que se estaba planteando desde la sociología de las ausencias, la Historia Social, la Educación Popular y desde lo que aquí hemos denominado Geografía Crítica Nuestramericana y su concepción del espacio dialógico. A partir de ello, en el tercer capítulo, posicionándonos como investigadoras e investigadores militantes, dimos cuenta de que ello lo íbamos a desarrollar a través de los Talleres de Memoria Social Histórica y Geográfica de la Escuela Consolidada Dávila, de la revisión bibliográfica en torno a la temática, dándole relevancia a la que fue elaborada por o a partir de quienes participaron de la experiencia, y de una entrevista realizada a uno de sus actores claves, para complementar la visión e información que se tenía sobre el tema a abordar, herramientas desde las cuales buscamos cumplir con los objetivos de esta investigación.

En este sentido, un primer elemento a señalar es que la interdisciplinariedad desarrollada en esta investigación, nos ayudó no sólo a justificar la necesidad de aprender y construir teorías desde los saberes, experiencias, conocimientos y memorias de las comunidades presentes en los territorios, sino que también de poder lograr hacerlo a través de la metodología señalada, a partir de lo cual pudimos desarrollar los capítulos en donde trabajamos el desarrollo del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública desde la perspectiva de la Nueva Historia Social de la Educación y la territorialidad, en donde pudimos construir de manera dialógica con quienes participaron de los talleres “La historia de nuestra Escuela Consolidada Dávila desde quienes la vivimos” y, a partir de ello, poder realizar el análisis sobre las prácticas de territorialización del espacio escolar desarrolladas por las comunidades educativa y local. Sin duda que en cuanto a lo metodológico debemos mejorar muchas cosas, como lo señalado en el capítulo 3 al momento de desarrollar los talleres, pero además de ello, creemos que nos faltó el diversificar más los actores que participaron, como por ejemplo el haber incluido a más docentes, o en las temáticas, como lo hubiera sido si hubiéramos entrado más a fondo en la organización estudiantil¹⁸¹, más que sólo en la vinculación entre la escuela y la comunidad.

Un segundo elemento, es que el planteamiento de la territorialización comunitaria de los espacios escolares, por una parte, evidencia la existencia de que las comunidades sí construimos nuestras propias espacialidades a través del diálogo, que pueden ser tanto en oposición –en este caso, en la perspectiva de transformar el sistema escolar por la crítica que se le hacía, a través de la creación de una propuesta educativa– como en afirmación –de creación y fortalecimiento de lazos comunitarios–. Ello, junto con validar desde una experiencia la noción del espacio dialógico y los planteamientos desarrollados en lo que hasta el momento hemos llamado la Geografía Crítica Nuestramericana, da cuenta de dos elementos:

¹⁸¹ Cabe señalar que ya en el proceso final de esta investigación, supimos de que hubo estudiantes que se estaban organizando dentro de una Federación de Estudiantes de Escuelas Consolidadas ¿Qué objetivos buscaban?, ¿cómo se organizaban?, ¿qué participación tenía o daban al resto de las comunidades educativa y local?, no lo sabemos, sería un tema interesante para profundizar.

a) El primero, es que efectivamente si en nuestras experiencias cotidianas vamos desarrollando diversos procesos geográficos, lo cual significa también que en ellas vamos desarrollando saberes con características geográficas, pero no sólo en el sentido de saber cómo es un espacio o dónde están ciertas cosas, sino además en saber cómo funciona, cómo poder superar las limitantes que en él se nos plantea y cómo actuar en ellos en función de nuestros intereses y necesidades, lo cual vimos en las experiencias de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, en cuanto a cómo por ejemplo, conociendo el funcionamiento de la institucionalidad y las características de su población, se organizaron comunitariamente para presionar a las autoridades para que legitimara la creación de una Escuela Consolidada, les cediera espacios para poder levantarla y les pasara recursos para mejorar su experiencia educativa, aún estando dentro de las múltiples limitantes que tenían al mantenerse dentro del sistema.

b) Y el segundo, es que generalmente no reconocemos que tenemos saberes que tienen características geográficas, y por ello, tampoco buscamos identificarlos, considerarlos ni menos profundizar en ellos, ¿por qué se dará esta situación?, ¿acaso estos saberes, como los desarrollados en torno a la territorialización comunitaria del espacio escolar, no nos podrían contribuir a fortalecer, expandir y diversificar nuestras experiencias educativas comunitarias, o por último, saber comprender nuestras propias realidades, cómo vivimos y cómo nos desarrollamos para poder generar procesos de transformación?, ¿acaso las transformaciones sociales no implican también transformaciones en cómo reorganizamos nuestros espacios, en la funcionalidad que les deberíamos dar, en la forma en cómo se debieran desarrollar?, ¿tendrá algo que ver el que la geografía oficial esté en manos del Estado a través de los militares, el que en las escuelas se enseñe una geografía de corte positivista, y el que constantemente se busque disminuir el estudio de la geografía en los planes y programas del currículum oficial? Creemos que lo que se ha estado haciendo desde los grupos hegemónicos es precisamente omitir nuestros saberes, incluyendo los que tienen características geográficas, a modo que nos cueste poder comprender y transformar las espacialidades del sistema en las que nos vemos envueltos, y de poder reconocer las nuestras propias para tratar de evitar que las podamos potenciar, dado al componente transformador que ello implica. No es que creamos que la geografía sea la solución y la vía a seguir en un proceso de transformación, sino que consideramos importante considerarla dentro de ello, por ejemplo, evidenciando y profundizando en los elementos o características geográficas de nuestros saberes y las diferentes espacialidades que vamos construyendo como comunidades.

Una forma de poder evidenciar la existencia de nuestras propias espacialidades, es lo trabajado en torno a los Mapeos Colectivos (Ares & Risler, 2013; Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014), pues, tal y como vimos en esta investigación, en ellos no sólo vimos los elementos que estaban presentes en cuanto a la conformación de la población –sus casas y negocios, por ejemplo–, sino que también las territorialidades que iban construyendo, cuando señalaban las vinculaciones entre el espacio escolar con las otras espacialidades. Ahora bien, claramente hace falta buscar otras técnicas participativas para la Educación Popular que también nos puedan ayudar en ello, como en nuestro caso que, incluso, la Línea de Tiempo nos ayudó a identificar esas territorialidades construidas comunitariamente, al intencionar preguntas que vayan en aquella dirección. Pero volviendo al tema de que consideramos que los saberes tienen características o elementos geográficos, creemos que la reflexión desarrollada a través de estos instrumentos y técnicas participativas para la Educación Popular es una forma de cómo poder desarrollarlos y evidenciarlos, a modo de poder posteriormente socializarlos y ponerlos en diálogos con los de otras personas y comunidades.

En este sentido, las reflexiones desarrolladas en esta investigación en torno a las prácticas de territorialización comunitaria, evidenciadas a través de estas técnicas e instrumentos a partir de quienes

participaron de tales experiencias, pueden ser consideradas como saberes que tienen elementos geográficos que, como vimos en el primer punto de este capítulo, nos pueden ayudar a fortalecer, diversificar y expandir nuestras diversas experiencias educativas comunitarias en la actualidad.

Un tercer punto a destacar, es que uno de los elementos que señalábamos en cuanto a la transición de la reinención de las teorías críticas, a la Nueva Historia Social, a la Geografía Crítica Nuestramericana y a la Educación Popular, es el tema de aprender y construir teoría desde “dentro” de los movimientos. Sin embargo, repensándonos a nosotras y nosotros mismos como investigadoras e investigadores militantes, en el transcurso de este trabajo nos fuimos dando cuenta que muchas de las reflexiones que realizábamos las hacíamos a partir de nuestras propias experiencias como parte de los movimientos. Por ejemplo, siempre cuando pensábamos qué preguntarles a quienes participaron de la Escuela Consolidada, sobre las características y los elementos de la territorialización comunitaria, o cuando desarrollamos los análisis en general, siempre tuvimos presente nuestras experiencias en la Escuela Pública Comunitaria: los problemas que tenemos, las cosas que planteamos, las actividades que realizamos, las formas en cómo nos relacionamos, etc.

En este sentido entonces, comprendiendo que consideramos que el ser investigadoras e investigadores militantes es, al menos, una de las posiciones a tomar dentro de un proceso de transición hacia la reinención de las teorías críticas, consideramos que el pensar e investigar desde “dentro” de los movimientos no es sólo el considerar fuentes que nos permitan descubrir qué es lo que ellos pensaban de sí mismos y su propio contexto, entre otras cosas, sino que también el ser parte de ellos en nuestra cotidianidad, lo cual nos puede permitir, como en nuestro caso, tener ciertas pistas sobre qué elementos considerar y cómo abordarlos en función de que efectivamente pueda la investigación ser un aporte para los procesos de transformación social, al poner en diálogo la experiencia propia con la a investigar, ello además de ser un aporte concreto a la experiencia de la que se es parte.

Como cuarto punto a destacar, nos gustaría dar cuenta de que la interdisciplinariedad y los elementos señalados en torno a la transición de las teorías críticas hacia su reinención, la intentamos materializar no sólo en el análisis de la investigación, sino que también en los capítulos donde abordamos el desarrollo del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, y el de las contextualizaciones y las múltiples experiencias desarrolladas en la Escuela Consolidada de la Población Dávila, particularmente al vincular los planteamientos de la Nueva Historia Social de la Educación con los desarrollados en torno a la territorialización desde la Geografía Crítica Nuestramericana, a través de no sólo revisión bibliográfica y una entrevista, sino que también mediante un trabajo de Memoria Social Histórica y Geográfica. Consideramos relevante este aspecto, pues, al menos en nuestro caso, la vinculación entre las disciplinas histórica y geográfica se dio en base a intentar crear un posicionamiento epistemológico común que les permitiere dialogar entre sí, y en vincular concepciones y planteamientos similares entre ambas disciplinas.

En este sentido, lo que buscamos dar cuenta, es que consideramos que nuestro trabajo y lo aquí desarrollado puede contribuir en la larga búsqueda sobre cómo comprender a las disciplinas histórica y geográfica integralmente, dado a que el espacio no es sólo un escenario donde ocurren acontecimientos, ni el tiempo un incansable cúmulo de hechos, sino que parte de múltiples relaciones entre sí que en su camino van dando cuenta de la realidad, siendo el descifrarla para transformarla una de nuestras mayores aspiraciones.

A partir de lo señalado entonces, como quinto elemento, nos gustaría dejar planteadas algunas posibles preguntas o caminos que se abren a partir de esta investigación: por una parte, consideramos que hay

todo un mundo por seguir profundizando en torno a los planteamientos de la Geografía Crítica Nuestramericana, el espacio dialógico, las características o elementos geográficos de los saberes y la territorialización comunitaria de los espacios en general, puesto a que lo aquí señalado sólo son discusiones muy iniciales al respecto y, particularmente el último, fue elaborado sólo a partir de lo vivido en la Escuela Consolidada de la Población Dávila; por otra parte, creemos que aún falta no sólo seguir profundizando en el planteamiento en torno a cómo aprender y construir teorías desde los saberes, experiencias, conocimientos y memorias de las comunidades presentes en los territorios, sino que en relación a qué otros elementos irían constituyendo este proceso de transición hacia la reinención de las teorías críticas; y finalmente, en cuanto a las Escuelas Consolidadas, hasta donde hemos tenido constancia, pareciera ser que las que más se han estudiado han sido la del Plan San Carlos, la de Buin y la de la Dávila, pero si llegaron haber 31 a nivel nacional, todavía queda mucho por investigar en cuanto a sus características propias, a qué diferencias y similitudes habrán tenido entre sí, qué rol habrán ocupado las y los estudiantes y sus familias en todas ellas, qué habrá pasado con la organización estudiantil, si se dio la territorialización comunitaria del espacio escolar en las otras experiencias, etc.

En definitiva, esta investigación es bastante inicial en cuanto a los múltiples elementos que se buscan alcanzar, incluso más allá de lo estrictamente académico, por lo cual, creemos que lo verdaderamente importante es que sigamos viendo a través de nuestras experiencias cómo vamos materializando lo que pensamos y cómo vamos pensando lo que vamos construyendo, a modo de ver cómo los movimientos vamos construyendo nuestra propia historia, vamos dando cuenta de nuestras propias territorialidades y espacialidades, vamos socializando nuestros propios saberes, y cómo desde nuestras experiencias vamos construyendo nuestras propias alternativas y proyecciones a partir del trabajo comunitario y territorial, pues lo que desde allí vaya naciendo y las preguntas que se nos vayan presentando en el camino, sólo en “movimiento” podremos ir evaluando y dando respuestas certeras. Como siempre, nos queda mucho por avanzar, pero por lo menos, ya comenzamos a caminar.

Nada más, esperamos que lo aquí trabajado pueda contribuir de algún modo a los procesos de transformación social generados desde los territorios y en comunidad, siendo las diversas experiencias educativas comunitarias quien ojala evalúe si esta investigación le es pertinente y le pueda ayudar o no, en especial a la Escuela Consolidada Dávila y la Escuela Pública Comunitaria.

Santiago, 6 de Marzo del 2015

Bibliografía

a) Libros

- Allende, S. (2003). *Un Estado Democrático y Soberano. Mi propuesta a los chilenos*. Editorial Allende Vive. Santiago, Chile.
- Ares, P. & Risler, J. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Íconoclasistas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tinta Limón.
- Barrera, M. (2010). *Sistematización de experiencias y generación de teorías*. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón.
- Bogo, A. (2009). *O MST e a CULTURA*. São Paulo, Brasil: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra–MST.
- Cabaluz, F., Ojeda, P. & Olivares, C. (2014). *Notas introductorias a la Educación Popular y el Pensamiento Político–Pedagógico de Paulo Freire*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Calzadilla, J. & Carles, C. (2007). *Robinson y Freire: Hacia la educación popular*. Caracas, Venezuela: Fundayacucho.
- CESCC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH. (2010). *Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Colectivo Diatriba & OPECH/Centro Alerta. (2011). *Trazas de Utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Cornejo, Castañeda & Acuña. (2013). “Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal”. En: Cornejo, R., Castañeda, L., Abarca, W., Acuña, F., Corriente Popular de Educación, Colectivo Diatriba & Movimiento por la Unidad Docente. (2013). *Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal. Un diálogo entre la investigación y los nuevos movimientos docentes*. Santiago, Chile
- Dávalos, P. (2012). *La Democracia Disciplinaria: el proyecto posneoliberal para América Latina*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O. (2003). *Ciencia, compromiso y cambio social. Antología*. Herrera, N. & López, L. (Compiladores). Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.
- Fabregat, C. (1995). *Geografía y Educación. Sugerencias didácticas*. España: Huerga y Fierro Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.

- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Educación como práctica de la libertad*. España: Editorial Siglo XXI.
- Galeano, E. (2006). *El libro de los abrazos*. Ediciones La Cueva.
- Galeano, E. (2010). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Garcés, M. (2012). *El “despertar” de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Garrido, M. (Editor) (2009). *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago, Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Gramsci, A. (1967). *Cultura y literatura*. Barcelona, España: Edicions 62.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- González, J. & Sánchez, R. (compiladores). (2012). *2011: aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas. Volumen 1*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. & Mauffe, C. (2006). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lacoste, I. (1977). *La Geografía: un arma para la guerra*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Lagos, M. (2013). *Experiencias educativas y prácticas culturales anarquistas en Chile (1890-1927)*. Santiago, Chile.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Barcelona, España: Edicions 62.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- McLaren, P. (2012). *La Pedagogía Crítica Revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Herramienta.
- Mejía, M. (2013). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.
- Nervi, M. (2013). *Iván Núñez Prieto. Trazos y huellas en la educación chilena del siglo XX*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago, Chile: PIIE.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- OPECH. (2010). *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Ortega y Gasset, J. (1988). *La Rebelión de las Masas*. Santiago, Chile: Editorial Ercilla S.A.
- Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970). Vida de maestros y maestras en la educación primaria*. Santiago, Chile: Universidad Humanismo Cristiano.
- Pineu, P., Dussel, I. & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. 3 escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Porto Gonçalves, C. (2001). *Geo-grafías: Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Recabarren, V. (1963). *El problema de la consolidación en la educación. Diez años ensayos en la Escuela Consolidada de Experimentación de la Población "Miguel Dávila Carson". 1953-1963*.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. La experiencia educativa de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Salazar, C. (1992). *La "taika". Teoría y práctica de Escuela – Ayllu*. Bolivia: Librería Editorial G.U.M.
- Salazar, G. & Pinto, J. (1998). *Historia contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Salazar, G. & Pinto, J. (1998b). *Historia contemporánea de Chile III. La economía: mercados, empresarios y trabajadores*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Salazar, G. (2011). *En el nombre del Poder Popular Constituyente (Chile, Siglo XXI)*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Sandoval, J. & Troncoso, V. (1954). *Consolidación de la Educación Pública*. Santiago, Chile.

- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. España: Oikos-tau.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- Setor de Educação de MST. (2011). *Luta, História e Movimento Pedagógico da Escola do MST na Bahia, no Pará e em Pernambuco*. São Paulo, Brasil: Editora Expressão Popular.
- Silva, M. (2011). *Carlitos Marx, rebelde. Redescubriendo a Carlitos*.
- Subcomandante Insurgente Marcos. (2012). *Los relatos del Viejo Antonio*. Santiago, Chile: Ediciones Radio Universidad de Chile.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Tapia, L. (2013). *De la forma primordial a América Latina como horizonte epistemológico*. Bolivia: CIDES-UMSA.
- Torres, C. (2006). *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Madrid: Ediciones Popular.
- Valenzuela, D. (1933). *La experimentación pedagógica en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Nascimento.
- Vargas, L. & Bustillos, G. (1997). *Técnicas Participativas para la Educación Popular. Tomo I*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen-Humanitas.
- Zibechi, R. (2008). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

b) Artículos en libros y revistas de investigación

- ACES. (2012). Propuesta para la educación que queremos. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (2), 66-80. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Aparecida de Souza, S. (2011). “É possível à escola básica se organizar de forma democrática e a distância?”. En: Orso, P., Rodrigues, S. & Mattos, V. (org.). *Educação, Estado e Contradições Sociais*. São Paulo, Brasil: Editora Outras Expressões. P. 173-202.
- Artaza, P., Fauré, D. & Poch, P. (2013). “Informe N° 2. Nudos de memoria en los sectores juveniles populares: análisis y desafíos”. En: Artaza, P., Fauré, D., Poch, P. (Editores), Red Hip Hop Activista, Colectivo La Retoma, Taller de Historia de Villa La Reina & Salazar, G. *Diálogos sobre memoria social, sistematización de experiencias y organización juvenil popular*. Santiago, Chile. P.

- Artaza, P., Fauré, D. & Poch, P. (2013b). "Presentación". En: Artaza, P., Fauré, D., Poch, P. (Editores), Red Hip Hop Activista, Colectivo La Retoma, Taller de Historia de Villa La Reina & Salazar, G. *Diálogos sobre memoria social, sistematización de experiencias y organización juvenil popular*. Santiago, Chile. P. 5-8.
- Baronnet, B. (2013). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (3), 63-89. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Bodratto, O. (2011). "Interpelación en la relación Educación Popular-Estado: Una aproximación desde experiencias Educativas Populares Latinoamericanas". En: Movimiento Territorial de Pobladores. *¡Crear una escuela! Cuadernos de Educación Popular*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 27-48.
- Bustos, L. (2012). "Diálogos sobre la producción de conocimientos, la sistematización de experiencias y el cambio social". En: González, L. & Fauré, D. (edición y compilación). "*Somos andando*". *Prácticas, caminos y saberes para construir Educación Popular hoy*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 95-110.
- Cabaluz, J. & Ojeda, P. (2011). Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas. *Estudios Pedagógicos*, (37), 2, 363-377.
- Cabaluz, J. & Ojeda, P. (2012). Educación, movimientos sociales y poder popular. Apuntes teóricos para la praxis político-pedagógica. *Actual Marx/Intervenciones*, (13), 215-235.
- Castillo, C. & Olivares, M. (2010). "El capitalismo del desastre vuelve a Chile". En: Le Monde diplomatique. *Las capitales del capitalismo. Ciudades. Urbanismo y desastre en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Aún creemos en los sueños. P. 7-18.
- Centro Alerta/OPECH. (2012). "Introducción". En: González, J. & Sánchez, R. (compiladores). *2011: aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 11-15.
- CESCC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH. (2010). "Prólogo. El amanecer de las luchas". En: CESCC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH. *Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 7-10.
- CESCC & OPECH. (2010). "Acceso a la educación superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad". En: CESCC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH. *Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 41-71.
- Choque, R. (2013). La educación como descolonización. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (3), 30-49. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Colectivo Diatriba. (2011). Educación Pública-Comunitaria: Propuestas contra-hegemónicas para la transformación social. *Revista de Pedagogía Militante*, (1), 30-37. Santiago, Chile: Editorial

Quimantú.

- Colectivo Diatriba. (2011b). Editorial. Pedagogía militante: Contribuciones a la urgente transformación social. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (1), 8-11. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Colectivo Diatriba. (2012). Editorial. Proyectando experiencias: a la luz del 2011... ¿Cómo avanzamos en los procesos de Transformación Social? *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (2), 12-16. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Colectivo Diatriba. (2013). Editorial. Educación y Movimientos Sociales en América Latina. Contribuciones para el control comunitario de la educación. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (3), 8-10. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Colectivo Diatriba. (2013b). “Notas para contribuir a la re-construcción del movimiento de educadores/as y trabajadores/as de la educación”. En: Cornejo, R., Castañeda, L., Abarca, W., Acuña, F., Corriente Popular de Educación, Colectivo Diatriba & Movimiento por la Unidad Docente. *Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal. Un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes*. Santiago, Chile. P. 67-82.
- Conell, R. (2004). “Pobreza y Educación”. En: Gentili, P. (coordinador). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. P. 13-60.
- Cornejo, R., Castañeda, L. & Acuña, F. (2013). “Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal”. En: Cornejo, R., Castañeda, L., Abarca, W., Acuña, F., Corriente Popular de Educación, Colectivo Diatriba & Movimiento por la Unidad Docente. *Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal. Un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes*. Santiago, Chile. P. 17-28.
- Dávalos, P. (2011). Hacia un nuevo modelo de dominación política: violencia y poder en el posneoliberalismo. En: Gutiérrez, R. (editora). *Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo...* Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 93-116.
- Escuela Itinerante A Pata Pelá. (2011). Escuela Itinerante A Pata Pelá. Por la Auto-Educación Popular. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (1), 68-73. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Fauré, D. (2012). “Los saberes necesarios para proyectar un ciclo de movilización social. Apuntes en torno a tres talleres de Educación Popular”. En: González, L. & Fauré, D. (edición y compilación). *“Somos andando”. Prácticas, caminos y saberes para construir Educación Popular hoy*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 135-170.
- Fauré, D. & Poch, P. (2013). “Informe N° 1. Aspectos metodológicos y prácticos”. En: Artaza, P., Fauré, D., Poch, P. (Editores), Red Hip Hop Activista, Colectivo La Retoma, Taller de Historia de Villa La Reina & Salazar, G. *Diálogos sobre memoria social, sistematización de experiencias y organización juvenil popular*. Santiago, Chile. P. 11-55.
- Fauré, D. & Poch, P. (2013b). “Informe N° 1. Aspectos metodológicos y prácticos”. En: Artaza, P., Fauré, D., Poch, P. (Editores), Red Hip Hop Activista, Colectivo La Retoma, Taller de Historia de

Villa La Reina & Salazar, G. *Diálogos sobre memoria social, sistematización de experiencias y organización juvenil popular*. Santiago, Chile. P. 97-153.

Fernández, M. (2014). Educación mapuce con mirada geográfica y territorial. *Boletín de Geografía*, UMCE, (34), 37-44.

Figuroa, A. (2010). “Una sociedad desigual siempre tendrá una educación desigual”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 219-224.

Fonseca, M. (2004). “El Banco Mundial y la educación. Reflexiones sobre el caso brasileño”. En: Gentili, P. (coordinador). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. P. 251-289.

García, J. (2009). “El lugar en la superación de la adversidad: espacio de vida y resiliencia comunitaria”. En: Garrido, M. (Editor). *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago, Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano. P. 57-84.

Garrido, M. (2009b). “El lugar donde brota agua desde las piedras: una posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios”. En: Garrido, M. (Editor). *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago, Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano. P. 104-131.

Garrido, M. (2009c). “Introducción”. En: Garrido, M. (Editor). *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago, Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano. P. 14-20.

Garnier, J. (2010). “Lucha para apropiarse de la ciudad”. En: Le Monde diplomatique. *Las capitales del capitalismo. Ciudades. Urbanismo y desastre en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Aún creemos en los sueños. P. 19-24.

Gentili, P. (2004). “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”. En: Gentili, P. (coordinador). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. P. 339-375.

Golub, P. (2010). “Las capitales del capitalismo”. En: Le Monde diplomatique. (2010). *Las capitales del capitalismo. Ciudades. Urbanismo y desastre en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Aún creemos en los sueños. P. 25-30.

González, F. (2009). “Geografía del espacio escolar: desplazamientos, acomodaciones y búsquedas desde la experiencia del lugar”. En: Garrido, M. (Editor). *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago, Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano. P. 23-36.

González, J. (2010). “El sistema educativo chileno como un sistema de gobernabilidad neocolonial”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 160-169.

- González, J. (2012). “¿Hay algún estudio que demuestre que el lucro no mejora la calidad de la educación?”. En: González, J. & Sánchez, R. (compiladores). *2011: aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 59-62.
- González, J, Ligüeiro, S. & Parra, D. (2012). El proyecto educativo del complejo religioso empresarial y las políticas de la Nueva Derecha en Educación. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (2), 34-44. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Guariza, S. (2011). “A configuração do capitalismo, a reforma do Estado e a educação”. En: Orso, P., Rodrigues, S. & Mattos, V. (org.). *Educação, Estado e Contradições Sociais*. São Paulo, Brasil: Editora Outras Expressões. P. 31-35.
- Guerrero, A. & Olivares, C. (2012). Liceos Auto-gestionados: Una (posible) mirada posicionada en la Geografía Socio-Crítica para contribuir a reflexionar sobre cómo educarnos de otra manera. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (2), 46-65. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Harvey, D. (2012). La geografía como oportunidad política de resistencia y construcción de alternativas. *Revista de Espacios Geográficos*, (2), 4, 9-26. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Hiernoux, D. & Lindon, A. (1993). El concepto de espacio y el análisis regional. *Secuencia*, (25), 89-110.
- Larotonda, C., Solar, S., Rodríguez, S. & Abraham, J. (2013). Representaciones Sociales de Profesores sobre el SIMCE. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (13), 119-138. Santiago, Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH. (2010). “Propuesta para la constitución de un sistema educativo para las mayorías”. En: CESSC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH. *Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 73-88.
- Movimiento Popular La Dignidad. (2013). Bachilleratos Populares: Pedagogía de la osadía. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (3), 11-29. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Olivares, C. (2012). Liceos Autogestionados: una experiencia de territorialización en el espacio escolar durante la movilización social del 2011. *Nuestra Historia. Revista de Estudiantes de Historia de la Universidad de Chile*, (7), 30-45.
- OPECH. (2010b). “La educación chilena y la porfía de las élites”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 231-238.
- OPECH. (2010c). “Las luchas del movimiento por la educación... y la reacción neoliberal”. En: CESSC, Mancomunal de Pensamiento Crítico & OPECH. *Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 11-39.
- OPECH. (2012). “Una derecha experta en mirar la ideología en el ojo ajeno”. En: González, J. &

- Sánchez, R. (compiladores). 2011: *aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 69-78.
- OPECH & Centro Alerta. (2012). “No balances, sino proyecciones”. En: González, J. & Sánchez, R. (compiladores). 2011: *aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 159-161.
- Popkewitz, T. (1994). “História do Currículo, Regulação Social e Poder”. En: Silva, T. *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*. Río de Janeiro, Brasil: Editora Vozes. P. 173-210.
- Preuniversitario Popular y Revolucionario El Cíncel & Universidad Popular de Valparaíso. (2011). Educación Popular: En la Trinchera de las ideas. Recuperando la educación para la lucha de los trabajadores. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (1), 14-19. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Redondo, J. (2010). “Si no hay equidad, la calidad no existe”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 225-227.
- Representantes de las organizaciones asistentes al Congreso Social de Educación. (2012). Congreso social por un proyecto educativo. Documento Síntesis. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (2), 120-126. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Reyes, L. (2012). Educando en tiempos de crisis. El movimiento educacional de las Escuelas Racionalistas en la Federación Obrera de Chile, 1921-1926. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (2), 20-33. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Reyes, L., Toledo, M., & Egaña, M. (2013). Políticas identitarias y subjetividad histórica: el caso de la Escuela Consolidada Dávila Carson. Contexto político-histórico. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (13), 87-102. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Rodrigues, S. (2011). “Identidade de classe e os trabalhadores da educação”. En: Orso, P., Rodrigues, S. & Mattos, V. (org.). *Educação, Estado e Contradições Sociais*. São Paulo, Brasil: Editora Outras Expressões. P. 115-127.
- Sader, E. (2008). “Presentación”. En: Mézáros, I. *La educación más allá del capital*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. P. 9-12.
- Salazar, G. (2013). “Necesidades y alcances de la 'Ciencia Popular'”. En: Artaza, P.; Fauré, D. & Poch, P. (Editores). *Diálogos sobre Memoria Social. Sistematización de experiencias de organización juvenil popular*. Santiago, Chile. P. 117-126.
- Salete, R. (2013). Elementos para la construcción de un Proyecto Oilítico y Pedagógico de la Educación del Campo, Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra, MST. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (3), 90-118. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Sánchez, R. & Sobarzo, M. (2010). “Sub-versiones Biopolíticas”. En: OPECH. *De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Versión 2.0*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 194-202.

Sepúlveda, U. (2009). “Vidas y cuerpos despojados del lugar: la espacialidad propuesta por el mundo escolar”. En: Garrido, M. (Editor). *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago, Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano. P. 85-101.

Silva, J. (2011). “Cultura escolar e o lugar e a prática do professor”. En: Orso, P., Rodrigues, S. & Mattos, V. (org.). *Educação, Estado e Contradições Sociais*. São Paulo, Brasil: Editora Outras Expressões. P. 129-172.

Suárez, D. (2004). “El principio educativo de la Nueva Derecha. Neoliberalismo, ética y escuela pública”. En: Gentili, P. (coordinador). (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. P. 377-403.

Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas. Amawtay Wasi. (2013). *Aprender en la sabiduría y el buen vivir. Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (3), 50-51. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

Valezuela, E. (2012). “Tomándose la educación, con sus propias ideas y manos”. En: González, J. & Sánchez, R. (compiladores). *2011: aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 131-136.

Zemelman, M., Lavín, S. & Cáceres, J. (2013). Percepciones sobre la calidad y la equidad en educación de los actores de la comunidad escolar: circunstancias y situaciones de vida de escuelas municipalizadas en tres regiones del país. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (13), 103-118. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Zibechi, R. (2011). “Cuando el presente deja de ser una extensión del pasado”. En: Gutiérrez, R. (editora). *Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo....* Santiago, Chile: Editorial Quimantú. P. 37-54.

c) Trabajos y documentos

Asamblea de Estudiantes de Historia y Geografía del Pedagógico & Olivares, C. (2012). *Sistematización de “Historia y Geografía del Pedagógico Autogestionada”*: Nueva forma de movilizarnos, nuevos aprendizajes.

Bustamante, B. (2010). *Brunequilda Bustamante. Relato de vida*. Producción, edición y montaje: Leonora Reyes, Toledo María Isabel y Loreto Egaña. Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas a través del enfoque biográfico y etnográfico. (1921-2011) FONDECYT 1090692. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en educación. Sin publicar.

Colectivo Caracol-El Apañe de los Piños. (2014). *Serie: Autoeducación de educadores y educadoras populares*.

Constitución Política de la República de Chile (Sujeta a Ratificación por Plebiscito) y Normas Para Plebiscito (Decreto Ley 3.465). (1980). Santiago, Chile: Editorial Ciencia y Tecnología.

Corrales, C. (2011). *La experiencia educativa desarrollada en la escuela del campamento Nueva La*

Habana, conducido por el Movimiento de Izquierda Revolucionaria M.I.R. 1970-1973. Tesis para optar al grado de Profesora de Estado en Filosofía y Licenciada en Educación, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos & Colectivo Diatriba. (2013). *Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad.*

Fauré, D. (2011). *Auge y caída del 'Movimiento de Educación Popular Chileno': De la 'Promoción Popular' al 'Proyecto Histórico Popular' (Santiago, 1964-1994).* Tesis para optar al grado de Magíster en Historia con mención Historia de Chile, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Fauré, D. (2013). “*Territorialización y autoeducación en el movimiento social por la educación chileno. Hacia la construcción de una nueva matriz analítica para leer los movimientos (2001-2013 y más allá)*”. Trabajo para rendir examen de calificación. Programa de Doctorado de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Ciencias Históricas de la Universidad de Chile.

Fernández, M., Jofré, D., Mancini, G., Navarrete, D. & Venegas, G. (2012). Conocimiento Consuetudinario de las Comunidades MAPUCE BAFHEHCE DEL AIJA REWE LEUFU BUDI: Una propuesta didáctica de educación sobre AZ MOGEN WAJONTU MAPU MEW cosmovisión tiempo-espacio. Seminario de título para optar al título de profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Grupo “Reconsolidando la Escuela Dávila” Profesores y profesoras de la Escuela Consolidada Dávila & Olivares, C. (2014). *La historia de nuestra Escuela Consolidada de la Población Miguel Dávila Carson desde quienes la vivimos.* Producto de los Talleres de Memoria Colectiva Histórica y Territorial de la Escuela Consolidada y la Población Dávila (1950-1990).

Huente, E. (2013, 15 de Julio). Sindicato Único de Trabajadores de la Educación: “Queremos una educación pública que sea coherente con las necesidades de la comunidad”. *El irreverente. La verdad sin límites*, pp. 16-17.

Kohan, N. y Korol, C. (2003). *Introducción al Pensamiento Marxista (Guía de estudio).* Cuaderno de Formación Política Ernesto Che Guevara. Universidad Popular Madres Plaza de Mayo.

Reyes, L. (2008). *La escuela como centro cultural. El caso de la Escuela Consolidada de la población 'Miguel Dávila Carson' (1953-1981).* Sin publicar.

Salinas, M. (2013, 15 de Julio). Cómo funciona el colegio autogestionado República Dominicana en la Villa O'Higgins. Una experiencia que comprueba que no todo está perdido. *El irreverente. La verdad sin límites*, pp. 14-15.

Silva, C. (2013). *Para una historia social de la educación: La construcción histórica de la escuela popular. Una mirada desde el movimiento de pobladores (1957-1973).* Tesis para optar al grado de Magíster en Historia, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Videla, L. (2010). *Relato Lautaro Videla.* Producción, edición y montaje: Leonora Reyes, Toledo María

Isabel y Loreto Egaña. Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas a través del enfoque biográfico y etnográfico. (1921-2011) FONDECYT 1090692. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en educación. Sin publicar.

d) Ponencias

Mejía, M. (2010). *Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual*. Ponencia presentada en el “Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico”, convocado por el Colegio de Profesores de Chile, en la ciudad de Santiago, del 13 al 15 de Enero de 2010.

Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo. (2014). *La Geografía como aprendizaje para la Resistencia y la Transformación Territorial*. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional de Investigadores en Didáctica de la Geografía de la Red LadGeo “Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores”, en la ciudad de Buenos Aires, del 14 al 17 de Octubre de 2014.

Jara, Ó. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Presentación realizada en el Seminario “ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña”, convocado por Intercooperation, en la ciudad de Cochabamba (Bolivia), en el mes de abril de 2001.

Santarelli, S. (2008). *Corrientes epistemológicas actuales en Geografía. Experiencias en enseñanza en investigación*. Ponencia presentada en el “Seminario Participativo” organizado para emprender el “Proyecto de Mejora Institucional” del Instituto Superior de Formación Docente N° 79 en Buenos Aires, Argentina.

Ouviña, H. (2010). *Praxis y política y pedagogía prefigurativa en el joven Antonio Gramsci. Sus aportes para repensar las experiencias de educación popular en los movimientos sociales*. Ponencia presentada en las “II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos: Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa”, convocado por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), del 18 al 20 de Noviembre de 2010.

e) Artículos y escritos de páginas web

Araya, J., Azócar, C., & Mayol, A. (2011). Desigualdad y Educación: la pertinencia de políticas educacionales que promuevan un sistema público. *Docencia*, (44), 24-33. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20111013051703.pdf>

Araya, R. & Erlandsen, D. (2013). *Sistematización de la Experiencia de Autogestión del Liceo Manuel Barros Borgoño en el período de movilización del 2011*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.colectivocaracol.org/?p=557>

Bustos, C. (s/f). *Apuntes para una crítica de la Geografía Política: Territorio, formación territorial y modo reproducción estatista*. Universidad de San Pablo, Brasil. Recuperado el 17 de Noviembre del 2014, de <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Conceptuales/03.pdf>

f

- Centro Alerta. (2013). *Control comunitario: una perspectiva en construcción...* Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de http://www.opech.cl/comunicaciones/2013/07/control_comunitario_perspectiva_construccion.pdf
- Centro Alerta. (2014). *Conversatorio “La nueva mayoría y las alternativas del movimiento social”*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.centroalerta.cl/?s=La+nueva+mayor%C3%ADa+y+las+alternativas+del+movimiento+s+ocial&x=0&y=0>
- Colectivo Diatriba. (2011c). *Educación a medio camino: entre el mercado, la nostalgia y nuestras resistencias*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://colectivopaulofreire.wordpress.com/2011/08/09/educacion-a-medio-camino-entre-el-mercado-la-nostalgia-y-nuestras-resistencias-colectivo-diatriba-agosto-2011/>
- Colectivo Diatriba. (2011d). Reflexiones sobre el proyecto político-pedagógico del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR). Durante el gobierno de la Unidad Popular, 1970 – 1973. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (21), 23-39. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de revistas.umce.cl/dialogoseducativos/article/download/106/114
- Comisión Educación ACES. (2013). *Minuta 1 Control Comunitario*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de http://www.opech.cl/comunicaciones/2013/04/minuta_control_comunitario.pdf
- Congreso por la Educación para los pueblos. (2014). *Congreso por la EDUCACIÓN para los pueblos. ¡A transformar la educación para transformar la sociedad! ¡No a la reforma neoliberal!*. Recuperado el 3 de Noviembre del 2014, de <http://congresoeducacion.cl/?p=174>
- Foro por el Derecho Social a la Educación & OPECH. (2014). *Propuesta de Medidas Esenciales para una Nueva Educación Pública*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de http://www.opech.cl/comunicaciones/2014/09/medidas_esenciales_nueva_educacion_publica.pdf
- Foro por el Derecho Social a la Educación & OPECH. (2014b). *Criterios para la reconstrucción de lo público en Educación en el Chile Neoliberal*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.educacionparatodos.cl/criterios-para-la-reconstruccion-de-lo-publico-en-educacion-en-el-chile-neoliberal/>
- Foro por el Derecho a la Educación. (2014). *¿Cuánto cuesta la escuela que queremos? Propuesta participativa de financiamiento para la educación pública en Chile*. Recuperado el 3 de Noviembre del 2014, de http://www.opech.cl/comunicaciones/2014/10/cuadernillo_cuanto_cuesta_escuela_queremos.pdf
- Freire, P. (s/f). *PAULO FREIRE - Definición de ESCUELA*. Recuperado el 15 de Noviembre del 2014, de <http://paradigmaeducativo35.blogspot.com/2011/10/paulo-freire-definicion-de-escuela.html#comment-form>
- Giroux, H. (1985). *Educación: reproducción y resistencia*. Recuperado el 17 de Noviembre del 2014, de <http://entremaestros.files.wordpress.com/2010/04/educacion-reproduccion-y-resistencia.pdf>

- González, R. & Paulina Ramos, P. (2013). *La otra educación: red de escuelas libres en Chile. "Percepciones de educadores de la red de escuelas libres en Chile, en la Región Metropolitana, sobre el proyecto educativo libertario en el que participan"*. Tesis para optar al título profesional de Educadoras de Párvulos y Educación Básica Inicial, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/115658/Tesis%20-%20Gonz%C3%A1lez,%20R%20y%20Ramos,%20P%20-%20La%20Otra%20Educaci%C3%B3n,%20Red%20de%20Escuelas%20Libres%20en%20Chile.pdf?sequence=1>
- Harvey, D. (2004). Las grietas de la ciudad capitalista. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 62. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2014/01/crisis-y-reinvencion-de-la-ciudad-contemporanea.pdf>
- Lefebvre, H. (1971). *La producción del espacio*. Recuperado el 22 de diciembre del 2014, de <http://www.raco.cat/index.php/paper/article/viewFile/52729/60536>
- Mançano, B. (2005). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, [Revista electrónica], (6), 16. Recuperado el 10 de Noviembre del 2014, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf>
- Marx, K. (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.ehu.es/Jarriola/Docencia/EcoMarx/TESIS%20SOBRE%20FEUERBACH%20Thesen%20ueber%20Feuerbach.pdf>
- Marx, K. (1851). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/brumaire/brum1.htm>
- Mejía, M. (2010b). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*. [Revista electrónica], (2), 2, 58-101. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://aletheia.cinde.org.co/>
- Mi Pequeño Mundo Organizado. (2013). *Mi pequeño mundo organizado, construyendo autogestión educativa desde la población*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de http://www.opech.cl/boletin/boletin21/mi_pequeno_mundo_organizado.pdf
- Movimiento de Unidad Docente. (2014). *6 Pilares Fundamentales para una Reforma Escolar*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de http://issuu.com/mud-/docs/pilares_pdf/1
- Núñez, I. (2013). Biología y educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*. (1), 65-83. ISSN 0719-3483. Recuperado el 10 de Diciembre del 2014, de <http://educacionuchile.org/download/documentos/Revistas-Academicas/Cuadernos-N%C2%B01.-Versi%C3%B3n-final.pdf>
- Olivares, C. (2014). Reseña del libro: Víctor Troncoso y Juan Sandoval (1954). La consolidación de la

Educación Pública. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (2), 115-117. ISSN 0719-3483. Recuperado el 19 de Diciembre de 2014, de <http://historiadelaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/CCHE-N%C2%B0-2-FINAL1.pdf>

Ouviña, H. (2002). *El Estado: su abordaje en perspectiva histórica*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.mabelthwaitesrey.com.ar/wp-content/uploads/Unidad-1-Ouvia.pdf>

Pérez, R. (2013). *Escuelas autogestionadas. Creando una nueva educación*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de http://www.opech.cl/boletin/boletin21/cronica_republica_dominicana.pdf

Pineu, P. (2001). *¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”*. Recuperado el 17 de Noviembre del 2014, de <http://www.fba.unlp.edu.ar/musica/fundamentostem/wp-content/uploads/2012/05/Texton%C2%BA-2.pdf>

Popham, J. (1999). *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad de la educación?*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham.pdf

Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?. *Estudios Pedagógicos*, (37), 2, 213-232. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200013

Pulgar, C. (2011). *La revolución en el Chile del 2011 y el movimiento social por la educación*. Rescatado el 10 de Octubre del 2014, en <http://radio.uchile.cl/2011/09/20/la-revolucion-en-el-chile-del-2011-y-el-movimiento-social-por-la-educacion>

Ravitch, D. (2010). *¿Por qué cambié de opinión?*. Recuperado el 22 de Diciembre del 2014, de http://www.opech.cl/comunicaciones/2014/12/index_17_12_14_por_que_cambie_opinion.pdf

Renna, H. (2014). *Educación autogestionaria: Lo que silencia la reforma, lo que callan las demandas*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.constituyente.cl/educacion-autogestionaria-lo-que-silencia-la-reforma-lo-que-callan-las-demandas/>

Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de http://www.archivochile.com/tesis/09_tedulit/09tedulit0003.pdf

Reyes, L. (2009). Educando en tiempos de crisis. El movimiento de Escuelas Racionalistas de la Federación Obrera de Chile, 1921-1926. *Cuadernos de Historia*, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, (31), 91-122. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/viewArticle/30818>

Rioseco, M. (2014). *Educación: por favor no hablemos más de calidad*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.elmostrador.cl/opinion/2014/09/09/educacion-por-favor-no-hablemos-mas->

de-calidad/

- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Recuperado el 10 de Diciembre del 2014, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1567/1223>
- Santos, B. (2012). “Democratizar el territorio, democratizar el espacio”. *Contest cities*. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://anarqui coronada.blogspot.com/2013/11/democratizar-el-territorio-democratizar.html>
- Silva, C. (2010). “La felicidad de Chile comienza por los niños”. Propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales chilenos. Santiago, 1953-1973. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.colectivocaracol.org/?p=1002>
- Vergara Estévez, J. (2014). *Movimientos sociales y cambio de subjetividad política en Chile*. Rescatado el 10 de Octubre del 2014, de <http://piensachile.com/2014/01/movimientos-sociales-y-cambio-de-subjetividad-politica-en-chile/>
- Zibechi, R. (2005). *La educación en los movimientos sociales*. Rescatado el 28 de Octubre del 2014, de http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/Zibechi.pdf
- Zibechi, R. (2011b). *Chile: Otra educación es posible*. Rescatado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.cipamericas.org/es/archives/5905>
- Zibechi, R. (2013). *La escuela-comunidad de Warisata*. Rescatado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.jornada.unam.mx/2013/08/09/index.php?section=opinion&article=018a1pol>
- Zibechi, R. (2013b). *Las escuelitas de abajo*. Rescatado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.jornada.unam.mx/2013/08/23/index.php?section=opinion&article=023a1pol>

Anexos

Anexo 1: ENTREVISTA AL PROFESOR E HISTORIADOR DE LA EDUCACIÓN IVÁN NÚÑEZ¹⁸²:

24 de Noviembre del 2014

1. Escuelas Experimentales y Movimiento de las Escuelas Consolidadas.

a) La primera vez que nos juntamos, usted había comentado que veía en las escuelas experimentales un carácter territorial, ¿podría profundizar un poco en eso e incluir las Escuelas Consolidadas?

En su origen histórico y en su práctica política de construcción institucional, los establecimientos de carácter experimental, entre otros de sus fundamentos, enfrentaron el desafío de un sistema escolar público que era genéticamente centralista (santiaguino) y uniformante. En consecuencia, incluyeron visiones y propuestas que buscaban superar dicha tradición. El reconocimiento de lo territorial y homogeneizante, en todo caso, fue más fuerte en la propuesta de Consolidación que en el resto de la corriente de experimentación educacional.

En el caso de los liceos experimentales, creados a mediados de los años de 1940 (bajo el liderazgo de Irma Salas), un dato básico es que varios de ellos se ubicaban en provincias y trataban de hacerse cargo de la necesidad de adaptarse a su entorno territorial. Pero desgraciadamente, ellos tuvieron su origen en demandas de nivel “nacional”. No en balde, el primer liceo experimental (fundado en 1932), fue santiaguino (aunque con mucho de ñuñoaíno, con ciertas ínfulas comunales, que lo diferenciaban de los liceos tradicionales históricos, hoy llamados “emblemáticos”). Además, Irma Salas heredaba una cierta inclinación descentralista de su padre Darío E. Salas, como lo demostraría más tarde en dos iniciativas suyas:

1) como líder en la naciente investigación educacional de naturaleza científica, profesionalizada e institucionalizada, en los años sesenta impulsó una línea de estudios sobre “Comunidades y regiones”, en uno de cuyos proyectos específicos tuve la oportunidad de participar (en el Instituto de Educación de la Facultad de Filosofía y Educación de la Chile, entre 1962 y 1968: “La educación en la comuna de San Miguel”).

2) al promover, paralelamente a lo dicho, el desarrollo de los “Colegios Regionales” de la Universidad de Chile, que derivaron en sedes regionales de esta Universidad y que la dictadura, en 1981, convirtió en Universidades estatales regionales.

Por su parte, las Consolidadas tuvieron vocación territorial:

1) como parte de la herencia de la Asociación y de la reforma del 28, que fueron procesos fuertemente territorializados: su plataforma social era el magisterio primario que, históricamente, es cierto que nació en Santiago (en el sentido que aquí estuvieron las dos primeras normales y la mayor parte de las escuelitas primarias legadas por la Colonia), pero en la segunda mitad del siglo XIX avanzó en forma lenta pero segura hacia el “Chile profundo”. Un Chile principalmente rural, que había que “civilizar”, pero con agentes como los preceptores y preceptoras que eran de provincias y aldeas.

¹⁸² El profesor e historiador de la educación Iván Núñez, fue docente de la Escuela Consolidada de la Población Dávila entre 1957 y 1962, además de Superintendente de Educación en el Gobierno de la Unidad Popular entre 1970 y 1973 (Nervi, 2013), por lo cual, su relato nos parece tremendamente importante en el marco de esta investigación, al tener una mirada “desde adentro” de los procesos.

Desde Darío Salas, hasta Gómez Catalán, Troncoso, César Godoy y la gran mayoría de los líderes venían de regiones y de ciudades menores cuando no directamente del agro.

2) como producto de la demanda de las propias comunidades locales que buscaban “continuidad” de estudios para sus hijos. Aproximadamente a mediados del siglo XX, había ya un desarrollo de la educación primaria que permitía que, en ciudades pequeñas o en centros aislados, hubiera importantes escuelas primarias completas y este ciclo estuviera asegurado para sus habitantes y para parte de los niños de zonas aledañas, pero no estaba asegurada la continuidad de estudios más allá, para aquellos niños de esas áreas que lograban terminar la primaria. A diferencia de las primeras décadas del siglo pasado muchas de las familias querían que sus hijos tuvieran una educación post-primaria. Pero la institucionalidad de las enseñanzas secundaria y técnico profesional del Estado no tenía la capacidad para absorber esa demanda. En subsidio, la Dirección de Educación Primaria quiso hacerse cargo, en cuanto contaba con una infraestructura de escuelas primarias con capacidad para ampliarse, tanto en edificación como con personal (por esos años, el Estatuto del personal de las Direcciones de Educación autorizaba a los normalistas titulados a desempeñarse como profesores en el primer ciclo de las humanidades [1° a 3° de humanidades] o en el primer grado de la enseñanza técnica). Junto con esto, estaba el factor subjetivo: dispersos a lo largo del país estaban los maestros veteranos de la reforma del 28 y/o del Plan San Carlos. Así empezaron a fundarse las primeras escuelas “unificadas” o “centralizadas” (en el sentido que en una localidad, se unían los recursos de las escuelas primarias urbanas [completas], para emprender programas de continuidad de estudios post-primarios, bajo el alero de la Dirección de Primaria [y con la indiferencia original de las otras Direcciones]). En algunas partes se dio la coyuntura para que estos esfuerzos autolimitados, se fundaran con más ambición: fue el caso de Buin y de la Población Dávila, en que se crearon escuelas “consolidadas” diseñadas como oferta completa, desde kínder hasta el fin de la enseñanza media. Con el tiempo, y no sin resistencias y debates, las escuelas “unificadas” o “centralizadas” avanzaron hacia “consolidadas”, situación que fue legitimada o legalizada mediante el Decreto de 1963.

b) Dada a la importancia política que tuvo los planteamientos de la Asociación Gremial de Profesores en la Asamblea Constituyente de Obreros y Asalariados de 1925 y la importancia histórica que ello significó, ¿por qué cree que en los textos de algunos profesores exponentes del Movimiento por Consolidación de la Educación (Recabarren, 1963) o que participaron de la experiencia de la Escuela Consolidada de la Población Dávila (Videla, 2010; Bustamante, 2010) o cómo éste influyó en la Democratización de la Enseñanza y la ENU en el Gobierno de la Unidad Popular (Núñez, 1990, 2003), al referirse a los orígenes del Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública, no mencionen esta experiencia trabajada por Leonora Reyes (2005, 2009, 2012, 2014)?

No todos los que han escrito sobre estos procesos son historiadores profesionales, ni han dispuesto de la historiografía que tenemos hoy; hay quienes escriben desde sus recuerdos y la memoria es siempre selectiva; se recuerda desde un “hoy” que a su vez es histórico y socialmente situado. Lo mismo vale para los practicantes de la disciplina historiográfica. En sus enfoques influye mucho el contexto presente en que se construye historia como disciplina y la propia posición del investigador en ese contexto.

En general, los educadores chilenos que hemos vivido un largo proceso de una educación escolar como servicio público que es, para bien o para mal, un “aparato de estado”. Hay en la identidad de los docentes un sustrato burocrático, por anarco-libertario o marxista-leninista o gramsciano que uno haya sido. La gran mayoría de los viejos profesores nos sabemos las leyes, porque ellas han moldeado nuestras vidas profesionales y laborales (al decir “leyes” me refiero a textos político-normativos, que pueden ser también decretos, instrumentos curriculares o proyectos [caso ENU]; mucha de nuestra

memoria tiene estos discursos como hitos o referentes. A veces los ideologizamos y les atribuimos más capacidades o impactos históricos que lo que tuvieron en su tiempo. [Lo mismo vale para la Asamblea Constituyente de 1925 que obviamente yo no la viví, pero creo ser uno de los primeros historiadores que la miró desde la educación y desde la historia magisterial, cuando Salazar estaba en el exilio trabajando en el Museo Británico, y cuando Leonora Reyes era una niña. Fue un acontecimiento importante, pero fugaz, que magnificamos hoy día porque queremos Asamblea Constituyente para el Chile de hoy y mañana.])

Respecto a situar en 1928 o en el Decreto 7500 el punto de partida de la postura descentralizadora y autonomista, en mis publicaciones sobre los movimientos magisteriales, yo he rastreado ya en 1986 (“Gremios del magisterio. Setenta años de historia”, Santiago, PIIIE: 25-78) no sólo el origen de la Asociación en 1923, sino sus antecedentes que se remontan a comienzos del siglo XX. Es más, ya en 1982 (“Educación popular y movimiento obrero”, Santiago, PIIIE), exploré las experiencias educacionales del movimiento obrero, especialmente antes de que la bolchevización stalinista las reemplazara por “el partido de vanguardia, educador de la clase”.

No creo que los derrotados en 1928 hayan olvidado o querido invisibilizar procesos anteriores a ese hito, pero es natural que recuerden más su momento cúlmine: cuando un movimiento social logra que su demanda se inscriba en la legislación chilena y se inicie una ambiciosa aunque fugaz puesta en práctica (lo que se hizo entre diciembre de 1927 y agosto o septiembre de 1928) de lo que hoy denominaríamos una “reforma estructural” y entonces se nominaba como una “reforma o reconstrucción integral” de la educación pública. [es probable que los participantes o simpatizantes del movimiento estudiantil de 2011 con el tiempo olviden sus antecedentes en los “pingüinos” de 2006, y parece que han olvidado lo que fue el movimiento universitario de 1920 o de 1931 y adelante; quizás porque una mirada larga llevaría a poner el foco en que los movimientos sociales han tenido nacimiento, desarrollo y momentos cúlmines y después derrotas y desapariciones. Los académicos que hoy quieren recuperar y magnifican el momento 1925, no han aprovechado las exploraciones historiográficas sobre sobre la FECH de los años 20 y la FECH de los años 30, que fueron movimientos sociales universitarios y que quedaron en la memoria, sin haber pasado de la utopía]

c) En su trabajo sobre los reformadores funcionalistas (Núñez, 2013), del mismo modo en que lo evidencia Leonora Reyes (s/f), se evidencia que el movimiento docente consolidado tiene la visión de la educación como una función del Estado ¿Usted consideraría que este movimiento de docente tenía dentro de su ideal educativo la figura del Estado Docente o más bien busca su transformación?

Es complicado construir una respuesta desde hoy y también ha sido complejo para los actores que vivieron siendo jóvenes el movimiento social derrotado en 1928, pero que volvieron después al escenario público. En esa generación hubo aprendizajes, críticas y autocríticas, reacomodos frente a una realidad que no se desenvolvía conforme a los sueños juveniles. Hubo veteranos del 28 que cambiaron de Estado: del Estado Docente capitalista liberal-republicano al Estado obrero con forma de dictadura que educaba con sangre “para que la letra entrara” (ej. Ricardo Fonseca futuro Secretario General del PC y César Godoy Urrutia, desde casi anarquista a diputado socialista y más tarde comunista, que en dedicaba sus memorias escritas en 1986, a la Unión Soviética); hubo veteranos del 28 que se integraron a cabalidad al Estado Docente, recuperaron su calidad de radicales y masones para administrarlo, como Luis Gómez Catalán, director de educación primaria en 1928 y director de educación primaria entre 1952 y 1958; hubo los funcionalistas, cuya trayectoria he explorado, entre los cuales hay matices: algunos como Eleodoro Domínguez se hizo socialista y fue Ministro de Educación de González Videla; algunos emplean las palancas del Estado que pueden

mover, pero intentan moverlas en sentidos que rescataban parcialmente la propuesta de la Asociación, es el caso de Troncoso y Navea; algunas fueron directoras de escuelas consolidadas como L. Leyton y H. Azócar o subdirectores (como V. Recabarren), autoridades inferiores del aparato educacional del Estado. Es que la historia es más compleja que un “blanco o negro” y las vidas individuales “son ríos que van a la mar, que es el morir” como dijo un poeta español del siglo XVI: ríos que tiene meandros, que se bifurcan, que se hunden en la arena o son contenidos por una represa.

d) En sus textos (Núñez, 2013) usted señala que el movimiento docente de influencia funcionalista fue un movimiento reformista. Por otra parte, Leonora Reyes (2005, 2014, s/f) señala que desde cuando fueron “asociados”, eran apartidistas; e incluso más, tanto usted como Leonora, dan cuenta que no estaban de acuerdo con el Estado liberal, fascista y comunista, proponiendo el Estado Funcionalista Sindical o Cuarto Estado. Sin embargo, muchos de ellos, terminaron ocupando puestos en el Estado administrado por los propios partidos políticos ¿Cómo se explicaría entonces la vinculación de este movimiento docente con el Estado, en cuanto a ocupar cargos políticos y relacionarse con las autoridades, y el que personas de partidos políticos, o vinculadas a ideologías marxistas o de partidos, trabajaran en las Escuelas Consolidadas, como en el caso de la Población Dávila? Y a partir de ello, ¿cómo caracterizaría entonces la estrategia del profesorado consolidado para instalar su propuesta educativa e ir avanzando en la construcción de su Estado Funcionalista Sindical o Cuarto Estado?

Una respuesta general es que el Estado republicano ha sido históricamente más fuerte que los movimientos que lo han desafiado coyunturalmente. Ha tenido tanto la capacidad de reprimir, como la capacidad de cooptar. Ha tenido, tiene y tendrá –es mi hipótesis– la capacidad de absorber o dar respuestas más o menos parciales o satisfactorias a demandas a menudo maximalistas. Al mismo tiempo, ha dado oportunidades a los “derrotados” para integrarlos, en vez de excluirlos. Víctor Troncoso, en 1931 o 32, fue nombrado Director de la Escuela Normal José A. Núñez, la más antigua y gravitante, del sistema de normales; es cierto que los conservadores que acompañaron a A. Alessandri a la Presidencia, terminaron por echarlo, pero en los gobiernos radicales Troncoso volvió a altos puestos ministeriales.

Mi hipótesis es que tarde o temprano, parte o la mayoría de los derrotados se reintegraron al Estado y le sirvieron. Esto no tiene nada de traición o inconsecuencia. Es que antes de ser reformistas estructurales o integrales fueron formados y se desempeñaron como maestros de educación pública, con vocación de tales y en un contexto de Estado republicano “de compromiso”, crecientemente incluyente, sobre todo a partir de P. Aguirre Cerda, quisieron ejercer derechos políticos y luchar por la materialización de sus antiguos ideales, aunque fuera parcialmente y de acuerdo a las circunstancias. Siguió siendo, a mi juicio, legítimamente reformistas, sin los alcances maximalistas de los años veinte. Los ensayos San Carlos y las Consolidadas fueron consecuentes con el ideario de la vieja Asociación, dentro de “lo posible”; el proyecto ENU fue un intento de ampliar el territorio de lo posible, en el contexto de los años setenta.

2. “Escuela Consolidada N° 1 de Experimentación de Santiago” de la Población Miguel Dávila Carson (1953-1973).

a) Es sabido que Doña Luzmira Leyton tenía el título de profesora cuando fue directora de la escuela, pero ¿todas las personas que tenían cargos directivos fueron profesores/as? La pregunta va a que si fueron sólo docentes quienes impulsaron y guiaron la experiencia junto a las/os pobladoras/es, o también otro tipo de trabajadoras/es, porque sabemos que fue tremendamente importante para la vida

de la escuela los auxiliares y personas de otros oficios (como el mismo marido de la profesora Luzmira que hizo la variable de carpintería y jardinería), pero también sabemos que aún cuando hubo mucha participación de la comunidad educativa y de la población en la escuela, y viceversa, era desde la dirección de la escuela donde se impulsaban acciones, decisiones y direcciones a tomar.

Todos los miembros de la plana mayor eran docentes titulados y cumplían otros requisitos de los Estatutos de la época. Imagino que Francisco Funes, el marido de Luzmira, era también normalista (no lo aseguro: también podía ser “propietario”, es decir, un profesor sin título que después de años de ejercicio como “interino” y realizado cursos de verano, adquiría “la propiedad” de su empleo, no así el título; propietarios había miles). Otros personajes significativos eran los padres y apoderados que, en el caso particular de la Dávila, en gran parte, tenían una experiencia de participación social, partiendo por la de haber organizado “comités de vivienda” que postularon colectivamente a ocupar casas de la Población. Algunos de esos comités eran satélites de organizaciones sindicales de la época (la excepción eran los suboficiales de la FACH). Con todo, la dirección de la escuela era decisiva: era muy poderosa, en parte por la normativa de la educación pública, en parte por el liderazgo o carisma de la Directora, sólo atemperado por su voluntad de facilitar el trabajo colectivo y la participación, y por la tradición sindical y política de la mayoría de los profesores que trabajaron allí.

b) Sabemos que la Escuela Consolidada de la Población Dávila, desde los años 50' hasta por lo menos el Decreto del año 63' que las norma, por tener desde la Primaria a la Secundaria, la escuela dependía de la Dirección de Educación Primaria, a la vez que fue considerada como Liceo Experimental, por lo que ocupaban sus guías de trabajo de la sección pedagógica del Ministerio que gestionaba los liceos experimentales, además de tener que reunirse con el Asesor o Coordinador de la disciplina; y que curricular y pedagógicamente estaban ligadas al Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria del Estado (Reyes, s/f). En este sentido, ¿el carácter de “experimentación” y de “consolidada” de la escuela, le permitió tener más autonomía en relación al Estado si se compara con las escuelas tradicionales de aquél entonces, en cuanto a la administración, a las metodologías y el currículum? ¿Cree usted que también realizaron innovaciones curriculares en su experiencia? ¿Considera que los mecanismos regulatorios del Estado en cuanto a la educación que se impartía eran más flexibles que los de la actualidad?

Los establecimientos experimentales, considerados individual o como conjunto, gozaban de mayor autonomía que los establecimientos comunes, porque se les definía como espacios de ensayo frente a problemas o situaciones que escapaban a la misión de la generalidad de los establecimientos. Pero el ensayo de “plan de estudio”, que tenía diferencias respecto al currículum nacional, de todas maneras requería aprobación por decreto (desde 1953, los planes y programas de los centros experimentales no sólo debían ser autorizados por el Director general de la rama, sino que debían ser visado por la Superintendencia de Educación, creada ese año).

No me atrevo a hacer una comparación con la actualidad. Es probable que los establecimientos –o mejor dicho, los sostenedores municipales o privados– tengan más amplias facultades o libertad de generar su propio currículum, siempre en el marco de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos o Bases Curriculares de vigencia nacional obligatoria.

c) La primera vez que nos vimos, comentaba que ustedes habían hecho Educación Popular mucho antes que Freire realizara sus planteamientos en torno al tema ¿Cómo entendían la educación popular en aquél entonces?, ¿cómo se materializó en su experiencia?

Esta aseveración se refería a la experiencia del Grupo Goyocalán más que a la Escuela misma (y puede ser una imagen o exageración): todos aprendíamos de todos; era educación con ingredientes de “no-formal” e “informal”; aprendíamos haciendo, viviendo; aprendíamos de todo, con un “currículum emergente”, abierto a los intereses variados de los participantes y a las coyunturas que surgían; era también educación política, pero no en el sentido de política de partido, sino con un horizonte de transformación social amplio, que incluía militantes y no militantes. Además, era “popular” por su inserción, tanto espacial (en una población popular, cercana a poblaciones marginales o tomas, en una comuna periférica), como por la extracción social de quienes participaban. Aunque parezca fuera de tono decirlo aquí: aprendí a bailar “rock and roll” y bailes folklóricos chilenos; aprendí algo de teatro; aprendí a leer ciencia ficción, aprendí a cocinar, aprendí a construir una plaza, que llamamos “Yugoslavia”, aprendí a imprimir o multiplicar textos o impresos en un caja de gelatina, y aprendí a beber vino tinto en una calavera –denominada “la Chepita”–, sin mancharme la ropa ni desmayarme por asco; aprendí a hacer lo que hoy día se llama “trekking”, más de lo que sabía por mi anterior experiencia de scout, etc., etc. Mucho aprendí yo que era adulto y orgulloso egresado del Pedagógico de la Chile ¿cuánto habrán aprendido los demás?

d) ¿En el Grupo Goyocalán participaban sólo docentes, estudiantes y pobladores/as o también gente externa? De haber gente externa, ¿eran personas vinculadas a la escuela o de otra índole? En cuando a la experiencia que desarrollaron, ¿considera que complementaba la experiencia educativa de la escuela?

La mayoría estábamos vinculados a la Escuela (alumnos, profesores, ex-alumnos y ex-profesores), vecinos de la población (de muy variada índole), y también “externos” no vinculados a la Escuela ni habitantes de la Población: por ejemplo, una de nuestras líderes del folklore, Gloria, no era profesora, no vivía en la Dávila pero sí en la comuna (era pariente cercana de un profesor socialista de fuera, con quien trabajábamos en el gremio magisterial). De hecho, Goyocalán complementaba a la Escuela. Pero ésta como institución oficial no pretendía poner al Grupo a su servicio, ni éste pretendía influir en la Escuela.

e) En un texto sobre usted (Nervi, 2013), habla que su entusiasmo por la Escuela Consolidada de la Población Dávila se da gracias a la mística que tenía la experiencia ¿Podría hablarnos un poco de esa mística?

Probablemente no todos los que fueron alumnos o profesores de la Escuela la sentían tan fuertemente como para hablar de mística. Tampoco todos los habitantes de la Población la sentían su Escuela (de hecho había una Escuela de la Sociedad de Instrucción Primaria, creo que es la escuela en que hoy hace clases Evelyn Matthei). Había profesores que tenían a sus hijos en liceos de fuera. Hubo también rotación de profesores en la Escuela. Yo mismo trabajé allí sólo cinco años (sabía de la Escuela antes de llegar a ella y simpatizaba con el proyecto, por ecos de mi padre, que la apoyaba a nivel de la dirigencia gremial magisterial –antes de morir en 1954–), pero acepté otros desafíos profesionales también significativos, cuando con Lautaro y otros miembros del núcleo duro de Goyocalán habíamos llegado a la conclusión que venían tiempos muy críticos y que necesitábamos ampliar nuestros ámbitos de influencia, al tiempo que acumular otros recursos que no los podíamos lograr en el enclaustramiento relativo del Grupo. Yo dejé la Escuela a comienzos de 1962, pero sin dejar Goyocalán, hasta comienzos de 1970, en que me trasladé a Chillán (pero esto es otra historia).

Toda esta larga introducción es para afirmar que sí hubo una mística, que tenía bases racionales, pero sobre todo, porque había una intersubjetividad y emocionalidad muy fuerte, que nos atraía y nos

marcaba, todo ello a partir de prácticas muy ricas y formativas; gran parte de ello se debía al carisma de Lautaro Videla. Pero no era una secta cerrada con un gurú. Era un grupo abierto, que no era monotemático ni burocrático.

f) Sabemos que es muy personal esta pregunta, pero nos gustaría saber si usted consideraría que su experiencia como profesor en la Escuela Consolidada de la Población Dávila influyó o modificó en algo las formas de ver las cosas, en su percepción del mundo o la vida. Si fuera así, ¿podría darnos algún ejemplo?, y siguiendo con lo mismo, ¿cree que influyó en su forma de entender la educación, o más bien usted ya traía esas ideas desde antes y en esa oportunidad simplemente las desarrolló?

Influyó mucho. Quizás treinta años más tarde, en la solemnidad de una presentación académica en contexto internacional, declaré por escrito (y oralmente), que consideraba a mi paso por la Escuela como mi verdadero postgrado en educación (no tengo estudios formales de post-grad, pero he tenido ésa y otras experiencias de aprendizaje académico en la acción que hacen que muchos de los doctores que me conocen me reconozcan como su par). También es cierto –y sin falsa modestia– que a los 25 años de edad que tenía al llegar a la Escuela, no era un profesor secundario del montón. Era parte de la mejor cultura magisterial, por el hecho de ser hijo de Ramón Núñez, por haber estudiado en el Liceo Experimental “Manuel de Salas”, que era emblemático de la educación pública de entonces, por haber sido alumno del I. Pedagógico y en él, estudiante de los mejores historiadores y geógrafos y de algunos de los mejores pedagogos que tenía el país y, por último, era militante del Partido Socialista desde los 14 años de edad, con una acumulativa formación política enriquecida en el Peda, en la Fech, en la Federación de Educadores de Chile, FEDECH, y por supuesto en Goyocalán. La Escuela y la Población me acercaron mucho más a la vida real y concreta, que pude contrastar con las teorías académicas y con los bagajes de acción práctica que ya traía, enriqueciéndome grandemente.

Más específicamente, la Dávila me puso enfrente del problema de la segmentación de la educación pública –asociada a la segmentación social del país, y a la demanda o propuesta de unificación, o de integración que reconociera a la diversidad y que respetara a las comunidades locales o de base–. Pero no me quedé amarrado al proyecto Dávila. Más tarde haría nuevos aprendizajes tan enriquecedores como aquél.

3. Escuela Consolidada Dávila y las principales políticas en educación durante la UP: Decreto de Democratización de la Enseñanza y Escuela Nacional Unificada

a) En sus textos (Núñez, 1990, 2003), señala que la ENU y el Decreto de Democratización de la Enseñanza impulsadas durante el Gobierno de la Unidad Popular, tienen como una de sus raíces los planteamientos del movimiento docente levantado desde la AGP de los años 20' y experiencias educativas, entre ellas, las consolidadas. Aún considerando que ambas políticas se explican también por el ideario del magisterio desarrollado durante los años 40', ¿cree usted que su experiencia como profesor en la Escuela Consolidada de la Población Dávila influyó en su interés por el Decreto de Democratización de la Enseñanza y la gestación del proyecto ENU, o fue más bien elementos propios de la época que se vivía en aquél entonces? Por otra parte, sabemos que hubo elementos del movimiento de la consolidación educacional en el Decreto de Democratización y en la ENU, pero ¿cree usted que haya elementos propios de su experiencia como profesor de la Escuela Consolidada de la Población Dávila (alguna situación en particular vivida, algún debate entre los colegas, etc.) que haya incorporado en ambas políticas en educación?

La experiencia de la Consolidación influyó en la formulación del Decreto de Democratización y en el proyecto ENU. Pero ambas iniciativas no se explican como mero efecto de la participación de dos o tres personajes que eran “veteranos” de la Consolidación. En realidad, los principios de unidad, continuidad, descentralización y democratización de la educación pública eran parte del ideario gremial magisterial desde fines de los años 40 (como creo demostrarlo en mi libro ‘Gremios del magisterio’ Santiago, PIIIE, 1987). Sólo que había sectores o individualidades del mundo magisterial que no tomaban tan en serio estos principios en su praxis política o profesional: había quienes se aferraban de hecho a las estructuras y políticas tradicionales de la llamada “parcelación” o segmentación de la enseñanza pública.

b) En un momento, Lautaro Videla (2010) habla de la ENU como “*una Escuela Consolidada pero ya a escala nacional*”. Sin embargo, con ello se refería a los principios de las Escuelas Consolidadas que también están presentes en la ENU (unidad, diversidad, continuidad y relación con la comunidad). Considerando que la ENU no alcanzó a ser aplicada, pero sí elaborada como propuesta ¿Usted cree que algo de la experiencia de él como profesor en la consolidada y poblador de la Dávila que hubiera contribuido a la construcción de la ENU o que él hubiera propuesto incluir, o ella sólo fue producto del pensamiento pedagógico de la época sin incluir la experiencia de sus actores? Si fuese que hubiera algún elemento, ¿podría dar algunos ejemplos que puedan dar cuenta de ello?

No se pueden dar ejemplos concretos, en cuanto la ENU nunca pasó del discurso a la realidad.

c) Aparte de Lautaro y usted, ¿hubo más personas de la consolidada Dávila y de las otras consolidadas que también participaron directamente de su elaboración?

Gilberto González, profesor comunista de la Escuela Centralizada de El Salto, en Santiago (después del Decreto de 1963 debió llamarse Consolidada), participó en la redacción de las primeras versiones del proyecto ENU, y después, en los trabajos para desarrollarlo y prepara su implementación.

Bibliografía

- Bustamante. B. (2010). *Brunequilda Bustamante. Relato de vida*. Producción, edición y montaje: Leonora Reyes, Toledo María Isabel y Loreto Egaña. Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas a través del enfoque biográfico y etnográfico. (1921-2011) FONDECYT 1090692. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en educación.
- Nervi, M. (2013). *Iván Núñez Prieto. Trazos y huellas en la educación chilena del siglo XX*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago, Chile: PIIIE.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Núñez, I. (2013). Biología y educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*. (1), 65-83. Recuperado el (...), de (...).

- Recabarren, V. (1963). *El problema de la consolidación en la educación. Diez ensayos en la Escuela Consolidada de Experimentación de la Población "Miguel Dávila Carson". 1953-1963.*
- Reyes, L. (s/f). *La escuela como centro cultural. El caso de la Escuela Consolidada de la población 'Miguel Dávila Carson' (1953-1981).*
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1994).* Tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de http://www.archivochile.com/tesis/09_tedulit/09tedulit0003.pdf
- Reyes, L. (2009). Educando en tiempos de crisis. El movimiento de Escuelas Racionalistas de la Federación Obrera de Chile, 1921-1926. *Cuadernos de Historia*, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, (31), 91-122. Recuperado el 28 de Octubre del 2014, de <http://www.cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/viewArticle/30818>
- Reyes, L. (2012). Educando en tiempos de crisis. El movimiento educacional de las Escuelas Racionalistas en la Federación Obrera de Chile, 1921-1926. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, (2), 20-33. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. La experiencia educativa de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932).* Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Videla, L. (2010). *Relato Lautaro Videla.* Producción, edición y montaje: Leonora Reyes, Toledo María Isabel y Loreto Egaña. Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas a través del enfoque biográfico y etnográfico. (1921-2011) FONDECYT 1090692. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en educación.

Anexo 2:

***PROPUESTA DE METODOLOGÍA DE PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL:
"LA HISTORIA DE LA ESCUELA CONSOLIDADA DÁVILA DESDE QUIENES LA VIVIMOS"***

Objetivo

Producir un material ilustrativo de la historia de la Escuela Consolidada Dávila de tipo lineal, desde la experiencia de quienes la han vivido.

Ejes narrativos

I. Los “Talleres de Memoria Colectiva Histórica y Territorial de la Escuela Consolidada Dávila (1950-1990)”.

- Éstos nos permiten dar cuenta de las experiencias de quienes han pasado por la escuela, y de que se está avanzando en la actualidad hacia el proceso de la “reconsolidación”.
- Importante es mostrar las metodologías y/o productos de las “Líneas del tiempo” y Mapeos Colectivos.

II. Personajes

- Se plantea la idea de que puedan tener el carácter doble de haber vivido en la Población Dávila y haber sido estudiante o docente de la Escuela Consolidada.
- Se centrarán en ellos para que desde su experiencia puedan ir contando la historia de la Escuela Consolidada Dávila.
- Las personas elegidas por las y los propios estudiantes, fueron:

Héctor Espinoza (ex estudiante que estuvo desde el comienzo de la escuela en el año 1053): se señala que él pueda contarnos sobre su experiencia dentro o en los alrededores de la “casona” y en el Taller de Mapeo Colectivo.

Rosa Soto (ex profesora de la escuela que estuvo desde 1970 en adelante y que a pesar de ya dejar de ser profesora de la escuela, sigue yendo a ella a regar las planteas y darle de comidas a los gatos): se plantea que ella pueda ser grabada cuando riega las plantas del parque.

Luis Barahona (ex estudiante que hoy es parte del Centro de Ex Estudiantes de la Escuela Consolidada Dávila): se plantea que él pueda ser grabado en los espacios comunes de la escuela (patio, salas, etc.) y que él se refiera a cómo avanzar en el proceso de la reconsolidación.

III. Escuela

- Tomar este espacio como un fuerte espacio de memoria, pero también de símbolo de crisis educacional.
- Se toma también como elemento discursivo para contar las historias.
- Para dar cuenta de la crisis educacional, se puede grabar lugares precarizados.

Contenidos

- Crisis educacional, la participación de la comunidad en aquella época con la actual, y/o contar experiencias de la escuela.
- Contar experiencias y anécdotas de los personajes.

Héctor

Que cuente un poco de la historia de la casona.

En el Taller del Mapeo Colectivo eue señale los límites urbanos de la población cuando él llegó y señale porqué ahí se construye una escuela, cuál era la necesidad y por qué querían estudiar.

Que cuente su primera clase de historia con el profesor Lautaro Videla, con el objetivo de dar cuenta cómo se vincula la escuela con la comunidad.

Que hable sobre cómo se impartía una educación de excelencia para todas/os por igual.

Rosa

Que cuente cómo llega a la escuela.

Que cuente quién fue la Luzmira Leyton y sus anécdotas de la “silla”, de “cómo la conoció” y su forma de articular los discursos en las asambleas o reuniones de profesoras/es en el gimnasio.

Que hable de cómo era antes el parque, para dar cuenta de la crisis educativa.

Que cuente cómo es que la Dictadura mata la escuela.

Luis

Que nos cuente sobre la necesidad de avanzar en la reconsolidación, y ver si nos puede dar claves que se puedan posicionar hoy para avanzar en este proceso, o ¿cómo sueña que fuera la escuela hoy?

Que nos cuente del cine y su experiencia con el cartel.

Que nos cuente anécdotas del colegio.

Que nos hable de la gira de estudio y la participación del Centro de Padres.

Que nos hable sobre cómo cree que debiera ser la participación y la organización de la escuela.

Preguntas para toda/os:

¿Cómo ellos como personajes se relacionan con la población y cómo la escuela se relaciona con la población?

¿De qué manera se podría avanzar en el proceso de la reconsolidación?, ¿Qué elementos de su experiencia cree que pudiera ayudar a este proceso?, ¿Cómo les gustaría que fuera la escuela consolidada en la actualidad?

Escala (organización de la historia, cómo aparece la historia)

1. Crisis de la escuela actual: partir con el espacio de la escuela y con audio de cómo era antes el lugar.
 - Muchos planos fijos del lugar: radiografía del espacio.
 - Movimiento de cámaras con algo que tenga ruedas (bicicleta, patineta, etc.).
2. ¿Cómo fue que llegamos a eso?: Que se cuente cómo la dictadura mató la escuela consolidada.
3. Proyecto de la Escuela Consolidada Dávila: que se explique ¿qué es la escuela consolidada en la Dávila y por qué “consolidada”?
 - Héctor: que hable sobre cómo surge a partir de los mapas en el Taller de Mapeo Colectivo,
 - Luis: que hable sobre la participación de la comunidad que había en aquel entonces.
 - Rosa: que hable sobre quién fue Luzmira Leyton
 - Toda/os: diversas experiencias en torno a la escuela.
4. La “Reconsolidación”...
 - Que se muestren los talleres y sus productos.
 - Que los personajes señalen cómo creen que se puede avanzar en la reconsolidación y su importancia.

Fechas de grabación

- Inicio: 14 de Junio desde las 14:00 hrs., en el marco del Taller del Mapeo Colectivo.
- Próximas grabaciones: de ahí en adelante se definirán fechas.

¡Luz, cámara y Acción!

Anexo 3:
HISTORIAS QUE LLEGARON AL CONCURSO
“HABÍA UNA VEZ EN LA ESCUELA CONSOLIDADA DÁVILA...”

En el transcurso de los Talleres de Memoria Social Histórica y Geográfica de la Escuela Consolidada Dávila, surgió la idea de realizar un concurso acerca de las diferentes historias que surgieron en relación a nuestra Escuela Consolidada, el cual tenía la finalidad de integrar a quienes no pudieron asistir a los talleres pero que aun así tenían el interés de compartir sus vivencias, anécdotas o experiencias a través de un escrito. Como en ningún caso el objetivo fue desarrollar la competencia entre quienes hayan querido participar, a continuación se presentan todos los relatos que se nos hicieron llegar, puesto que todos son ganadores.

a) María Isabel Álvarez Cifuentes.

Uf, recuerdos y anécdotas muy lindas hay muchas, pero de las que yo me recuerdo en estos momentos, era lo feliz y orgullosa que me sentía de estudiar en la escuela donde mi querido padre, que en paz descansa, era un profesor muy querido. Él nos llevaba a mí y a mi hermana a clases en esos años en su gran vehículo: su bicicleta; y a mí se me hinchaba el pecho de felicidad al ver el cariño que recibía en el camino, tanto de alumnos como de profesores: “Señor Álvarez”, “Señor Álvarez”, y ya mi padre contestaba con un saludo cariñoso, una caricia en la cabeza.

Siempre con buena disposición para quien lo solicitara, pero de pronto, ya no me gustaba ser la hija de don Gilberto Álvarez, pues me sacaba una mala nota o algo que a mi profesora, la querida señorita Elena, no le gustara y me dijera “Srta. Álvarez diríjase...” ni siquiera a la oficina del director, sino derechamente a la sala donde hacía clases mi querido papá, y como cual condenado arrastraba mis pies sabiendo lo que me esperaba. Tras unos tímidos golpes me abrió la puerta: “¿y qué pasó ahora?” –me decía–, “espérame ahí” y ahí quedaba el condenado, en este caso yo, con lo que me parecían miles de ojos de los cuales algunos eran mis amigos. A esperar sentencia hasta la hora del recreo, que tras un breve sermón y una caricia pidiéndome que no lo repitiera, me daba la absolución, y yo con mis mejillas encarnadas y gran vergüenza volvía con el rabo entre las piernas, seguida por algunos murmullos, pero lo volvería a pasar mil veces con tal de volverte a tener mi querido papá y me bella Escuela Quicaví en cuyos postes jugábamos al “compra huevos”.

Otra anécdota que me acuerdo, es que en una de tantas salidas educativas que hacíamos a nuestras queridas escuelas, ya sea Ochagavía o Boroa, íbamos todos en fila muy compuestos, y yo muy canchera haciendo bromas hacia atrás a mis otros compañeros cuando oh, un árbol, poco tiempo antes plantado, se cruzó en mi camino, y cuan larga era, caí estrepitosamente sobre aquél proyecto de árbol, resultado: causando gran hilaridad entre mis pares, y gracias a Dios el árbol sobrevivió. Lo que no he visto es si todavía está, me caí frente a la casa de mi querido compañero Daniel León, quizás él se acordara de ese bochornoso momento.

Y la última anécdota que paso a contarles es que transcurría aproximadamente el año 1963, participaba de un taller extra-programático de peluquería con la querida y recordada Srta. Edliana Bastías. Hubo una presentación en el Auditorium, si mal no recuerdo, coincidió con la “Fiesta de la Primavera” y la señorita organizó una puesta muy bonita en la que se simulaba el océano. Con algunas compañeritas desfilando detrás nuestro, que simulábamos ser sirenitas, todas con regios peinados aprendidos en el taller y la parte baja de nuestra vestimenta hecha en papel crepe, con tan mal infortunio para mí, que una de ellas accidentalmente pisó mi vestuario y al finalizar la muestra con gran vergüenza tuve que levantarme y salir afirmando lo que podía del papel crepe. No supe si alguien se dio cuenta.

b) Andrea Muñoz Sepúlveda.

No podría dejar pasar esta oportunidad para mostrar a todos los jóvenes de este tiempo, la enorme cantidad de hechos de resistencia al régimen dictatorial que vivimos y, algunos, sobrevivimos para contarlas.

Los que fuimos profesores de la Consolidada en esa época, sabemos que las batallas eran diarias y, frente a unos secuaces jefes mercenarios de la tiranía imperante, tuvimos que mostrarnos valientes, aun sabiendo que podríamos engrosar las filas de detenidos desaparecidos o, tal vez, muertos por defender causas sociales, derechos ciudadanos o, simplemente, poder decir “no” al dictador.

Un hecho digno de ser narrado fue en los años ochenta, curso Cuarto “C”, clases de Castellano, lírica hispanoamericana contemporánea: los alumnos elegían los autores y exponían sus trabajos de investigación en grupos de hasta seis compañeros, los trabajos los desarrollaban en la casa y tenían un mes para preparar la disertación correspondiente. Se evaluaba la creatividad e iniciativa para motivar el tema, la diversidad de variadas formas de presentación: podía ser con exhibición de diapositivas, canciones grabadas en cassettes, ilustraciones, fotografías, textos escritos, declamaciones e incluso, representaciones dramáticas.

El grupo del alumno Rojas López presentaba a Pablo Neruda, consiguió 100 diapositivas de la vida y obra del autor. Era el día viernes a las dos primeras horas, los debutantes habían dejado preparada la sala el día anterior con los vidrios oscurecidos e instalada la cámara reproductora de diapositivas, y los asientos ordenados de tal manera que todos los compañeros del curso podían ver con claridad la exhibición del material.

Pasaron quince minutos, la jefa coordinadora de enseñanza media, (una parvularia que la tenían para perseguir a los profesores que se oponían al régimen militar) manda a cortar la luz de las salas del segundo piso, porque ella no estaba de acuerdo con que los alumnos vieran ese material, pese a que ya le había requisado al alumno algunas diapositivas que consideraba peligrosas, como el exilio de Neruda cruzando la cordillera disfrazado de arriero, la interpelación al presidente González Videla “Yo acuso al señor Presidente”, entre otras tantas más, obstruyendo la secuencia del trabajo de los jóvenes estudiantes.

Acto seguido, me manda a buscar a su oficina. Bajo, pero a dar nuevamente la luz, ayudada por un auxiliar que se arriesga bajo juramento de mantener el debido secreto. Vuelve a mandar al inspector de pasillo, le sugiero que suba ella y se enfrente a los alumnos, no lo hace. Termina la hora de clases, suspende al alumno Rojas, me obliga a expulsarlo de la clase por desobedecer las indicaciones que ella, personalmente, había ordenado al cabecilla del grupo debutante, y a la profesora (es decir, yo) me obliga a comunicar al apoderado de la medida tomada en contra del mencionado alumno.

Por estas cosas de la vida, el alumno termina su cuarto medio, pero la profesora en cuestión, es puesta a disposición para ser trasladada de colegio, la envían a cumplir la mitad de las horas (15) al Liceo Enrique BACKAUSSE, donde los alumnos construyen revistas acerca de la tortura en Chile. Se mandó requisar las revistas, las que nunca fueron habidas.

Año 1987, nos toca a mí y la profesora Adriana Wolnizky la efemérides “Natalicio de Neruda” música de fondo “Alturas de Machu Picchu” interpretados por los Jaivas, la jefecita parvularia nos manda llamar para amonestarnos por haber presentado este grupo musical y a fin de año ambas fuimos exoneradas.

El año 1988, nos fuimos despedidas con una caja de uvas (la época de las uvas envenenadas). Hasta aquí no más llegamos, 1988 último año en nuestra querida Escuela Consolidada.

c) José González.

En la década de los años 60', recuerdo que muchos alumnos terminamos los cuartos de preparatoria en la Quicaví, era nuestra despedida, nos tocaba continuar los estudios el próximo año en la escuela de Boroa, para hacer quinto y sexto de preparatoria. Era en ese momento, que la dirección del establecimiento seleccionaba algunos estudiantes de cuarto y quinto, e invitaba a conocer el litoral central, con una estadía de 10 a 15 días en un refugio de veraneo en Llolleo, conocida popularmente como "las colonias".

La verdad, estábamos en la edad adecuada para hacerlo: era el momento de desprenderse un poco de la familia, de destetarse, de ir aprendiendo ser más independiente, de atreverse a salir solo, de ser más hombre, a pesar que nuestra mentalidad era más de niños que adolescentes.

El viaje fue en tren, dos profesoras iban a cargo del grupo de estudiantes: recuerdo solamente el nombre de la señorita Olga Jorquera, de la otra profesora no.

El objetivo era recrearnos, conocer y vivir una experiencia de vida con un grupo grande de niños, donde casi todos teníamos una edad semejante.

La mayoría de nosotros proveníamos de familias numerosas, donde nuestros padres eran muy machistas, eran los proveedores del dinero, por lo tanto tenían la autoridad y el respeto en nuestros hogares, mientras nuestras madres estaban destinadas a la crianza de sus hijos, de engendrarlos años ha años, dedicándose completamente a los quehaceres de la casa, a obedecer las órdenes que el esposo daba, siempre el dinero era escaso, por esta razón las vacaciones de verano no existían para muchas familias.

Viajar en tren fue una novedad, para muchos era su primer viaje, encontrarse con el mar una felicidad indescriptible.

En esos años no existía masivamente la televisión, por lo tanto el tiempo libre lo ocupábamos en actividades físicas y lo más lindo de todo era estar en contacto con la naturaleza y su fauna.

Cuando llegamos esa mañana a Llolleo, la directora del albergue nos da la bienvenida, era una mujer alta, autoritaria y tenía una característica muy especial: un tic nervioso en unos de sus ojos, su párpado se cerraba en cada segundo, pero con voz fuerte y segura causaba temor, su presencia daba miedo.

Estábamos todos formados en el patio cuando nos lee el reglamento de disciplina, orden y seguridad, el respeto a las autoridades y, lo más importante, la higiene dentro del recinto, el cumplimiento de los horarios y la exigencia de ellos, ya que era una orden.

8:00 hrs.: levantarnos y ducharnos con agua fría todas mañanas.

9:00 hrs.: desayuno.

9.30 hrs.: hacer la cama.

10:00 hrs.: primera actividad oficial.

13:30 hrs.: almuerzo.

14:30 hrs.: siesta hasta las 15:45 hrs.

16:30 hrs.: segunda actividad oficial.

20:00 hrs.: once-comida.

21:30 hrs.: irse a dormir.

Cuando terminó de leer los horarios, aparecieron nuestros primeros comentarios, algunos muy asustados lloraron y lo único que querían era regresarse a Santiago, otros levantaron sus voces de protesta y rebeldía: no estábamos acostumbrados a tener que cumplir rigurosamente tanta exigencia. El punto que más dolió fue el ducharnos con agua frías todas las mañanas y el dormir siesta, pero al final tuvimos que aceptarlo.

Después de reconocer nuestro dormitorio y nuestras camas que estaban designadas con un número bien identificado, almorzamos y tuvimos la tarde libre para recorrer ese pequeño pueblo, siempre supervisado por una profesora.

Evoco el primer día de estadía: a las 8:00 hrs. nos despiertan, nos costó mucho levantarnos, muchos de nosotros tratamos de evadir la ducha, pero nos pillaron las profesoras, ya que todos teníamos el pelo seco. Ellas nos ordenaron a cumplir con la norma de higiene, se quedaron a vigilarnos como cada uno de nosotros nos bañábamos desnudos. La verdad es que las profesoras no se movieron hasta ver nuestros cuerpos jabonados y que el agua escurriera, se deslizara por la piel, recién ahí nos daban la autorización para que nos vistiéramos y pasáramos al gran comedor a desayunar. A muchos de nosotros nos daban vergüenza como las profesoras presenciaban nuestra ducha y nuestros cuerpos desnudos. Recuerdo que fue una escena cruel y cómica a la vez, muchos de nosotros tratábamos de taparnos con nuestras pequeñas manos, lo poco y casi nada que teníamos. Fue una gran lección que nos dieron nuestras profesoras porque aprendimos a bañarnos solitos, sin la presencia de ellas durante nuestra estadía.

Llegó la hora del desayuno. Todos bien peinados y ordenaditos esperamos la llegada de la directora en el gran comedor. Cuando ella hacía su entrada, nos parábamos, esperamos su saludo y todos les respondíamos su “buenos días”, autorizándonos a sentarnos, dando la orden para que los mozos nos sirvieran. Mientras tomábamos el desayuno, nuestras profesoras aprovecharon ese instante para ir a los dormitorios y revisar nuestras camas, encontrándose que 5 muchachos habían mojados sus colchones con pipí.

Una vez terminados el desayuno, las profesoras ya tenían identificados a esos alumnos, mandándolos a sacar sus colchones y ponerlos a secar durante el día en el patio, delante todos nosotros. Fue otra gran lección para ellos, porque cuatro de ellos aprendieron a no hacerse durante la noche. Sólo uno batió el récord, salió invicto porque se hizo todos los días, las profesoras ni siquiera ya lo nombraban, él solo sabía lo que tenía que hacer.

Llegaron así las actividades recreativas diarias, conociendo diversas playas como las rocas de Santo Domingo, Algarrobo, Cartagena, el puerto de San Antonio, en fin. Recuerdo cuando conocimos por primera vez la playa: fue una felicidad indescriptible, encontrarse de repente frente a frente con el mar, observar su horizonte infinito, caminar por la orillas, por las arenas húmedas, ver cómo ellas grababan nuestras pisadas, permitiéndonos dejar las huellas momentánea, donde luego aparecían unas olas ya sin fuerzas cubriéndola y borrándola, para dejarlas lisas nuevamente. Bañarnos por primera vez, en las aguas frías y saladas del Pacífico, sentirla cómo cubrían nuestros cuerpos, mirar el cielo y darnos cuenta que los rayos solares bañan nuestros rostros, despejando nuestras mentes, y dejándonos en gozar, en reír, en jugar, éramos libre para correr, saciarnos con los baños hasta quedarnos exhaustos. Fue satisfactorio y agradable a la vez el poder de logro que tuvimos, de éxito de encontrarnos cerca del mar, para no creerlo.

Cómo olvidarme, de ese día jugando fútbol dentro del recinto. Había un alumno muy hábil con el balón, una de las características del “Pelluco” –recuerdo su apodo–, que cuando le pegaba a la pelota salía con una potencia inusitada. Jugábamos la mayoría de los niños, excepto el “Superman” –lo apodábamos así, porque su figura era muy esquelética, de apariencia muy débil–. En una justo dispara “Pelluco” y “Superman” se cruza y el balón le pega en plena frente, cayendo seco al suelo, como un palitroque. Todos corrimos hacia él, pero éste se para como si nada, continuando nuestro juego. Fue muy cómica la situación, porque todos nos reímos por la espectacularidad de la caída.

Cómo olvidarme de ese día viernes, cuando supimos que nuestros padres venían el domingo a visitarnos. El sábado fue un día ansioso, deseoso de ver la llegada nuestros familiares. Ese domingo, nos reunimos con ellos en la playa. Recuerdo que mi madre venía acompañada con la mamá del pancho Silva (hermano de Selva) y compartimos todo el día con ellos. Hay una anécdota que no puedo olvidarme, cuando confundí de nombre al fotógrafo que andaba con los apoderados: al divisarlo corrí a preguntarle cuánto costaba una foto, y lo llamé por señor Sepúlveda y él me contestó, “te confundiste, yo soy el señor Farfán”. Años después, en la enseñanza de humanidades fui compañero de unas de sus hija de (Ximena, una hermosa adolescente, muy bonita y femenina).

Cómo olvidarme del paseo en lancha donde recorrimos gran parte del puerto de San Antonio, donde mirábamos cómo los botes llegaban cargado de sardinas. Cómo olvidarme de las brisas marinas, de sentir con intensidad el aroma a mar, a marisco, a pescado. Fue una felicidad inmensa.

Día después, regresamos nuevamente al puerto, estábamos invitados a presenciar un partido amistoso donde San Antonio Unido se enfrentaba con la selección chilena del 62'. Tuvimos la oportunidad de conocer a todos los jugadores de esa selección, quienes se preparaban para participar en nuestro mundial.

También, recuerdo la despedida, fue emocionante escuchar las palabras de la directora. Ahí nos dimos cuenta que ella era una mujer amorosa, muy inteligente, con un instinto maternal innato. Muchos lloramos porque no queríamos regresar, porque aprendimos a quererla y respetarla.

“Las colonias”, fue un ramo imborrable en nuestra formación personal, porque fue diferente a la enseñanza habitual: no hubo cuaderno, no hubo pizarrón, no tuvimos un examen final, pero nos dejó una de las grandes lecciones de vida, donde aprendimos valores, disciplina, responsabilidad, respeto, higiene, hábito; donde aprendimos a desenvolvernos solos, a tomar decisiones; donde la experiencia práctica fue la mejor enseñanza que nos dejó nuestra Escuela Consolidada.

d) Gloria Celis.

Era a fines del año 1967, tenía que dar la prueba de aptitud académica. Mi padre me había dicho que él no tenía para que yo siguiera estudiando, por tanto, yo no tuve dinero para pagar esa prueba. Entonces, se me acercaron dos compañeros de curso, si no me equivoco, Luis Farfán y Nelson Riquelme, para ofrecirme que ellos me pagaban la prueba. Por supuesto que no acepté, porque para nosotros era mucha plata. Nunca olvidé esa acción tan noble de mis compañeros, pero para mí fue más impactante que mi profesora jefe Lucía Marín me pagara esa prueba. Esa nobleza solamente la conocimos en esa escuela. Para dar la prueba en la Universidad Técnica era otro pago y para dar esa prueba me dio el dinero la profesora de primaria la señora Graciela Bustos. Cómo no te voy a querer Escuela Consolidada con todos sus profesores.

Yo soy profesora pensionada y quisiera ver a todos mis compañeros y profesores. Todavía tengo contacto con algunos amigos de esa época, más de 40 años, y tengo la suerte de volver a esta escuela porque compramos la casa esquina de al lado de la escuela y tengo a mi nieto estudiando ahí, pero no se puede comparar nada con esos tiempos.

e) Anónimo.

Fue como una primavera los pocos meses que fuimos compañeros. Cuando estaba en 3° F de humanidades de la Escuela Dávila, en 1960, éramos varios compañeros enamorados platónicamente de Patricia, una compañera de hermosa belleza en todos los aspectos: pelo castaño claro casi rubio, ojos verdes y grandes, figura delgada muy bien formada, y los más lindos rasgos de cara, manos, cuerpo, pies; su mirada nos hacía flotar, su voz agradable y delicada. Ella sabía que era linda y trataba de no complicarnos, porque nos embrujaba. Hasta los profesores varones la miraban con gusto y los más lanzados con otras intenciones.

Pero pasó lo que tenía que pasar: el terremoto de Mayo. Cuando volvimos a clases ella no volvió, y pasaron los días y no volvió. En el curso nos pusimos en campaña para averiguar qué le había sucedido a ella y su familia. Nos enteramos que se habían trasladado a Valparaíso porque su casa en Santiago se había arruinado. Después habían partido a Mendoza: unos parientes que tenían negocios, los habían acogido y dieron trabajo. Todos esperábamos que ella volviera, pero no volvió, sólo nos dejó el recuerdo de su hermosa presencia. Seguro que continuó su vida en esa ciudad.

Cada vez que nos encontrábamos con un compañero hacíamos recuerdo de la bella Patricia. Me acuerdo que con algunos compañeros del curso buscábamos fotos de artistas y mujeres jóvenes que se le parecieran, pero ninguna era tan linda. A veces un rasgo en una foto, de una artista, pero en otra foto de la misma actriz, no era lo mismo. Por suerte las compañeras del curso no se enteraron de esa pena masculina hasta varios años después, cuando todo era un lindo recuerdo de juventud, y ya habíamos egresado de la Dávila.

Eso fue para el terremoto de Marzo de 1965, el de Eduardo Frei, y nos volvimos a juntar para saber cómo estábamos. Con el tiempo, dos de nuestros compañeros de curso, el Mondaca y el Alfaro, trabajaron como choferes de una empresa de autos que viajaban a Mendoza, “Cata”, siempre les preguntábamos si sabían algo de la bella Patricia Ward, de quien no supimos nunca más nada.

Anexo 4:

ESCRITOS SOBRE LA ESCUELA CONSOLIDADA DÁVILA Y DÉCIMAS DE LA POBLACIÓN MIGUEL DÁVILA CARSON, POR DON HÉCTOR ESPINOZA GALLEGUILLOS

Cuando estábamos en el último momento del Taller de Mapeo Colectivo, mientras estaba presentando lo trabajado por su grupo, de repente, don Héctor Espinoza Galleguillos nos comparte una décima creada por él sobre la calle Melinka, y nosotras y nosotros quedamos tan sorprendidos, que en aquella oportunidad dijimos que no podía quedar fuera de este documento, por lo cual le preguntamos si podíamos publicar algunos de sus escritos sobre la escuela y la población, y nos compartió lo que presentamos a continuación: su primera clase con el profesor Lautaro Videla y su décimas sobre experiencias en las calles de la Población Miguel Dávila Carson.

INTRODUCCIÓN

Terminaba el verano de 1954. De todas formas, aquella tarde se sentía el rigor de un día especialmente caluroso. Sentados en silencio, no sin evidenciar algunos signos de tensión, esperamos la llegada de nuestro profesor de Estudios Sociales.

Tensión digo, pues nuestros compañeros del curso superior habían comentado que se trataba de un profesor atípico, algo “achorado”, usando la conocida expresión que denota a quien se aparta de los convencionalismos imperantes en su medio.

Un hombre joven, aunque para nuestros ojos de niños, yo tenía 12 años, todo nos parecía un tanto exagerado. Es así que la casa central de nuestra Escuela Consolidada, que había sido la casa patronal del Fundo “Las Lilas”, nos parecía enorme, con pasadizos largos, que le daban un aspecto misterioso.

Así también, don Lautaro Videla Stefoni, como dijo llamarse, con sus 32 años, nos pareció un “viejo” más, dentro del conjunto de profesores.

Mención aparte merecen los jardines que rodeaban el edificio de “La Chacra”. Enormes árboles, palmas, pinos, araucarias, una morera ubicada al comienzo de pasillo de Ochagavía, el castaño del costado poniente del edificio, un enorme parronal, guindos, árboles frutales, un magnolio fragante, y la gran hilera de flores de la pluma que nacía en la capilla que sería nuestra sala de música, con una acústica impresionante y que corría paralela al pasillo central de Ochagavía.

La rotonda, frente al lado sur de la casona, símbolo de una perfecta simetría, delimitada por unos setos bien podados y que seguían la circunferencia que en su centro mostraba una enorme vasija de greda, de quizá cuántos años.

No ocupó el pupitre destinado al profesor, sino que acomodó una mesita de alumno, a centímetros nuestro.

Constituyó para nosotros, tal vez, la primera “choreza”, de las tantas de que seríamos testigos en el decurso de nuestra convivencia escolar.

Allí dejó sus elegantes lentes para el sol dorados y una cajetilla de cigarrillos “Liberty”, que le acompañaría por largo tiempo, y se dispuso a pasar lista.

Todos, a nuestro turno, nos poníamos de pie y contestábamos con un “¡presente, señor!”, a la vez que indicábamos nuestra dirección en la Población Miguel Dávila Carson. El profesor aprovechaba el momento para echar una mirada algo más detenida a nuestras pequeñas humanidades.

Nos hizo conocer el programa de estudios y las reglas del juego, controles de las materias conforme a su avance, pruebas principales, etc.

Dentro de su discurso nos dio algunas referencias de la situación mundial, regiones importantes del globo, etc. Ya, casi al final de la clase nos recalcó sobre la importancia de la pertenencia a un entorno, en este caso, la población, último reducto urbano hacia el sur y al oeste de la comuna de San Miguel.

De paso, nos hizo saber que él era un habitante más de la Dávila.

Casi comenzaba nuestro primer recreo de la tarde, cuando anunció: Tarea para la casa. Confeccionar el plano de la Población Dávila, con nota. Plazo de entrega 15 días.

Tomó sus lentes dorados, su cajetilla de cigarrillos roja y se despidió.

Son estas calles y pasajes, a 60 años de la primera clase con el “Choro” Videla, las que aparecen en estas décimas que he escrito para todos ustedes.

CALLES DE MI POBLACIÓN

Brindis

Brindo dijo un davileño
con una copa en la mano
yo como buen coreano
no me quedo por empeño.
Ha sido para mí un sueño
el volvernos a encontrar
y así podernos contar
cómo nos trató la vida
nuestra DÁVILA querida
donde aprendimos a amar.

Una noche caminando
por la calle PIRIHUEICO
yo me las daba de pouco
pololeando... pololeando.
Iba las piedras chuteando
cuando se me apareció
¡dos, tres, cuatro, qué sé yo!
un grupo de malandrines
no me ocultaron sus fines
y uno de ellos me espetó...

Yo conocí una morena
en REUMÉN con PETROHUÉ
y al poco tiempo después
tuve una rubia en PALENA.
No me dio ninguna pena
(pues por otro me dejó)
así cavilaba yo
y a PARGUA me encaminé
y pasando por ALHUÉ
Magdalena me sonrió.

... El grupo fumar quería
me pidieron cigarrillos
apuesto doble a sencillo
todo esto a costa mía.
No fumo yo les decía
(y con el alma en un hilo)
uno del porte de un silo
me mostró su yatagán
y yo cómo un huracán
llegué a esconderme a NIRVILO.

ALLIPEN, BUDI, RAUTÉN,
ABRANQUIL, MAILEF, MAFIL,
voy a visitar HUEPIL,
recibo un beso en LIRQUÉN.
Y si lo tienen a bien
tomaré once en COLLICO,
para qué se los explico,
llegando justo a MANAO,
me acordé que allá en CHACAO,
hay un pipeño muy rico.

MELINKA nos separaba
de los potreros del sur
para correr el albur
los rastrojos esperaban.
Era lo que ahí dejaban
al terminar la cosecha
como el pobre no desecha
nada que pueda obtener
las papas a recoger
y el hambre que nos acecha.

También pasé por CHACAO
CARELMAPU, HUIQUE Y LLAIMA,
le di vueltas a Moraima,
de ella estaba enamorado.
Así también me he animado
a pasearme por QUIVOLGO,
manejando un lindo Volvo,
que ayer a mí me prestaron
y unos muchachos gritaron...
¡No levantes tanto polvo!

A QUICAVÍ me invitaron
a una fiesta con cariño
por allá en PEDRO MARIÑO
mis amigos me encontraron.
Y luego me encaminaron
a esa dichosa fiesta
yo venía de una siesta
y las fuerzas me sobaban
y todos allí bailaban
cual monos en la foresta.

CAHUELMO, NO le llamaban
por su verdadero nombre
y por esto no se asombre
los ociosos no faltaban.
Y todos los que pasaban
por esa calle famosa
decían: ¡qué buena cosa!
agregar la negación
y cantaban con pasión
planté una mata de rosas.

CRONISTA PEDRO CUADRADO,
MARTÍNEZ DE BERNABÉ,
dónde el amor no encontré,
por más que lo hube buscado.
Cómo no estar apenado,
allí vivía la María,
muy cerca de OCHAGAVÍA,
yo desde allí la miraba
muy solo y triste pensaba
¡mañana será otro día!

A una muchacha muy guapa
cortejé en GOYOCALÁN
me las daba de galán
y no tenía ni chapa.
Si pareces una lapa
mis amigos me decían
también ellos se lucían
delante de las chiquillas
como si fuera una trilla:
¡vuelta, vuelta! y se reían.

Con el Juan yo me encontré
en Cacique Pelantaro
dijo: me parece raro
pues aquí yo la cité.
Y llevo ya casi tres
horas esperándola
yo creo que esta es maldad
lo que conmigo está haciendo
(parece que lo estoy viendo)
con su cara acongojá.

No sabes cuánto lo siento
estimado amigo Juan
las mujeres no me dan
problemas y estoy contento.
A ustedes les comento:
no digan, ni chus ni mus
un farol a media luz
y yo algo demorando
ella me estaba esperando
en Cacique Pailanchú.

A HUAR fui a para un día
por un libro que buscaba
¡con la suerte qué yo andaba
no estaba el Flaco Farías!
Con él me ponía al día
pensé, el ramo no lo saco
me acordé que allí en COLACO
vivía la Carmen Rosa
trajo el libro presurosa
¡cómo baja el Viento Raco!

Una flaquita en QUEILÉN
me movía las pestañas
me dije: estas son patrañas
lo mejor está en HUEQUÉN.
No me pregunten a quién
le di mi amor una noche
pero fue con gran derroche
de besos y de caricias
(pregúntenselo a la Alicia)
¡es mejor que andar en coche!

Despedida

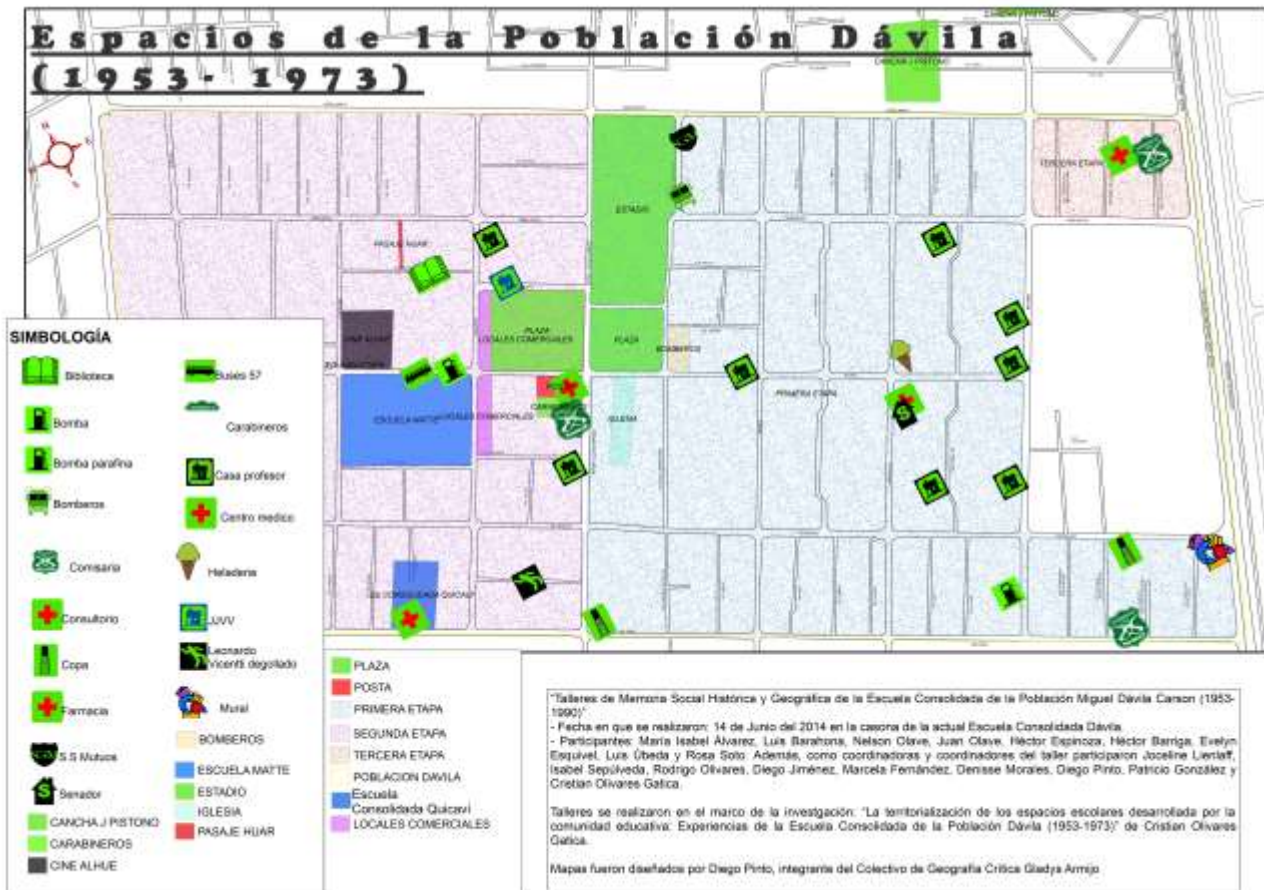
Se ordena la despedida
del paseo por la pobla,
el latido se redobla
al pensar en la partida.
Es nuestra amistad sentida,
que floreció de consuno,
es el momento oportuno,
que mis versos les presente,
son creación de mi mente,
todo ficción, menos uno.

Héctor Espinoza Galleguillos
Davileño y Consolideño

Anexo 5:
MAPAS DE LOS TALLERES DE MEMORIA SOCIAL HISTÓRICA Y GEOGRÁFICA DE LA ESCUELA CONSOLIDADA DÁVILA

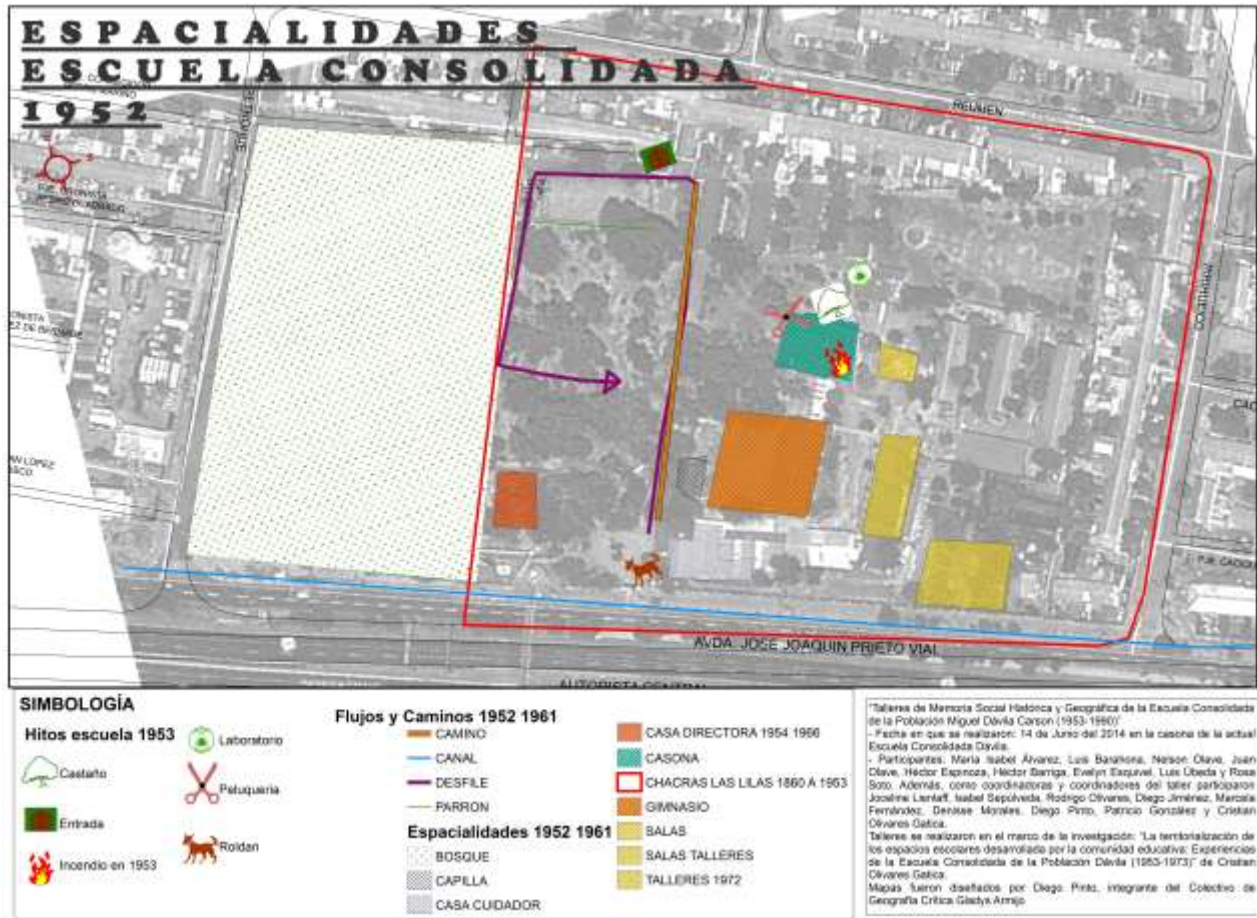
Uno de los productos elaborados a partir de los Talleres de Memoria Social Histórica y Geográfica de la Escuela Consolidada Dávila, fueron los mapas que resultado de su tercer taller correspondiente al Mapeo Colectivo, y son los que pasaremos a mostrar a continuación¹⁸³.

a) Mapa de las Espacialidades de la Población Dávila.

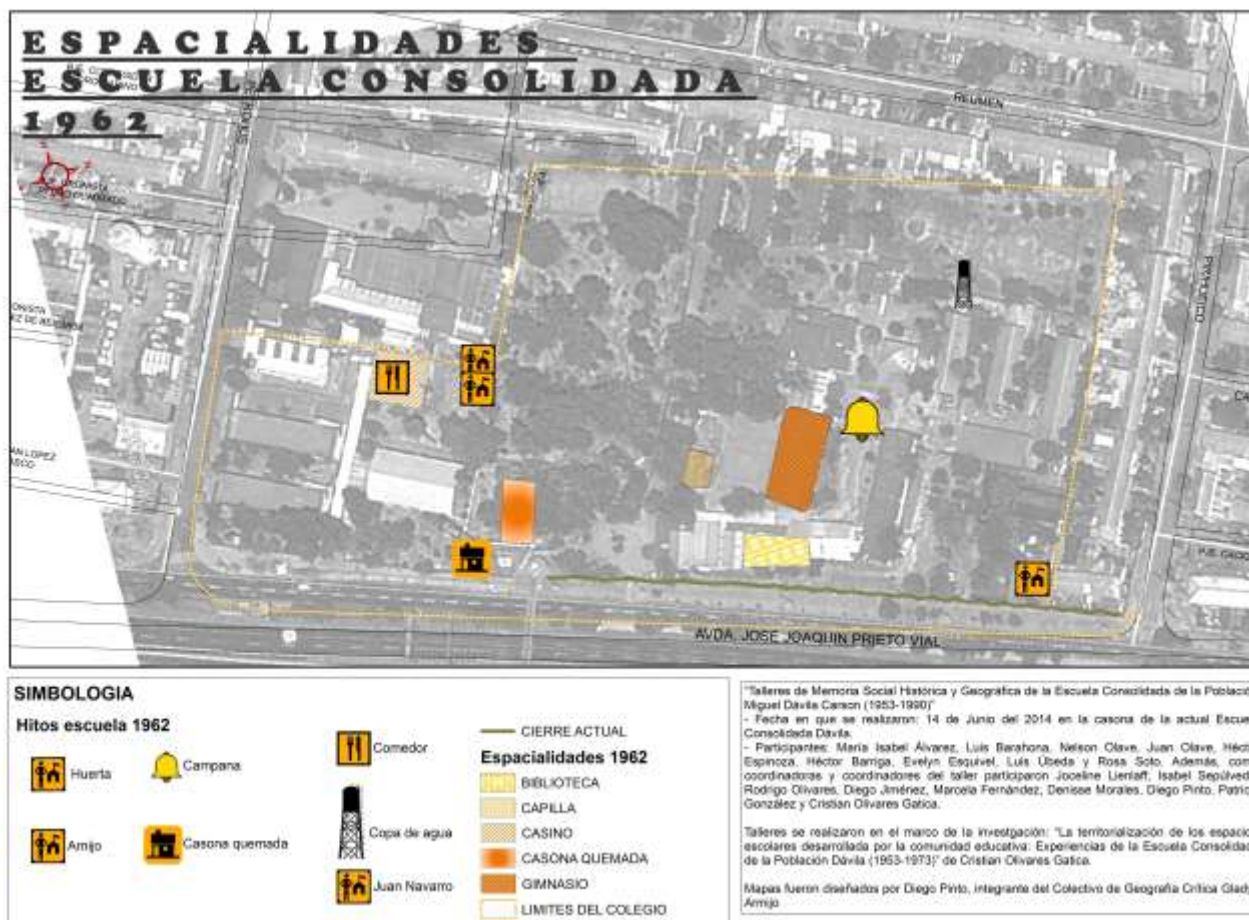


¹⁸³ Todos estos mapas fueron diseñados por Diego Pinto, integrante del Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, al cual le estamos muy agradecidos por su tiempo dedicado a este trabajo.

b) Mapa de las Espacialidades de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, elaborado a partir del grupo del Mapeo Colectivo que estuvo entre 1952 hasta 1962 en la escuela.



c) Mapa de las Espacialidades de la Escuela Consolidada de la Población Dávila, elaborado a partir del grupo del Mapeo Colectivo que estuvo entre 1962 hasta 1977 en la escuela.



I. Transcripción del primer Taller de Memoria Social Histórica y Territorial: “Línea de Tiempo”¹⁸⁴

Fecha de realización: 10 de Mayo del 2014.

Lugar: Una de las salas del pabellón azul de la Escuela Consolidada Dávila.

Y comenzamos con los talleres...

Cristian (C): Bueno, en primer lugar, nosotros y nosotras queremos darles las gracias por venir. Es muy importante y significativo el que estén aquí, ya que este es el primer taller y no sabíamos cuántos ni quiénes llegarían. Mi nombre es Cristian Olivares Gatica, actualmente soy profesor practicante de la escuela. Estoy haciendo mi práctica final acá, hago clases de Historia y Geografía con los chiquillos y chiquillas de 8° Básico y del IV° Medio Metálico. Con los amigos y amigas aquí estamos haciendo estos talleres de memoria porque queremos aportar a la reconstrucción de la historia de esta escuela, particularmente en cómo se vincula la Escuela Consolidada con la Población Dávila, porque eso es lo que nos hemos dado cuenta que es lo que más rescatan ustedes los ex-estudiantes, además de que, por lo que hemos visto, es una de las principales características de las “Escuelas Consolidadas” en general. Bueno, y para comenzar, nos gustaría comenzar con presentarnos.

Pablo (P): Yo soy Pablo Soto, soy estudiante de Pedagogía Básica, también del Colectivo Caracol, y vengo a ayudar en los talleres.

Yanny (Y): Mi nombre el Yanni, también soy del Colectivo Caracol, y nos preocupamos de sistematizar experiencias.

Diego Jiménez (DJ): Hola, soy Diego Jiménez y también soy del Colectivo Caracol.

Joceline (J): Hola, mi nombre el Joceline y soy pobladora de aquí, de la Dávila.

Héctor Espinoza (HE): Bueno, a esta escuela yo ingresé como el 54' y egresé como el 59', y ¿qué decir?, he vivido gran parte de mi niñez en esta escuela e incluso en la población, porque llegué a los inicios de la Dávila, por ahí por el 52'. Bueno, aquí él [refiriéndose a Héctor Barriga (HB)] lleva más años en la población de los “consolidados” aquí en la Dávila. Pero bueno, el hecho es que me siento verdaderamente complacido de encontrarme con gente nueva, que a lo mejor ni nacía en esos tiempo, pero bueno, aquí estamos dispuestos a entregar nuestras vivencias, como poblador de la Población Miguel Dávila Carson. Eso por el momento.

DJ: ¿Cuál es su nombre?

HE: Ah sí.

(risas)

HE: Héctor Espinoza.

Luis Úbeda (LU): Mi nombre es Luis Úbeda Fuentes y represento a la comuna de Pedro Aguirre Cerda.

(risas)

LU: Empecé en este colegio y terminé en este colegio. Lo que continué con mi vida fue la topografía. Y primero que... desde el punto de vista personal, sé que puedo contar muchas cosas como de vivencias, porque eso creo que es lo que los jóvenes quieren rescatar de lo que fue la escuela en aquella época, en la época de nosotros, y en eso yo creo que podemos compartir e intercambiar ideas. Por ejemplo, partiendo desde un punto de vista... tú... tú... ¿cuál es tu nombre?

C: Cristian.

LU: Cristian. Tú hablaste en un momento de la interconexión que había entre la población y el colegio, y yo creo que en ese tiempo el nexo entre la población y el colegio era 100%... era 100%, o sea, la escuela era la comunidad y la comunidad era la escuela. Quizás más adelante vamos a detallar qué era la escuela, qué cosas se

184 Esta transcripción fue realizada por Mauricia Fuentes Silva y Cristian Olivares Gatica, y revisada y corregida por Héctor Barriga, a quien le agradecemos enormemente su preocupación y dedicación en este trabajo.

hacían, de todo lo que pasaba internamente con los alumnos, los profesores y los padres, los apoderados que en ese tiempo eran una maravilla. O sea, si hubo una vez que un Centro de Padres que fuera una maravilla y que apoyara a los cabros, era en este colegio. El Centro de Padres tenía una preocupación absoluta con el colegio, con los alumnos. Entonces todas esas cositas las vamos a ir conversando si es que se da el caso. Pero pienso que fue una experiencia maravillosa la que vivimos y que no creo que se vuelva a dar, no creo. ¿Qué piensas tú?

HE: Es difícil.

LU: Es difícil que se pueda dar, pero bueno, eso es lo que vamos a conversar.

Y: Quiero hacer un... emm... Como se nos van a olvidar sus nombres, vamos hacer papelitos para que nos nombremos por los nombres.

LU: Ya.

C: Siga, estimado.

LU: Gustavo.

Gustavo Rodríguez (GR): Bueno, mi nombre es Gustavo Rodríguez y soy de la promoción de egreso del año 60', por lo tanto soy un poquito más joven que los que...

(risas)

GR: Y estuve toda mi secundaria, que en ese tiempo eran las Humanidades, en esa época, la “consolidada”. Viví muchos años en la Población Dávila y tuve la fortuna de disfrutar la experiencia de estudiar en un colegio como éste, en la Escuela Consolidada, con unos profesores espectaculares que muchos de ellos eran normalistas, profesores que al parecer en esta época no existen por la vocación y calidad que tenían, y como decía mi amigo acá, para nosotros fue un privilegio y una fortuna haber disfrutado este tipo de educación y haber vivido una educación como ésta. Vamos a conversar mucho al respecto, pero en principio decir que nosotros en esa época éramos... e iba a preguntar si alguno de ustedes vivía aquí en la población... nosotros éramos niños, la mayoría de papás obreros, pasamos muchas precariedades en invierno. Recuerdo todavía que nosotros, mi familia, mamá, papá y 5 hermanos nos abrigábamos, parchábamos los zapatos rotos con la zaja de los zapatos para que en invierno no nos enfriáramos mucho, es decir, vivimos en una población muy modesta y nadie puede decir lo contrario. Sin embargo, tuvimos una educación muy feliz, eso es lo que puedo decir por el momento.

HE: Maritza.

Maritza López (ML): Mi nombre es Maritza López, también soy del mismo tiempo que Gustavo. Fui una de las más desordenadas del colegio.

(risas)

GR: Cierito.

ML: Famosa por ello, pero también hice cosas buenas: fui del equipo de básquetboll y defendí los colores del colegio. Pienso que los profesores, como dijo Gustavo... nosotros veníamos de gente muy modesta y tuvimos la fortuna de tener este colegio con profesores –yo digo– comprometidos con enseñarnos, con decirnos “ustedes son hijos de gente obrera, ustedes no van a heredar fortuna”, nosotros teníamos profesores así que nos machacaban la cabeza de que no íbamos a heredar nada, que íbamos ser lo que nosotros quisiéramos ser, y así nos obligaban a tomar conciencia de que teníamos que estudiar o si no estábamos fritos. Entonces con Gustavo hemos sido testigos de que en nuestro curso todavía nos reunimos con la profesora Brunequilda Bustamante, quien era profesora de biología... nosotros nos reunimos cada 2 o cada 3 meses.

C: ¿En la actualidad?

ML: Claro, nosotros tomamos once con nuestra profesora jefe, mantenemos un vínculo, un contacto, y... lo que pasa es que nos hemos dado cuenta que nosotros... muchos de nosotros, han sido gente muy exitosa. Nosotros tenemos doctores súper calificados, especialistas, profesores también destacados, deportistas, entonces nosotros hemos tenido mucha gente que no se quedó así, de que no se quedó “ah, porque vengo de una familia de 6 hermanos...”, y como Gustavo ya lo graficó muy bien, éramos re-pobretes y no decíamos “yo no puedo ser otra cosa”. Nosotros tenemos una ex-compañero de colegio que estudió 3 profesiones, tuvo 3 pegas: fue detective, estudió químico farmacéutico, y ahora es un destacado abstrata el...

HE: Araya.

ML: El Araya, y era un joven también desordenado. Entonces no hay excusa para que una persona en la vida no sea nada, nada de eso que “no, es que no puedo estudiar”, no. Yo terminé la secundaria en un colegio nocturno. Tuve la fortuna de caer en un hospital y que me daba permiso para ir a estudiar, y seguí, por eso yo digo que hay que ponerle... que los profesores tienen que ser comprometidos. Ustedes y muchos de ustedes son y van a ser profesores, y ustedes tienen una labor muy buena, los profesores: educar a la gente y hacerles conciencia de que

las personas pueden ser todo lo que quieran ser en la vida, que no hay impedimento de pobreza, limitados por la situación económica. Eso es una cosa que nosotros aquí aprendimos. Eso.

C: Gracias.

René Vilches (RV): Mi nombre es René, René Vilches y soy nacido, criado y egresado de la escuela acá de la Dávila, y a la “consolidada” yo ingresé aquí como el 64' a la Escuela Quicaví y de ahí seguí todo el proceso: Quicaví, Boroa y acá llegué cuando recién se había inaugurado estas salas de acá, y éste era una cancha, y en esos tiempos se hacía un... me acuerdo que... yo ayudé hacer un... ¿se acuerdan los clásicos universitarios? Aquí se hizo un clásico que representaba el cuento de “El Principito” y yo le ayudé a unos vecinos que eran mayores, que eran amigos de mi hermano. Bueno, y ahí posteriormente pasé por casi todas las salas: pasé por esa sala, por esta sala, por la de allá, por todas. Conocí a muchas personas de mi población, de hecho, en ese tiempo... ingresé en el 64' y aquí me tocó el año 70', antes y después del 73', y yo me acuerdo que estaba en 8° en ese momento... claro, estaba ahí... y lo que más me acuerdo es que cuando llegaron los milicos, nosotros como cabros chicos así los mirábamos, y no faltó el que hizo un papel así y se lo tiramos “¡Ataque aéreo!”... menos mal que éramos cabros chicos, si no... Bueno, ahí nos fuimos relacionando con... bueno, también con lo que decían acá, más que compañeros de curso, éramos vecinos, y aparte de ser vecinos, y más con los hermanos mayores... éramos como familiares y en realidad es como dice ella, la comunidad, la vivencia, lo que hemos vivido es bastante significativo, o sea, aquí te daban un plus para desarrollarte, para decir “yo pasé esto, te recomiendo esto”. Bueno, me podría extender y seguir hablando cosas, pero en honor al tiempo voy a ceder la palabra.

Héctor Barriga (HB): Gracias. Bueno, como presentación soy Héctor Barriga. Yo estuve en la “consolidada”, viví... vivo en la Población Dávila. Yo ingresé al colegio el año 55', había llegado el 52' a la Dávila, para que vean lo mucho que costaba matricularse en el colegio, si estuve como 2 años haciéndolo afuera y recién en 5° Básico logré ingresar, y egresé el año 61'. En ese intertanto... bueno, la vida en la población era una vida muy sana, no como ahora, pero en resumidas cuentas esa es la historia mía, después tendremos tiempo seguir contando las anécdotas y vivencias de la población.

Nelson Olave (NO): Mi nombre es Nelson Olave, y tengo la misma experiencia que... o sea, pasamos por esta escuela. Yo creo que hay varias... o sea, toda la orgánica, todo lo que se haga... la discusión, la recuperación es positivo. De hecho, ya hay mucho trabajo sobre la escuela y sobre la población, la Dávila: están los libros de Recabarren, por ejemplo, que tienen hasta el detalle de lo que era la educación de la época... tiene 2 libros dedicados a la “consolidación” y la “consolidación” es un concepto de educación y tiene aproximaciones... se supone que se trasladó de Europa hacia acá ese concepto de educación. Estamos hablando que la Escuela Consolidada fue, por el periodo de nacimiento de ella, es la importancia que tuvo... estamos hablando de una época en que la Dávila era –digamos– el término de Santiago: de aquí hasta San Bernardo no había nada, era lo último que había en Santiago, y ahí se entiende de esa manera cómo en este colegio se dio una cosa que... ahora está prohibido... ahora... como método de educación donde los alumnos, los profesores, los apoderados, la gente, la población misma toda unida detrás de un logro. La Población Dávila, de acuerdo a esa época, no sólo era la Población Dávila, también estaba La Victoria que venía para acá porque en esos lugares no había colegios, entonces éste era el centro de atracción de toda esta zona. Y, por ejemplo, la profesora Brunequilda Bustamante, escribió un ensayo sobre su vida en la “consolidada”, donde ella habla... desde el punto de vista de ella, cómo ella se trasladó a este colegio e hizo su carrera. Ah y... hay una página que se llama “Población Dávila del Recuerdo”, hay otra que se llama “Memoria de Pedro Aguirre Cerda”. A mí los cabros de la Matte me hicieron un video que lo subieron, sobre la población en este caso. Entonces, la idea es la siguiente: ahora, como están las cosas, la educación en Chile está en crisis ¿cierto?, están pidiendo educación gratuita, de calidad ¿cierto?, y sin lucro ¿cierto?, bueno, todos nosotros estudiamos gratis. Yo estudié en el Pedagógico gratis. A mí me exigían ser socio de la Universidad de Chile, con el carnet.

(risas)

NO: E hice el famoso Bachillerato. ¿Se acuerdan?, el Bachillerato que era como la PSU de esa época. Entonces, ¿cómo actualizamos los temas nuestros, las vivencias nuestras?, las actualizamos... formamos esa orgánica para contribuir también a hacer un proceso de cambio en este país ¿cierto?, y que ustedes que son cabros jóvenes, son futuro, ojala que lo que les conversemos a ustedes, les traspasemos, les puedan servir a ustedes mismos en la forma personal para transformar. Yo creo que esa es la idea, y por ahí va, y ojala que les salga todo lo que pueda ayudar. Y ojo, que hay... con respecto a la Escuela Consolidada, se ha tratado de hacer... por ejemplo, ahora se le ha cambiado el nombre a la Escuela Consolidada ¿cierto?, y la Municipalidad, también... hubo un proyecto de transformar este colegio, y ese proyecto se cayó, y... hay otros proyectos que se eligieron para poder ocupar el

terreno, así que ojala de estas cosas, de lo vivencial, se pueda actualizarlo para mejorar lo que tenemos ahora. Eso.

María Eugenia Arriaza (MA): Bueno, yo quería explicar algo. En realidad yo no... yo no lo viví acá en la escuela, en la Consolidada... y es que después con los años he tenido mayor conocimiento... y es que también... o sea, lo que tú decías, ¿cierto?, todo lo que rodeaba a esta población, habían elementos muy importantes que eran elementos políticos ¿en qué sentido?, muchos jóvenes de esta Escuela Consolidada fueron futuros dirigentes estudiantiles, sindicales, diputados y tuvieron cargos importantes... tenían una conciencia muy importante. Y por otro lado, yo también tengo que reconocer, lamento que no esté en este momento, pero la Claudina Núñez que es nuestra actual alcaldesa de esta comuna, ella también fue alumna de esta escuela. Entonces, yo pasé por aquí como el 60', más o menos, pero yo tengo el recuerdo de ver a muchos jóvenes que sí tenían una actitud bastante interesante de entregar información, de proteger a los chicos, pero yo creo que también hay un elemento muy importante entre los profesores que eran muy respetuosos también e incluso daban sus opiniones, muchas veces se dieron discusiones y los profesores también respetaban el pensamiento de los alumnos y de los demás. Yo creo que habría que invitar a más gente, no sé si esta va a ser la única oportunidad que nos vamos a ver, pero eso... la Claudina Núñez la podríamos invitar también, porque ella estuvo muchos años y tuvo mucha experiencia, e incluso yo creo que cuando usted decía que llegaron los militares aquí... claro, hay cosas fuertes... y de hecho, yo creo que lo que se veía desde las otras poblaciones es que era como un privilegio el estar acá, pero para mí el privilegio es haber compartido aquí con todos los profes y el desarrollo que tuvimos como personas.

RV: Yo pienso que, para que entiendan el concepto... a nosotros aquí nos daban el desayuno y el almuerzo acá, y... por ejemplo, ahora hablan aquí de la jornada...

Y: ¿La Jornada Escolar Completa?

RV: Claro, eso aquí ya existía. Ahora mira, un punto al margen, por ejemplo, en la “Línea de Tiempo”... “1952 a 1973”... parece que les falta, porque yo ingresé en el 64' a Básica y egresé el 77' en donde se corta como Escuela Consolidada y para a ser Liceo A-101, y esa parte del 77' tendría que ser el otro número.

Y: Ya ahora vamos a explicar. Este taller es un “Taller de Memoria Histórica”, está enfocada a eso, y la programación está pensada en 2 talleres que probablemente... bueno, puede ir cambiando si desean hacer más..., etc., pero está pensado así. Va a ser un “Taller de Memoria Histórica” hoy día y el 24 de Mayo va a ser un “Taller de Geografía” que Cristian es el que sabe un poco más de eso...

C: La idea es hacer un “Taller de Memoria Territorial”, es decir, por ejemplo, si decimos que la población y la escuela eran una sola eso también se ve en el espacio. O sea, por ejemplo, si la Escuela Consolidada hacía una actividad en la población ¿en qué espacios se hacía?; por ejemplo, el profesor Iván Núñez nos decía que aquí habían conjuntos folclóricos y que se llamaba Goya...

GR: Goyocalán.

C: Goyocalán, y que estaba en la casa del profesor Lautaro Videla, y eso está en la población, entonces eso es un hito, ¿se entiende?, eso se materializa espacialmente. Entonces nosotros tenemos una metodología de cómo eso poderlo evidenciarlo en un mapa, y eso a partir de nuestra memoria. De eso se trataría más o menos el segundo taller que lo tenemos, hasta ahora, planificado para el día 24 de Mayo.

Y: Ya. Entonces, el desarrollo de este primer taller... la propuesta que nosotros tenemos es... tenemos dos “Líneas de Tiempo”, eso significa que nos vamos a dividir en 2 grupos para que podamos conversar más extendidamente ¿Y en qué consiste esto? En que nosotros pusimos fechas, pero son fechas que nosotros creemos que nos pueden ir guiando en la “Línea de Tiempo” que nosotros pudimos identificar, y la idea es que cada uno de ustedes pueda identificar ciertos hitos que pueden ser cotidianos, de ustedes mismos, del colegio, de la población, de lo que ustedes quieran. Lo que nosotros queremos hacer es reconstruir la historia en base a sus experiencias, no en base a fuentes de investigación histórica.

RV: Es que, en eso del contexto que dices tú, que por temas históricos, valóricos, territorial, etc., etc., es que teníamos que... en un inicio y como evolucionó, era hasta lo que fue 77', quiebra esa parte históricamente, y dentro de eso, por ejemplo, ellos tienen una experiencia de los 50' o a principios de los 60', y yo estuve aquí en el 73' y posterior donde ya todo era más subterráneo, más... o sea, era ser estudiante y más encima decidirse si o mirábai para el lado o participábai, y si participábai tenías que entrar a cambiar de nombre, en el sentido de que tenái un seudónimo...

GR: Había una influencia política muy fuerte en ese período.

RV: Claro.

Y: Yo creo que aquí están los límites que ustedes quieran poner. Si ustedes quieren hablar de eso o hablar de

ciertas cosas o...

RV: Yo creo que, no es que sea resentido, pero antes del 73' era bonito.

GR: Eso.

RV: Y ya después del 73' ya no era tan bonito porque era polarizado.

GR: Yo creo que aquí hay un problema generacional. Como muy bien dice él, él tiene una experiencia absolutamente diferente a la nuestra. Es más, nosotros en algún momento, porque somos humanos, creo que hemos idealizado mucho nuestra experiencia y a lo mejor nos hemos olvidado de muchos elementos negativos que uno tuvo como experiencia como alumno y hemos resaltado lo positivo, y probablemente sea así la verdad, pero obviamente esto igual es fundamental. Nosotros egresamos en el 60' y él egresó después del 73', eso ya era una época, tiene que haber sido absolutamente diferente. Pero en términos generales, lo que nosotros podemos aportar es nuestra experiencia como estudiantes, como habitantes de la población Dávila, es que... como ya se decía, y eso, ustedes dicen que eso se va a conversar en el segundo período... pero aquí había una actividad simbiótica extraordinaria entre poblador de la Dávila, alumno de la Escuela Consolidada y apoderado de la población: en las actividades éramos todos. Hacíamos actividades de todo tipo: deportivas donde todo el mundo participaba, recreacionales... siempre nos acordamos de los “matiné danzantes” ¿así se llamaban?

ML: Donde nos poníamos a bailar.

GR: Y donde todo el mundo bailaba, no solamente nosotros, también los apoderados, ¿qué se yo? Donde llevaban tortas, queque y bailábamos, era un esparcimiento y todo el mundo participaba. Nuestro curso fue, el segundo curso me parece, que salió en Gira de Estudios en Quinto de Humanidades, el Tercero Medio. Imagínese alumnos de familia modesta con la pretensión de salir a Gira de Estudio, no al Sur como se hacía o al Norte, sino que fuera del país y lo hicimos. Y lo hicimos, ¿por qué?, porque los apoderados se jugaron todo por hacerlo y tuvimos la oportunidad de viajar de Santiago a Montevideo. Y nosotros pudimos salir. Nosotros, los “patipelados” de la Población Dávila paseando por Montevideo, y estuvimos en Buenos Aires también. Una experiencia maravillosa. Podemos contarles después otra experiencia, porque allá conocimos estudiantes también, y esa relación que nació... estamos hablando del año 59', esa relación que surgió entre estudiantes chilenos y uruguayos, hasta en la actualidad tenemos muchos de nosotros que tenemos contactos con ellos, nos comunicamos. Y se ha conocido 3 generaciones. Todo esto sintetizado en lo que era la educación que nosotros recibimos: “consolidación”, la educación absolutamente diferente a la tradicional que tenían en los colegios y que nos marcó para toda la vida... para toda la vida, y yo creo que no solamente en lo personal, sino que también nos marcó como familia: la mayoría hemos formado familias excelentes. Esta misma experiencia la hemos transmitido en nuestros hijos. Yo tengo 5 hijos, todos profesionales afortunadamente. ¿Y pueden creer que todavía yo invito a mi profesora jefe a tomar una oncesita? Es increíble.

C: Eso da cuenta de la experiencia que tienen. Ahora, fíjense que, por ejemplo, ahora están puros estudiantes, pero también tenemos la oportunidad de tener a una profesora.

Rosa Soto (RS): Eso quería decir. Llegué un poco atrasada y me voy a identificar: Me llamo Rosa Soto Lira y fui profesora de la Escuela Consolidada, y trabajé en el colegio hasta el 2008. Entonces tengo toda la experiencia de lo que la escuela vivió, y lo que alcancé a captar de lo que estabas hablando tú cuando entré, es verdad...

RV: Yo me acuerdo de usted cuando llegó a hacer clases acá. ¿Sabe por qué me acuerdo? Aprovechando que... el Andrés Chávez... bueno, él se fue a Suecia... Bueno, yo quería preguntarle si se acuerda de esa familia, porque se quedó acá...

RS: Bueno yo me voy a identificar completamente. Lo conozco, también a Andrés y todos ellos, pero yo no viví nunca acá. Yo viví siempre en la Zona Oeste de Santiago. En esos años yo vivía en una casa de mi viejo, por ahí cerca del Hospital San Juan de Dios en Catedral, pero para la parte de allá ¿no ve que Catedral termina en Matucana y continúa después de la Quinta?, en la continuación. Y ahora, todavía, en una parcela que era de mi padre, ahí en el camino al Noviciado. Yo de allá vine hacer clases, no del campo, porque todavía no estaba en el campo, pero sí. Ya bastaba con que viniera de ahí de Catedral para acá, que ya era un poco distante. ¿Cómo llegué yo acá? Eso quería contarles a ustedes los davileños: yo era compañera en la universidad de la Irene Paulos. La familia Paulos vivía aquí en la calle Petrohué, segundo pasaje... pasamos Reumén y en el segundo pasaje, en toda la esquina, la familia Paulos. Entonces ella era compañera mía y me dice “oye Rosa, ¿sabes?, que hay unas clases de una profesora que se fue con licencia, entonces ¿por qué no vas a mi colegio?, yo tomé horas y habían horas de la otra profesora” y estábamos recién empezando segundo año de historia, entonces yo dije “¿qué?, ¿cómo vamos...?”, “no, si te van a dar, si es un reemplazo y están buscando profesores para que hagan un reemplazo”, y llegué acá, y creo que llegué al lugar de donde nunca más me iba a ir, porque yo vi al colegio

este y yo quedé impactada de la belleza, si la cuestión que tenemos hoy es nada, si era una cosa muy preciosa.

GR: ¿Cuándo ingresó usted profesora?

RS: Llegué el segundo semestre del año 69'. De manera que en el 73' nosotros estábamos acá, porque, como te digo, nunca más me fui. Éramos tan jóvenes, como que andábamos con blue jeans rotos y con alpargatas, de ese tipo de estudiantes de la universidad éramos nosotros en esa época. Llegué a este colegio y me impactó. Me impactó realmente. Por supuesto que no nos recibió la directora, después tuve la oportunidad de conocer a doña Luzmira, nos recibió don Samuel y posteriormente la Rosita Cartagena que era la inspectora general. Y me quedé haciendo el reemplazo de la profesora Elvira Arriagada. Tengo buena memoria, porque como me transformé a historiadora con el tiempo, entonces la historia del colegio me la sé, la he conversado con el Cristian en la parte educacional, etc. Y todo el reemplazo... porque ella se enfermó mucho como producto de su embarazo, ella tuvo un problema en la columna, pero todo su reemplazo lo hice, así que llegué al otro año trabajando. Y era precioso. O sea, salir de la universidad... yo estudié en la Universidad Técnica del Estado, éramos estudiantes de ahí... tanto este colegio como la UTE sufrieron el bacatazo de la Dictadura. O sea, estábamos en dos zonas de polvorín, donde la explosión llegó pero de forma violenta cuando se produjo.

RV: La pasión.

RS: Claro. Estábamos en la UTE, éramos estudiantes de la UTE, de manera que nos íbamos en una “liebre” que venía para acá que pasaba por aquí... “liebre” se llamaban, “liebre”... llegábamos a la puerta del colegio. Pero en principio, los primeros dos semestres yo no trabajé en este local, sino que trabajé en Quicaví por allá abajo, y de ahí corríamos por la calle Petrohué para acá para irnos, porque tenía clases en la noche después otras horas, para llegar a la universidad. Y después en Boroa. Tuve la oportunidad de pasar por los 3 locales. Trabajé en los octavos... trabajé en sexto básico cuando llegué. Y yo decía “no, yo no me voy a ir nunca de aquí”. Y lo otro fue que... la cosa que ustedes también estaban narrando, de esa unidad tan enorme que había entre apoderados, alumnos y profesores, esa cosa tan impresionante que tenía el colegio. Por ejemplo, me tocó llegar a una reunión de departamento cuando ya pasé a la Media a trabajar, donde había personajes emblemáticos e importantes como Lautaro Videla, por ejemplo, que era profesor de historia, estaba Salinas, estaba Elena Aravena y habían varios más, que eran profesores excelentes, trabajan en la universidad y todo, y nosotros llegamos como pajarito nuevo, y teníamos un recibimiento de igual a igual con ellos, que te trataban pero bien, te enseñaban a planificar. Me decía, me acuerdo, Lautaro “mira Rosa, en la universidad llenan el saco y uno tiene que aprender a sacar la materia para enseñarles a los alumnos”, y así planificábamos, de esta forma, y planificábamos en lo que son el proyecto de las escuelas experimentales, las planificaciones de lo que era una escuela experimental. Recuerden que esta era la “Experimental N° 1 de Santiago”, se llamaba “Escuela Consolidada de Experimentación N° 1 de Santiago” de la Población Miguel Dávila Carson, ese era su nombre. El otro día, y Cristian esto no lo sabe, conversé ahí en la sala de profesores con una muchacha, con una jovencita que llegó hacer clases de inglés, es profesora nueva y le encantó el colegio, y yo le dije “lo hubieras conocido cuando entré yo te habría encantado más”, pero “ya” –me dijo– “me encanta por la vegetación y por todo lo que es”, y conversando con ella, ella dice “Escuela Consolidada ah”, dijo “yo hice un trabajo en la universidad”, porque estudió historia primero y ahora está estudiando inglés, “hice un trabajo en la universidad” –dijo– “con la Escuela Consolidada de San Carlos en el Sur”, “noooooo” le digo yo, “¿tú hiciste ese trabajo?”, tiene las materias, le dije “pero si allá, en el Plan San Carlos, nacen las Escuelas Consolidadas, allá lo hizo la Luzmira Leyton, allá lo empezó”, y le cuento esto, y se va a integrar a trabajar con ellos. Le hablé de ellos y ella va a conseguir toda la documentación, me dijo “como la hice en equipo, hay otra compañera que tiene el trabajo, yo lo voy a traer”.

C: Que bueno ¿ve? Hay un montón de historias, un montón de saberes que nos pueden ayudar a reconstruir de nuevo esta historia. Entonces ahora para comenzar a trabajar, vamos a dividirnos en dos grupos para trabajar en las “Líneas de Tiempo”. Entonces, para rápidamente comenzar a trabajar, simplemente podríamos dividirnos en grupos de 4 y 4 de estudiantes y ahí vemos donde integramos a la profesora dentro de estos grupos. ¿Les parece? Entonces, va haber un grupo trabajando en la “Línea de Tiempo” de acá y ustedes 4 podrían estar allá. ¿Les parece bien?

GR: Bueno.

C: Y ustedes 4... trabajamos acá, trabajamos en esta “Línea de Tiempo”.

Grupo 1 de la “Línea del Tiempo”

C: Bueno, vamos a comenzar. Entonces vamos a trabajar en esta “Línea del Tiempo” a partir de la pregunta “¿Cómo la Escuela y la Población se vinculaban?”, y cada experiencia que mencionen, la vamos a ir incluyendo en la “Línea del Tiempo”.

HE: Disculpa, ¿me permites comenzar?

C: Claro.

LU: ¿Va hablar en castellano?, porque si va hablar en inglés yo te traduzco.

(risas)

HE: Hay que destacar una situación, una situación que da origen a todo esto y es de carácter geográfico. Ya lo dijo Nelson, éramos el último reducto de Santiago, el último. En el año 50' esta población ya estaba. ¿Y qué sucedió? Los límites de esto eran Ochagavía, la calle Melinka, Carelmapu y la calle Queilén por el Oeste. No recuerdo exactamente cuántas casas eran... no sé si tú sabes.

LU: No.

HE: Bueno. El hecho es que estaba dividida en sectores: primero, segundo y tercer sector a medida que fueron los avances de la construcción, pero sí éramos el último reducto. Por la calle Melinka hacia el Sur, estaban los potreros de los fundos que producían las hortalizas, papas...; por el Oeste, Queilén nos separaba de otras chacras y del aeropuerto de Los Cerrillos; y no teníamos conexión hacia el Sur, sino hasta Lo Espejo, que para nosotros eran como excursiones cuando íbamos a Lo Espejo por la línea del tren, cuando salíamos andar; y bueno, el otro punto era San Bernardo. Bueno, ese es el contexto geográfico.

RS: ¿Y hacia el Norte?

HE: Hacia el Norte...

MA: Carelmapu.

LU: Carelmapu.

HE: Era Carelmapu mi estimada.

MA: ¿Y de ahí para allá qué había?

HE: Potreros también.

LU: Potreros.

HE: Hasta, por lo menos, San Joaquín. Y todo eso... Ochagavía era un sendero de zarzamora por ambos lados, típico camino...

GR: Rural.

HE: Rural, exactamente.

MA: ¿No existía la Panamericana?

HE: No.

LU: No, no existía nada.

MA: Ah, verdad, porque la Panamericana es como de los 60'.

HE: Exactamente.

GR: Y habría que decir también que estos potreros se transformaban para nosotros, como niños, en un lugar ideal para ir a jugar: hacíamos excursiones, íbamos a...

HE: A juntar arañas, insectos.

GR: A cazar culebras, en el caso particular mío, con un grupo de... éramos expertos en la honda, y salíamos a cazar culebras a hondazo limpio, y con esa... tomábamos después las culebras, y cuando llegábamos a nuestro barrio y asustábamos a las chiquillas mostrándoles la culebra.

(risas)

GR: Y cuando de repente decía “¿vamos a jugar?”, “¿dónde vamos a jugar?”, “vamos al valle” y el “valle” era el potrero que quedaba al Sur en la calle Melinka. Yo vivo en la calle Melinka, entonces yo vivía “al costado del valle”. Y en los veranos, las niñas, por ejemplo, me invitaban a jugar a “la casa”, porque ellas llevaban ensaladas: sacaban el yuyo y preparaban ensaladas de yuyo. Esa era la actividad absolutamente inocente de unos niños de ¿cuánto?, 10 u 11 años.

HE: Recuerdo don Gustavo que nosotros éramos vecinos. Tú tenías el mismo número que mi casa, el #2857 si no me equivoco. Y yo vivía en el Pasaje Manao entre Petrohué y Melinka, y tenía la misma numeración de él y de la Municipalidad. Bueno, ese era un contexto geográfico importantísimo, porque ¿qué pasó?, nos aglutinó acá. Éramos un verdadero enclave, simplemente no había movilización para ir al centro a cada rato. Yo al centro iba 2 veces al año.

RS: ¿Y se iban por Gran Avenida?

HE: ¿Perdón?

RS: ¿Caminaban para Gran Avenida?

HE: Claro.

RS: ¿Antes que llegara la movilización?

HE: Claro, antes de que llegara la movilización acá. Había una sola línea, recuerdo que era la “Central-Ovalle”.

RS: Claro, nosotros nos íbamos en esa micro.

HE: Claro, la “Central-Ovalle” venía de la Estación hacia acá, entraba una variante que era la “Central-Ovalle 48-B”, me acuerdo todavía jejeje. Bueno, entonces era lo único. Después, claro, se fueron agregando otras líneas como la “Ovalle-Negrete”, la “Matadero-Palma”, los buses del Estado “51”. Bueno, a ver... nos convirtieron en una verdadera comuna, vamos hablar así, porque aquí se agregaron consultorios, retén, un comisariato para comprar las cosas un poco más baratas porque la inflación era altísima, y en fin... y lo más importante: la creación de la “consolidada” acá... la creación de la “consolidada”, de la escuela. En este contexto llegó la escuela también, que fue lo que... bueno, lo que todos nosotros vamos conversar. Pero quiero puntualmente acordarme de la primera clase de historia que tuve aquí en la Escuela Consolidada y eso ocurrió cuando estaba en el Primer Año de Humanidades con don Lautaro Videla. La primera clase fue con él y la recuerdo como si fuera hoy mismo: habló mucho de historia, nos habló de la China también... en fin... recuerdo una frase que dijo “no pierdan nunca de vista este gigante que viene”, año 54' y la China tenía 5 o 6 años como República independiente... al final de la clase nos dijo, y a esto iba: “Ustedes viven acá en la Población Dávila, son alumnos de la “consolidada” y son como una gran familia. Quiero que en 15 días, y con nota, hagan el mapa de la población”, esa fue la primera tarea que nos dio Lautaro Videla.

RS: Mira el Lautaro Videla... así que el “Mapa de la Población”.

HE: Y con nota, nos lo advirtió ah. Pucha, a nosotros nos encantó la idea. Formamos grupos e íbamos anotando los nombres de las calles y tratando de hacer un plano, obviamente no lo copiamos, no lo calcamos por razones obvias, pero bueno, fuimos de alguna manera dándole una escala, y al final le presentamos el trabajo. ¿Pero de qué sirvió todo esto? Conocimos cada una de las calles de la Dávila y las personas que vivían en un sector nos ayudaban... nos ahondaban en cómo era cada uno de su sector. Y eso. El hecho de juntarnos en un punto donde prácticamente nos veíamos todos los días, todos los días: en la escuela, en el comercio, jugando a la pelota o a los juegos de ese tiempo que... bueno, ya, ahí entramos en otra historia... juegos de bolitas, de trompos, en fin... cosas que ahora no se ven mucho. Pero bueno, personalmente, la historia de la “consolidada” la recuerdo mucho desde allí. Sin dejar de paso cuando yo llego a 6° Básico, me recibe la señora María Aguilera, y lo curioso... lo no tan curioso en verdad, sino lo que se puede rescatar de esto... destacar más bien, que lo que nosotros llamamos “la barraca” en la calle Boroa, y que se llamaba Escuela de Boroa, y que tenía 2 salas separadas por una cortina, ahí estaba el 6° Básico y el Primero de Humanidades. Se sentían las voces muy cercanas, pero aún así lograban los profesores hacernos clases. Voy a recordar también a doña Filomena Mendez Segovia, profesora de básica que vivía en la población, que fue quien reemplazó a la María Aguilera, y a doña Elsa Aguirre Harris que era la profesora de matemática y profesora jefa del Primero de Humanidades, quien también vivía en la población. Ese recuerdo lo tengo bastante grabado... es una de las cosas curiosas: que no tenía un cierre perimetral, no existían, pero nosotros, en los recreos... en los potreros habían unas canchas de fútbol, no había ninguna construcción de las que hay actualmente. Lo que iba a ser la carretera Panamericana que no lo fue, que es la calle Club Hípico ahora.

RS: Ah, ¿por ahí iba a ser la carretera?

HE: Exacto. Yo he visto y tengo fotografías de algunas casas que tienen escrito el nombre de la calle: “Carretera Panamericana”.

GR: Por mucho tiempo esa calle se llamó “La Panamericana”.

J: ¿Esta?

HE: Esta.

MEA: Club Hípico.

GR: Club Hípico.

J: Sí po, era un proyecto que se iba hacer y...

HE: Efectivamente.

J: Porque creo... igual se agrandó un poco, ¿o no?

HE: No.

J: ¿Unas calles, no?

HE: No.

C: Entonces, ¿sus recreos eran en los potreros y las canchas de fútbol?

HE: Claro, al no haber cierres perimetrales... ahí nos movíamos en el sector.

MA: ¿Ahora son unos edificios?

HE: Claro, ahora se construyeron edificios. Bueno, de hecho... el hecho es que... incluso nosotros que vivíamos cerca de la escuela íbamos a la casa a tomarnos un té o hacer algo.

MA: Jajajaja ¿En el recreo? jajajaja.

HE: Claro, tú puedes acordarte de eso, si estábamos a 100 metros nos separarían.

RS: ¿oye?

HE: ¿Sí?

RS: Te voy a interrumpir un poco.

HE: Pero si está bien.

RS: Eso me lo contó una amiga que está en Noruega, dice que en Noruega los alumnos salen a recreo, y como viven en el mismo sector, ahí al ladito, es como era la Población Dávila con respecto a la escuela.

HE: Ya.

RS: Van a tomar once y vuelven. Me llamó mucho la atención, y no son para nada cerradas las escuelas, para nada, son abiertas.

GR: Para retomar el relato que Héctor hacía, yo diría que una de las cosas que diferenciaba absolutamente a la educación de esta educación experimental con la educación de su época, era las actividades extra-programáticas que en ese tiempo eran del plan mínimo de educación.

LU: Variables.

GR: Y eran las variables.

LU: “Plan de variables”.

GR: “Plan de variables” y eran normalmente los Viernes.

LU: Sí.

GR: Pero de eso... podríamos retomarlo más adelante. Recuérdemelo, porque no me quiero olvidar de... ya que estábamos hablando de...

RS: Podríamos retomarlo cuando hablemos de la educación.

GR: Es que una de las actividades hecha... yo diría, sin mucha presunción, que Lautaro Videla fue uno de los profesores que primero enseñó Ecología en la escuela. ¿Por qué?...

J: ¿”Ecología”?

GR: “Ecología”. En esa época, ni siquiera se conocía el nombre. Él propició actividades al aire libre y hacíamos excursión, y nos íbamos al Cajón del Maipo con él.

J: ¿Como en qué años?

GR: Pongámosle como en el 57' o 58' probablemente, y él partía con alumnos hombres y mujeres. Había logrado obtener el permiso de los apoderados, probablemente muchos con mucha reticencia, sobre todo para darle permiso a la hija, porque no solamente nos íbamos un día, algunas veces...

RS: Acampabam.

GR: Algunas veces nos íbamos fines de semana largos. Por ejemplo, estos fines de semana largos, estos de 3 días, nosotros partíamos con él y nos enseñó un Silabario del Excursionismo de la “A” a la “Z”, desde el hecho de dónde comprar zapatos, dónde comprar mochila... íbamos a San Bernardo, a las excursiones del regimiento de San Bernardo donde nos comprábamos por 2 pesos mochilas, unas mochilas rotas sí, y calamorras que algunas veces nos dejaban los pies imposibles, y así partía con nosotros a excursión. Y hacíamos excursión, y nos enseñaba sobre las plantas, o sea, una actividad extraordinaria para nosotros y muy enriquecedora en el aspecto de conocer nuestro ambiente. Yo diría que prácticamente conocimos... en el Cajón del Maipo hay un sector que se llama El Toyo, ese era el lugar preferido para nosotros de ir. Nos dejó la semilla metido tanto que posteriormente ya íbamos solos. Ya más o menos grandotes, partíamos con nuestras compañeras solos, y nos dejaban sin ningún problema. Y él decía “ya, ahora no le vayan a decir a sus papás que van conmigo si van solos”. Hacíamos actividades muy, muy entretenidas. Eso por un lado, y la otra eran las actividades electivas...

RS: ¿oye, y Lautaro vivía en la población ya?

GR: Claro, en Goyocalán.

C: ¿Cómo le decían?

GR: No, Goyocalán es la calle donde Lautaro vivía.

C: Ahhh, ya.

RS: No, a Lautaro le decíamos “el choro Videla”.

C: “El choro Videla”.

GR: Era el gallo más choro que nosotros conocíamos.

RS: Sí po.

HE: Era un personaje muy atípico.

RS: Sí po, era atípico con respecto a los otros profesores.

GR: Por ejemplo, en las clases...

RS: Dejaba la embarrá cuando quería dejarla, yo lo recuerdo en los Consejos de Profesores.

GR: En las clases de historia... él era muy político, era tremendamente político, y... pero él nos mostraba las dos caras de la política. Y yo recuerdo que ya cuando estábamos en 4° o 5° de Humanidades, nosotros teníamos nuestro propio pensamiento político, que muchas veces en nuestras circunstancias no eran iguales a la de él, y se armaban unas discusiones fantásticas, pero a mí me respetaba... él me criticaba y me decía “tú eres demócrata cristiano” y yo no tenía idea qué significaba ser demócrata cristiano en esa época, y me decía que “no po, yo no estoy de acuerdo con lo que usted dice, eso no es así para mí” pero te daba razones muy buenas. La otra característica de él: nosotros como teníamos una relación con él muy estrecha, se terminaba la clase y nos íbamos de excursión y éramos los únicos que tuteábamos al profe. Nosotros lo tuteábamos.

LU: Éramos iguales.

GR: Tuteábamos al “choro”. Y él nos daba un trabajo... era exigente, aquí en la escuela eran académicamente exigentes... nos daba el trabajo y nos decía “no hay excusa para no hacerlo” y nos ofrecía la biblioteca de su casa, y nosotros íbamos a la biblioteca de su casa, y tenía una biblioteca inmensa, nos prestaba los libros, nunca para la casa, sino que estudiar ahí, sacábamos apuntes y después le presentábamos el trabajo.

C: Y ahí era... ¿eso fue cuando ustedes ya eran grandes?

GR: Claro.

C: Eso es entonces como 5° o 6° de Humanidades. Eso es un hito súper importante, entonces más o menos es por acá.

GR: El 59'.

C: ¿El 59'?

GR: El 58' o 59' fue más o menos.

C: Ahí entonces es cuando se iba a estudiar a la biblioteca del profesor Lautaro.

GR: Yo fui presidente del Centro de Alumnos, entonces de repente tenía algunos problemas con él, porque en esa época también se hacían paros y salíamos a protestas.

LU: ¿Tú fuiste presidente?, porque no recuerdo haber votado por ti.

(risas)

GR: Afortunadamente... y bueno, él trataba de orientarme en muchos aspectos para la parte política de él. Él era muy especial. También fue un muy buen educador en lo político.

C: Muy bien pues. Don Luis.

LU: Tengo aquí una minuta y a través de esta minuta... es muy importante para lo que ustedes quieren, porque son cosas que no se van a volver a repetir, por lo menos en este país. ¿Quiere que lo anote?, porque tengo una letra igual de bonita que la tuya.

C: Por eso, pero mire... hagamos una cosa: usted dice que tiene aspectos ¿cierto?, por ejemplo...

LU: Por ejemplo, yo tengo aquí mira: ¿el colegio cómo se relacionaba?, los profesores, el Centro de Padres, con el cine (que no se ha hablado nada), con los bailables...

C: Mire, usted dijo “cine” y se despertaron como 3 recuerdos ¿cierto? Entonces lo que vamos hacer es que vamos a ver lo del cine y si usted se acuerda de una o dos actividades del cine y las ponemos acá.

LU: Ya.

C: ¿Le parece?

J: Ya, ¡eh!, ¡eh!

LU: Bueno ¿qué era el cine para nosotros?... Bueno, lo primero es que yo era el acomodador po.

GR: El acomodador jajaja.

LU: Ya, ¿qué es lo que era el cine? Era una actividad recreativa que se daba los días Domingo, pero ese cine era para toda la población.

C: Y ese era los Domingos.

LU: Los Domingos.

J: ¿Y cuándo más o menos era el año en que se empieza?

LU: Mira, la verdad es que no me acuerdo en qué año se empieza...

HE: 54'... 54' o 55'... 56'.

LU: Sí, ponle el 56'.

HE: Y les voy a decir “¿por qué?” y “¿cómo se hizo?”...

C: A ver don Héctor, usted dice que el 56' viene el tema del cine.

HE: Así es.

C: Y llega a la población, ¿y era de aquí de la escuela?

LU: Era aquí en el colegio, en el gimnasio.

GR: Me gustaría hacer una aclaración.

HE: Sí.

GR: Si mal no recuerdo, las acomodaciones, las instalaciones del colegio, todas las instalaciones de acá, de Quicaví y de Boroa, de las 3, no solamente eran para las actividades de la docencia, sino que también eran para la comunidad, y ahí era donde el colegio actuaba y le ofrecía las instalaciones a la comunidad toda.

RS: Sí.

GR: Por ejemplo, si no me equivoco, los días Domingo no están los profes acá po, no correspondía que trabajaran de Lunes a Domingo, era en Centro General de Padres el que se hacía cargo.

LU: Sí.

GR: Era el Centro de Padres el que administraba esas actividades del colegio, pero eran para la comunidad.

HE: Quiero agregar que la compra de los equipos de proyección fue erogación voluntaria de los alumnos de la escuela: \$1.000.

LU: Para la época.

HE: De la época, cada apoderado \$1.000, y así se lograron comprar los equipos. Si alguien puede acordarse de “los cojos”, por llamarles así, eran muy divertidos: cuando anunciaban las películas con un inglés básico, básico... es una anécdota no más, no es crítica ni mucho menos. Había un señor... Armijo, pero el sobrino de él, no el tío, que era el que anunciaba las películas y era divertido verlo.

LU: Armijo era el “cojo”.

HE: Bueno, no sé si era...

LU: Al “cojo” le dicen a los que proyectan las películas.

(risas)

HE: Y claro, eso fue...

RS: ¿oye, pero el Armijo era el mismo Armijo que trabajó acá?

LU: Sí.

HE: Sí po. Domingo Armijo era el que trabajó acá... el sobrino de él.

RS: ¿El sobrino de él?

HE: Sí.

RS: Ya.

C: Entonces ustedes se acuerdan del cine para todos los pobladores.

J: ¿Se hacían los Domingos en la tarde?

HE: Sí, en la tarde... en la “matiné”.

RS: ¿En la “matiné”?

HE: Sí... 2 de la tarde, 3 de la tarde.

C: ¿Y ustedes se acuerdan hasta cuándo el cine funcionó en el colegio?

LU: No, ahí me pillaste.

J: ¿O si se hizo sólo ese año?

C: ¿O, por ejemplo, de cuál es el último recuerdo del cine que ustedes tienen?

LU: El Centro de Padres... perdona... bueno, yo recuerdo que el Centro de Padres muere con el último año de egresados de la Escuela Consolidada, ¿sí o no?

HE: Tiene que haber sido como lógico eso.

LU: Porque el Centro de Padres se formó con el colegio... o no... bueno... yo diría que estuvo como 10 años el Centro de Padres ahí.

C: ¿O sea que el cine duró hasta el 66'?

HE: Hasta el 77' duró como “consolidada”.

C: ¿Entonces hasta el 77' duró el cine?

GR: Yo creo que la lógica indica eso.

LU: Sí, eso.

GR: O sea, se acabó la “consolidada”, se acabó la “consolidación” y se acaba en Centro de Padres, todo y ahí quedaría.

LU: Claro.

RS: Bueno, pero eso se acabó... espérame un poco, eso de la “consolidación” y la mística... bueno, la mística no se va jamás, por algo estamos aquí hoy día... o sea, seguimos siendo Escuela Consolidada más allá del espacio, aunque no estuviera más el espacio seguiríamos siendo Escuela Consolidada, porque algo nos quedó a todos nosotros: a los profesores y ustedes.

GR: Claro.

RS: A lo que me refiero es que lo que murió violentamente, no solamente el Centro de Padres, sino que todos los talleres cuando Pinochet tomó el poder.

GR: Exactamente, claro.

RS: En el año 73', ¿ya? Porque me llamó la atención, y que lo ubicaron en el año 56', el cine... el cine que se daba para toda la comunidad el día Domingo ¿era en este local o allá en la población?

GR: En este local.

RS: Entonces, quiere decir que fue en los años 60', porque, por lo que hemos entendido nosotros, es que en los años 60' recién a la Luzmira Leyton le entregan este espacio, entonces...

GR: No po. A ver, nosotros egresamos el 60'.

RS: Ya, ¿y ya estaban aquí?

GR: Claro, habíamos salido de acá.

RS: Ya.

C: Ahhhhh.

LU: Y yo egreso el 58'.

C: Entonces esa información la tenemos errada.

RS: ¿La tienen?

C: No po, nosotros.

RS: Claro, nosotros entonces teníamos esa información errada.

C: Porque nosotros entendíamos que recién en los 60' recién habían entregado este espacio.

LU: No.

RS: Claro.

C: Pero ustedes dicen que egresaron de acá en el 60'.

RS: Claro.

LU: Claro.

GR: Claro, si recordamos actividades de años antes.

HE: Por lo menos tenía que haber sido antes del 56'.

C: Entonces, nosotros podríamos decir que...

GR: Yo tengo recuerdos... Yo recuerdo que en el gimnasio... Nosotros, además, éramos tremendamente deportistas y además éramos buenos futbolistas, éramos buenos basquetbolistas y buenos gimnastas también. Esas 3 actividades realizamos casi todos los cursos que estaban interesados.

RS: Están todas las medallas que ganaron en el deporte.

GR: Y ocupaban el gimnasio, yo me acuerdo, y ocupábamos eso... que no me acuerdo cómo se llama...

HE: El caballete.

GR: Eso, el caballete... que nos hacían saltar así y...

HE: Y caíamos en la lona al otro lado.

GR: A la colchoneta al otro lado. Eso pasaba acá. Nosotros teníamos un gimnasio de lujo.

HE: De lujo.

GR: Era precioso.

RS: Si era precioso, lleno de parqué, como las salas que todas son de parqué. oye, ¿ustedes entraron... tú entraste a Primero Medio en qué año?

GR: El 55' o 56'.

RS: ¿Y tú?
LU: Yo entré al colegio en el 51' y salí el 58'.
RS: Ya, pero entraste a básica, ¿a básica o a Primero Medio?
LU: No, yo entré en Quicaví.
RS: En Quicaví. Ah ya. O sea, que entraste a básica.
LU: Claro, de ahí me pasé a la barraca, y después me pasé para acá.
RS: O sea, que la Enseñanza Media, o las "Humanidades" como se llamaba antes, en el año 50' ya las... en el año 55' o 54' ya las tenía el colegio.
HE: 53'.
RS: 53'.
GR: Sí.
HE: Sí.
RS: ¿Y el colegio...? O sea que estuvo desde el principio, porque el colegio comenzó en el año 52'.
HE: 53'.
GR: 52' ¿no?, si las Humanidades aquí comenzaron el 52' po, ¿no?
HE: Bueno, si yo estaba en el 53' en Sexto, mis compañeros de curso le decían "el telonero". Mira el 53' ellos estaban en el Primero de Humanidades, todavía no existía la secundaria, después cuando ellos pasaron a Segundo se creó el Segundo, y después cuando pasaron a Tercero crearon el Tercero.
RS: Sí, ellos fueron creando, fueron creando.
HE: Sí, pero del 53' en adelante.
RS: Bueno, lo que hay que ver son las actas que hay aquí, adentro en el archivo del colegio, y hay que ver las actas de la primera promoción que egresó de Sexto de Humanidades, ahí están ustedes.
HE: Año 58'.
RS: Año 58' la primera promoción de agresados, porque... o sea que la familia Valdivieso le entregó al Estado chileno mucho antes este espacio. Nosotros pensábamos que en los años 60' recién se lo habían entregado.
HE: 52' o 53'.
RS: ¿52' o 53' se lo entregó, más o menos?
HE: Así es.
RS: ¿Y el colegio comenzó en el año 53'?
HE: El 53'.
RS: O sea que el colegio comenzó como tal el 53'. O sea que pongámosle, por ejemplo, que al año siguiente ya le entregó este espacio.
HE: Sí, ya estaba. Si el 53' yo me acuerdo que conocimos "la chacra de Ochagavía".
RS: Hay que arreglar eso.
J: En el 53'...
HE: El 58'.
J: Sí po, pero en el 53' ustedes ingresaron.
RS: Claro, la primera promoción...
J: El 53' fue el inicio de la primera promoción de Primero de Humanidades y salieron en el 58'.
RS: En el 58'. A ver, eso lo teníamos errado nosotros.
HE: Yo llegué aquí el 54'.
LU: En ese tiempo estaba la casa grande y el gimnasio.
RS: Claro, la casona era de los Ochagavía y ellos se la vendieron a los Valdivieso.
C: Claro, es que lo que pasa es que... lo que nosotros sabíamos antes era que la escuela había llegado en los años 60', pero lo que ustedes nos dicen es que eso ya estaba desde el 53' donde se ocupaba este espacio para hacer las clases de "Humanidades".
LU: Claro.
HE: Efectivamente. Lamentablemente, en el año 53' hubo un incendio aquí en la casona, y esto lo pueden encontrar en "La voz del poblador", en unos números que están subido a internet.
RS: ¿Están en internet?
HE: Están ahí. Héctor Barriga tiene el link donde aparece... teníamos un diario aquí.
RS: ¿Tenían un diario?
HE: Teníamos un diario quincenal.

C: ¿De la población?

HE: De la población, claro. “La voz del poblador”, se llamaba así. Entonces, había financiadores, contaban todas las noticias que habían en ese tiempo, incluso el incendio de la “consolidada” de “la chacra Las Lilas” que se produjo en el año 53’.

RS: ¿Y qué fue lo que se incendió?

HE: La casona.

RS: ¿La casona se incendió?!

HE: Claro. Hubo que remodelarla.

J: ¿Y cómo se incendió?, ¿solamente la casona?

HE: Era lo que había.

J: Ahhhhhhh.

LU: Y después se incendió la casa donde vivía la directora, hace poco.

RS: Ah, sí po. Eso fue “ayer” prácticamente.

HE: Eso fue “ayer” en la “Línea del Tiempo”.

C: Fíjense que... ya tenemos la memoria respecto a lo del cine que es lo que decía don Luis. ¿Qué otros elementos creen importantes respecto a...?

LU: La gira de estudio.

C: La gira de estudio.

LU: Porque trabajaban todos por la gira.

C: Todos trabajaban por la gira de estudio.

LU: Todos trabajaban... o sea, era obvio que era el curso el que iba a salir, pero todo el colegio estaba apoyando para esa actividad.

J: Una duda: ¿Había un Primero de Humanidades?

HE: Uno solo.

J: ¿No habían más?

HE: A medida que se iba avanzando, después sí.

J: Ahhhhh.

HE: A ver, en el año 54’, cuando estábamos los primeros crecieron... porque en el 53’ era uno, en el 54’ eran el “A” y el “B”. Entonces, a medida que fue la población creciendo, hubo más cursos. Pero cuando nosotros egresamos en el año 59’ con en el Sexto ya dividido en “científico” y “humanista”, pero no había necesidad después de tener “A”, “B”, “C”... todo eso fue después.

RS: Claro.

LU: Nosotros estábamos divididos entre “científicos” y “humanistas”.

HE: Nada más. Salimos 23 alumnos egresados: 13 humanistas y 10 de científicos.

C: Entonces, volviendo al tema. La gira de estudios, ¿en qué año parte la gira de estudio?

HE: 58’.

LU: No, yo diría que... el 58’, yo egresé en el 59’.

HE: Fue el 58’ y la primera fue a Lima, y ahí fue la primera generación.

RS: Tremenda girita que se mandaron, iban a otros países.

C: Tssss, viajan más que uno.

LU: Claro, es que era el Centro de Padres.

C: Oiga... y el 58’... ¿ustedes se acuerdan cuándo fue la última gira de estudio que se hizo con esas características?

HE: Creo que fue la de Gustavo, ¿en qué año fuiste tú Gustavo?

GR: En el 59’.

HE: No, ustedes fueron el 60’.

GR: No, el 60’ egresamos.

HE: No, espérate, nosotros salimos en el 59’ y ustedes fueron en el 60’, porque en el mismo año en que se graduaba, en el verano se hacía la gira.

GR: Ah, ya. Claro, y yo egresé en el 60’.

HE: Claro.

GR: Claro, nosotros salimos el 60, entonces. No sé si habrá sido la última.

RS: Y ustedes fueron a Uruguay.

J: Sí.

HE: Sí, yo creo que fue la última fuera del país, porque después se hicieron pero dentro del país.

C: Entonces fueron 2 años no más.

HE: 3.

C: 58', 59' y 60'.

HE: Claro.

RS: Fueron a Perú... ¿a qué otro país fue...?

HE: Fueron 2 viajes a Lima.

RS: Entonces fueron 2 viajes a Lima y otro a Montevideo.

HE: Claro.

C: Entonces los 2 primeros a Lima y el tercero a Montevideo.

GR: Exacto.

J: ¿Y ahí se hacían, por ejemplo, actividades en la población, en la feria...?, no sé si existía la feria.

HE: Sí, si existía.

J: ¿Pedían plata...?

GR: Todas las actividades se hacían en la escuela. En Boroa en las salas vendíamos cosas, hacíamos completadas en Boroa también.

C: Entonces todas las actividades las hacían en la escuela, ¿pero quiénes iban a esas actividades?

GR: Todos iban.

LU: Toda la población.

C: Entonces toda la población contribuía para que los estudiantes de la escuela pudieran irse de gira de estudio.

GR: Así es.

J: Y ellos estaban enterados que era para la gira de estudio y todo eso.

GR: Exacto. La gente iba porque era para los niños que iban en la escuela.

LU: Claro.

GR: Por ejemplo, habían actividades del cine que a lo mejor le daban un porcentaje... eso no lo sé.

HE: Ah, claro.

GR: Pero todas las actividades del cine eran para toda la comunidad. Ahora claro, a veces iba dirigido a los estudiantes y profesores también, pero la mayoría de las veces era para toda la población, para reunir a toda la población.

C: Ya, ¿y por qué se hizo sólo en esos años?, porque se hubiera podido haber seguido haciendo.

LU: Buena pregunta ah.

HE: Yo creo que es porque la organización no dio para más. O sea, no hubo apoderados que tuvieran el empuje que tuvieron los 3 primeros cursos.

LU: Claro.

J: Yo quería hacer una pregunta, ¿aquí las actividades del cine eran gratuitas?

LU: Gratuitas.

J: ¿Sí?

GR: No, no, no, no.

LU: Sí po.

GR: No, yo creo que se pagaba como \$300.

LU: Yo nunca pagué.

GR: Nunca fue gratuita.

HE: No era gratuita.

GR: Si se pagaba.

C: ¡Ah, entonces usted hizo chanchullo!

(risas)

LU: No, lo que pasa es que yo hacía de acomodador, yo no pagaba.

GR: No, pero se pagaba como \$300.

J: Era accesible.

GR: Claro, si esa era la idea. Pero gratis no era, definitivamente. Pero era sumamente barato.

C: ¿Esa plata que se cobraba para el cine, para qué iba?

GR: Para fondos del Centro de Padres, era una actividad para el Centro de Padres.

LU: De ahí se sacaba la plata para la gira.

GR: Tienes razón, pero no era para la gira solamente, era para todo igual.

C: Ya, pero ahora pensemos en la gira de estudio. Los apoderados se organizaban para que se fueran de gira de estudio y hacían actividades para toda la población para eso. ¿Qué otras actividades se hacían para que se hicieran las giras de estudio y se pudieran ir?

GR: Ahí estaban las completadas.

C: Entonces eran las completadas y una parte del cine para eso.

LU: Claro.

J: ¿Acá ustedes en estas actividades económicas eran estudiantes?

LU: Claro, sí.

GR: A ver, digamos, marquemos bien. Esas completadas eran hechas por los apoderados del curso que iban para la gira de estudio, no por el Centro de Padres. Los apoderados del curso son lo que hacían esa pega, obviamente con la ayuda del Centro General de Padres que promocionaba el local y un montón de cosas, y por eso es que a lo mejor ahí puede tener respuesta a tu pregunta “¿por qué hubo 3 solamente?”, porque a lo mejor, en los cursos que vinieron los papás no eran tan organizados como el nuestro y al final se dejaron estar no más.

LU: Claro. Y bueno, ya después no recuerdo actividades posteriores del Centro de Padres. Yo recuerdo que vine un montón de veces a actividades como parte del Centro de Ex-Alumnos y no había mucha gente. Hoy en día ya no participan en nada. Incluso una vez invitaron a una reunión al Centro de Padres y llegó el director y yo el único del Centro de Ex-Alumnos, y no había nadie más.

J: ¿Y esto cuando fue?

LU: No, esto fue hace un tiempo atrás. Pero hoy en día el Centro de Padres no participa en nada, lo mismo que los niños, hoy en día los jóvenes están totalmente desmotivados.

C: Ya, tenemos ese hito, ¿qué otros hitos... por ejemplo, en relación a los profesores, qué relaciones ven ustedes entre la escuela y la comunidad?

GR: Profesores. Tuvimos un profesor que se llamaba... ojalá “se llame”, ojalá que no haya fallecido... Guillermo Rodríguez, fue un año profesor jefe nuestro, pero él nos incentivó a nosotros también, sin ser profesor de Educación Física, a la actividad deportiva, y el curso nuestro se organizó para competir en el campeonato de básquetbol, y él venía... gastaba su tiempo libre para enseñarnos y hacer actividades los días Sábado, y eso que él no vivía acá, vivía lejos... pero venía a entrenarnos y después a dirigir los partidos. Recuerdo una fecha... un día muy bonito, porque nosotros teníamos... a ver, Segundo de Humanidades, Tercero de Humanidades... no me acuerdo, pero salimos campeones el campeonato de básquetbol, le ganamos a los 3 cursos que eran mayores, al Cuarto y Quinto de Humanidades parece... pero les ganamos, y los partidos se desarrollaron allá en Boroa, ahí había una cancha de... no sé si estará todavía la cancha de básquetbol.

HE: No.

MA: No, si está todo cambiado.

GR: Y en la esquina de Boroa con Petrohué, mira de las cosas que me acuerdo, había un quiosco, y en ese tiempo, en ese quisco vendían bebidas, chocolates, ¿qué sé yo?, y cuando salimos campeones nosotros... por supuesto, habían ido los apoderados también a incentivar y ¿qué sé yo?, y salimos, ¿ya?, y todo... pero teníamos un buzo... no sé cómo lo hacían los apoderados, pero teníamos un buzo... pero él nos festejó, nos festejó y nos llevó a todos, que éramos como 15 cabros chicos, a una bebida. Nos compró una bebida a todos para celebrar el triunfo del campeonato. Entonces, fuera uno de reconocer eso, era el sentido que tenía el profe. También tenía que haberle costado un poquito el bolsillo al profe, pero eso era así, y vuelvo a repetir, era en horas de descanso de ellos, eran actividades totalmente fuera de los horarios de clases... actividades deportivas... eran interesantes.

C: ¿Usted se acuerda en qué año ocurrió eso?

GR: 55' o 56' más o menos... 56', éramos más o menos chiquititos.

C: ¿Qué otra historia tenemos sobre los profesores en su vinculación entre la escuela y la comunidad?

LU: ¿Sobre los profesores?

C: Sí, ¿qué otras cosas, como lo que decía Gustavo... qué otras experiencias tienen ustedes sobre cómo los profesores se vinculaban con la comunidad? Por ejemplo, don Héctor comentaba la experiencia de la primera clase de historia del profesor Lautaro Videla, y ahí había una historia sobre cómo el profesor vinculaba la escuela con la comunidad al hacer el mapa de la población. Aparte de esa experiencia y la que comenta Gustavo sobre el campeonato de básquetbol, ¿qué otra experiencia recordamos sobre la vinculación entre la escuela y la comunidad, por parte de los profesores y profesoras?

LU: ¿Con los profesores?

GR: Podría estar la profesora Brunequilda acá.

HE: Bueno, habían profesores que vivían en la Dávila, como el caso de Jorge Véliz que era de historia.

C: Yo me acuerdo que uno de los profesores que vivía en la Dávila era el profesor Lautaro Videla.

RS: Sí.

LU: Claro, Lautaro Videla.

HE: También estaba la Pollier.

LU: La Elsa Aguirre.

HE: Doña Elsa Aguirre Harris, la señora Olga Jorquera quien era profesora de básica... doña Filomena Méndez Segovia, también de básica, que vivía acá.

C: Por ejemplo, yo me acuerdo que una vez conversando con el profesor Iván Núñez, que también hizo clases de historia acá, nos contaba que el profesor Lautaro en su casa había levantado un grupo folclórico.

LU: Sí, y que después se transformó en el Taller Goyocalán.

C: En el Taller Goyocalán, y él prestaba su casa para...

GR: Fíjate que yo no estoy tan seguro que sea un grupo folclórico, del taller sí.

C: Del taller sí.

HE: Gustavo, yo te apoyo.

GR: Del taller sí.

HE: Te apoyo en esto, por una frase cortita: el grupo folclórico nace aquí en la escuela.

GR: Claro.

C: Ahhh, ya.

GR: El conjunto folclórico nace aquí y es de la escuela. En la casa de Lautaro se formó un grupo, que no sé cómo se llamaba, tenía un nombre sí, cuyo bautizo de aceptación grupo, yo me acuerdo de eso, era tomar vino tinto en una calabera, ¡en un cráneo humano de verdad!

LU: Sí.

GR: Yo lo vi.

RS: ¿Qué calavera?

GR: No lo sé de dónde la sacó. Yo no fui parte del grupo, pero sí tuve... porque yo iba a usufructuar de sus libros cuando nos daba tareas. Yo iba a la casa de él a ocupar la biblioteca. Entonces una vez, creo que estaba en la biblioteca y en una tarima ahí intrusé y la encontré, y me dijo “déjala ahí no más, porque eso es para otras actividades” decía y las actividades era ésta.

HE: Creo saber porqué él tenía esa calavera ahí: él comenzó estudiando medicina... y parece que él dejó la medicina por la pedagogía, por eso estaba ese cráneo ahí.

GR: Ya.

C: Y entonces, en ese taller que se formó en la casa del profesor Lautaro, ¿qué se hacía?, ¿tienen algún recuerdo de eso?

GR: No. No era muy... era un grupo privado.

C: Era un grupo cerrado.

GR: Claro.

HE: Yo no participé tampoco. Fui una vez a pedirle guía para un estudio y me facilitó unos libros del Fondo de Cultura Económica me acuerdo, y ahí recuerdo que me dijo “¿sabes lo que es la palabra “parámetro”?”, yo en ese tiempo no la conocía, me dijo aquí está “parámetro”... un paso más en la cultura, digamos. Ese era Lautaro Videla.

GR: Y ahí parecía que había una iniciación para ingresar al grupo ese. Yo pienso que era más entre político y cultural.

MA: ¿Y ese conjunto folclórico...?

GR: Era de la escuela. Había una profesora de música muy folclorista, muy amiga de la Margot Loyola también de muchos años, y ella nos inculcó eso que. Tenía un grupo, un conjunto folclórico re-bueno si éramos más o menos conocidos dentro de la...

C: ¿Cómo se llamaba la profesora?

GR: Matilde Baeza de Silva, profesora de Educación Musical.

J: ¿Y en qué año...?

GR: Ponte tú en el 55'.

HE: No, no, no... del 53'.

GR: Del 53' para adelante.

C: ¿Desde ahí ya tenían conjunto folclórico?

GR: Claro.

HE: De hecho, si ustedes pueden ver aquí entre la casona y estas construcciones hay una plataforma, pero el hecho es que eso lo ocupó Margot Loyola para darnos un concierto a todos nosotros los profesores y estudiantes en el año 54'.

J: ¿Cómo se llamaba la profesora?

C: Matilde Baeza.

GR: Éramos tan buenos folclóricamente que la Margot Loyola se interesó por nosotros. De hecho, uno de ellos, el Mario Sánchez, participó un tiempo con ella y después, ya egresado, fue uno de los miembros del conjunto Cuncumén; y también un profesor de aquí de la escuela, también fue parte del grupo Cuncumén.

HE: Fue director y actualmente vive en Suecia.

GR: ¿El... cómo se llama?

HE: Arturo Urbina, profesor de básica y educación musical.

GR: Arturo Urbina, aquí estaba... también del conjunto Cuncumén, así que también había una tradición folclórica muy importante.

HE: Las canciones que uno escucha ahora de profesor Urbina, las escuchábamos nosotros primero, lo mismo pasaba con Iván Pavéz. Y bueno, no voy hacer comparaciones, pero doña Matilde nos enseñó la “resbalosa” y las tonadas tradicionales en ese año, en el 53'. Ahí muchos siguieron investigando lo que era el folclore chileno, alumnos me refiero, y ahí está Mario Sánchez, un caso.

C: Mario Sánchez del Cuncumén.

GR: Él era alumno del grupo nuestro y había un profesor que ingresó al Cuncumén también.

HE: Hace poco una ex-alumna, María gloria Cancino, editó un disco que se llama “Contigo me voy” haciendo alusión a un tema que sale en el CD. Fue alumna de Matilde Baeza de Silva y ahora es folclorista, e incluso reeditó parte de la música de doña Matilde. María Gloria Cancino por supuesto que egresó muchos años después que yo, era mucho más joven, pero así se iba aprendiendo este asunto.

MA: Sigue viva ella.

HE: Sigue viva, pero ya está muy viejita.

C: Oiga, una consulta, el conjunto folclórico ensayaba acá y después ¿dónde se presentaba?

GR: En todas las actividades de la escuela, pero también nos pedían actuaciones la Municipalidad, por ejemplo, que era San Miguel en esa época, e íbamos al anfiteatro de San Miguel que queda ahí cerca de la Iglesia que...

HE: En el paradero 6 parece.

GR: Claro, cerca de la Municipalidad, por ahí... hacíamos presentaciones.

C: ¿Y las actividades de la escuela se hacían sólo dentro de la escuela o también fuera de la escuela?

HE: No, yo te voy a mencionar un caso. A propósito del folclore, se hacían presentaciones de todas las Escuelas Consolidadas.

C: ¿Se hacían presentaciones de todas las Escuelas Consolidadas?

HE: Sí, de folclore. Recuerdo una en el Estadio Nataniel, una gran presentación, y ahí estábamos nosotros. O sea, las actividades de acá trascendían a la escuela de todas maneras.

LU: Y siempre éramos los primeros.

GR: Y hablando de esas actividades y de competencias deportivas, nosotros nos relacionábamos con las otras Escuelas Consolidadas.

HE: Exacto.

GR: La Escuela Consolidada de Buin, la Gabriela Mistral y el Darío Salas, eran las 3 experimentales, de eso me acuerdo. Y hacíamos actividades folclóricas y competencias deportivas también, o sea íbamos a jugar básquetbol allá y ellos venían para acá, así hacíamos las actividades. Teníamos una íntima relación entre las experimentales.

C: ¿Qué otras actividades veían ustedes que daban cuenta de la vinculación entre escuela y población?

LU: Yo tengo unos puntos acá.

C: Usted está marcando la línea de discusión acá ah.

(risas)

LU: Es que yo los puntos los puse porque fueron cosas como históricas para nosotros como alumnos. Por ejemplo, los bailables de los días Miércoles, las excursiones, la gimnasia porque se hacía gimnasia para la

población...

GR: Las obras de teatro también. Yo fui a todas estas obras de teatro y Lautaro Videla era el director de teatro. Imagínate.

HE: La academia de teatro.

GR: Academia de teatro.

C: Uy que esta bueno. Ahora los vamos a invitar a tratar de ponerlos en la “Línea del Tiempo”, porque sería interesante de este ejercicio, porque no es solamente acordarnos del hecho, sino que en qué momento ocurrió. Las obras de teatro, por ejemplo, ¿en qué años se realizaron?

GR: Es que no podí pedirnos a ex-alumnos sesentones que nos acordemos en qué años ocurrieron las cosas.

J: Pero en todas estas fechas se hicieron todas las actividades.

LU: Exacto.

J: El teatro, el cine... porque fue la generación po.

GR: Claro, exacto.

LU: Las variables.

J: Eso, nos falta las variables. ¿Quiénes participaban ahí?

GR: ¿Y qué había? Había literatura... de lo que yo recuerdo, había literatura... ¿Quién era el profesor de castellano y literatura? El profesor Luis Durán, hijo del escritor chileno Luis Durand, o sea, teníamos a un gallo de primera clase.

LU: Sí.

GR: Era un señor alto de anteojos redondos, así sin marcos, ojos claros, y llegaba la clase de variables con un portafolio, con un bolsón, así realzando así un libro y llegaba a la sala ahí y ¡ta!, y dejaba el libro, “ya señores” decía, y esa era la variable... cómo decir, uno se inscribía.

HE: Era voluntario... a los gustos.

GR: Claro, a los gustos. O sea, a uno igual le exigía, pero uno igual tenía que ir a clases después, ese era el compromiso.

HE: Eran como los electivos de la escuela.

GR: Y ahí se enseñó, por ejemplo, a leer, a leer en voz alta para empezar. Yo me acuerdo que leía en voz alta, me gustaba, pero nos enseñó a leer y a disfrutar de la lectura y cómo identificar al primer personaje personal, ¿qué sé yo?, pero todo así muy lúdico y sin ninguna exigencia, sino que uno iba porque uno quería.

HE: Mira, a propósito de que tocaste este tema, el hijo de Luis Durán, hijo del escritor criollista Luis Durand (quien modificó su apellido como escritor)... yo fui una vez a una de sus variables y el llegó con un montón de libros, y él sacó uno así de grueso, que era en verdad un manuscrito, no era un libro impreso, que lo fue pasando por todas las mesas, y hemos tenido el privilegio, el privilegio de leer el manuscrito de “Frontera” del padre. Recuerdo haber tenido en mis manos el manuscrito de “Frontera”, pero ese librito yo no creo que alguien lo haya leído en Chile.

GR: Él heredó la biblioteca del padre.

J: ¿El profesor se llamaba Luis Durán?

HE: Claro, y el escritor, su padre, también.

LU: oye, ¿murió Luis Durán?

HE: Los dos.

GR: ¿Sí, murió el profe? Ahh, lamento no haberme enterado. Yo le tenía mucho respeto a él.

HE: Terminó haciendo clases en las cárceles. Él dedicó gran parte de su vida docente en llevar su experiencia a educar a la cárcel. “Consolidado” no más.

GR: Era un profesor excelente.

HE: Y uno lo... ¿sabe qué años tenía él cuando nos hacía clases? 28 años, o sea, era una persona muy joven para nosotros.

LU: oye, de las variables falta otra cosa ahí... por ejemplo, habían variables de jardinería.

C: ¿Qué trabajaban en jardinería?

GR: Manteníamos todo el jardín de la escuela.

C: ¿Ustedes mantenían el jardín?

LU: Claro, a los que les gustaban las plantas y ese tipo de cosas.

HE: Sacar la maleza.

GR: Sacar la maleza, claro. Por eso es que teníamos el colegio era tan bonito, era tan bonito, porque tenía mano

de obra po, nosotros lo hacíamos, ¿y tú creí que lo hacíamos por castigo?, no po, era porque era nuestra escuela.

C: ¡Eso es muy importante! Eso quería preguntar, porque mire, por ejemplo, ¿ustedes que creen que era lo que les motivaba ir a meterse a un taller para jardinear?, porque uno lo piensa así en los chiquillos de ahora, si uno les dijera “ya, hagamos un taller de jardinería para mejorar nuestro colegio”, a lo mejor muy pocos van a querer.

HE: Es que había una gran diversidad.

GR: Por los profes.

LU: Era por los profes y aparte porque si te gustaba la jardinería, te metíai en el jardín.

GR: Era voluntario.

LU: Claro.

GR: Era voluntario inscribirse. Tú tenías que participar, pero era voluntario inscribirse, y cuando uno se inscribía era obligatorio asistir.

C: ¿Y era con nota eso?

GR: No, no.

HE: No, era por participar no más.

J: ¿Y eso era fuera del horario de clases?

HE: Dentro.

LU: Dentro.

GR: Dentro del horario de clases.

HE: Estaba dentro del programa de estudio.

C: Era como dice don Héctor, era como un electivo.

J: ¿Y cuál más falta?

LU: Carpintería.

GR: No, si faltan varios.

MA: Yo me acuerdo que yo estaba en la cocina ¿cómo se llamaba eso?

HE: Repostería.

MA: Repostería, eso.

HE: También había “Educación Para el Hogar”.

GR: Sastrería también, ahí yo aprendí a coser, así con aguja y dedal.

HE: En Historia y la Geografía, muy importante, había un plan variable, y a quienes nos gustaba ese ramos íbamos, yo participé. Uno podía participar un tiempo... excelente... éramos 6 alumnos.

LU: Ahí en carpintería había un hecho bien curioso ah, que quién nos enseñaba carpintería, era el marido de la directora.

C: Era el marido de la señora Luzmira, ¿cómo se llamaba él?

HE: Francisco Funes, quien fue profesor de trabajos manuales y jardinería.

C: El era el profesor de carpintería, de jardinería y ¿de qué otro más?, ¿tenía otro más?

HE: No.

GR: Era un tremendo tipo, yo me acuerdo que era muy alto, muy alto, maceteado, las manos grandes.

MA: Falta ahí el taller de “Educación para el Hogar”, donde nos enseñaban a cocinar.

HE: “Economía Doméstica” también le llamaban, ¿no?

J: ¿Y en ese taller de “Educación para el Hogar”, también iban hombres o era sólo para mujeres?

HE: No, no, no. Era de damas.

MA: De mujeres.

HE: Mujeres, sí. “Economía Doméstica” o “Educación para el Hogar”.

GR: En esa época éramos muy machista. A nadie se le habría ocurrido ir a “Economía Doméstica”. Es más, cuando fui a sastrería, me miraron raro.

(risas)

LU: Bueno, yo una vez, cuando estaba en repostería, hice una ensalada y se me quemó.

(risas)

C: Una pregunta, ¿las variables se hacían dentro del colegio, cierto?

GR: Sí.

C: Ahora, lo que se producía en las variables, por ejemplo en carpintería, por ejemplo en sastrería...

LU: Era de los propios alumnos.

C: ¿Eran de los propios alumnos?

LU: Sí.

GR: Sí.

LU: Yo me acuerdo que en ese tiempo, siempre me gustó la aviación y me gustaba hacer aviones, pero después me los dejaba para mí.

(risas)

J: ¿Y los materiales ustedes los traían de la casa?

LU: No, unos los ponían no más.

J: Pero por ejemplo, ¿para cortar?

LU: No si en el taller de carpintería...

GR: Habían materiales.

J: Ah, habían materiales.

GR: Sí, si teníamos.

LU: Si teníamos, no éramos tan rascas tampoco.

J: Ya.

C: No, pero la pregunta es también si la escuela tenían los requerimientos para que ustedes pudieran hacer los talleres.

LU: Correcto.

HE: Tenía de todo.

J: ¿Y para sastrería?

GR: También tenía de todo.

LU: Además que sólo era corte y confección.

C: Bueno, evidentemente, nos queda mucho, mucho más por hablar.

LU: Ah, entonces, ¿nos vamos a volver a juntar para hablar?

C: Exactamente.

J: Oigan, pero falta eso de los bailables.

C: Eso, usted decía que los Miércoles eran los bailables.

LU: El día Miércoles, todo el colegio sabía que había bailes después de la jornada.

C: ¿Pero los días Miércoles?

LU: Claro, y se bailaba en las salas o en el hall central de la casona. ¿Tú lo conoces?

C: Sí.

LU: Ya, ahí. Te traían discos de la época, por ejemplo, en ese tiempo estaba Luis Harrys, estaba Ricardito, estaban los Blues que era lo que más les gustaban a los cabros; y estaban toda la tarde bailando en grupo, si había que pegarle para que se separaran.

(risas)

J: Entonces los bailables eran después de clases.

LU: Claro, y ahí cada parte colaboraba con lo que podía: queque, bebida, los vasos.

C: Ah, entonces era como una fiesta pero así...

GR: Era como una fiesta.

LU: Y eso es lo que yo te pregunto a ti, por ejemplo, con tu experiencia de joven por supuesto, ¿esto lo has visto en algún colegio?

C: No po. ¿Y era todas las semanas?

LU: Todas las semanas.

C: ¿Todas las semanas ir a bailar con su bebida...?

LU: Claro.

J: ¿Y uno después de clases iba con ropa de colegio?

LU: No, íbamos con ropa de civil. Claro, y habían, por ejemplo, compañeros que no hallaban la hora para que llegara el bailable porque era la oportunidad para "conectarse con el mundo exterior".

(risas)

J: Entonces después de clases ustedes iban para la casa y después para el colegio.

LU: Claro.

C: ¿Y como a qué hora comenzaba el bailable?

LU: Era como de 3 a 6... es que era peligroso después irse por el parque...

(risas)

C: Es que quizás usted se quedaba escondido por ahí para hacer de las suyas.

(risas)

C: ¿Y habían profesores ahí también?

HE: Sí.

C: ¿Siempre?

LU: Sí, pero los profesores hacían como la “vista gorda”.

C: Ah, era más bien para ver que no se peliaran.

LU: Si ellos también participaban, si también tenían sus “pinches” con las profes.

C: Claro. Oiga, ¿y participaban solamente los estudiantes o se invitaba también a un amigo?

LU: No, eran preferentemente los alumnos.

C: Claro. Ya po, estamos entonces.

Grupo 2 de la “Línea del Tiempo”

Y: ¿Ustedes vivían acá?

ML: Algunos vivíamos aquí, pero cuando llegamos acá, no entraban las micros, llegaban hasta la Gran Avenida.

Y: Ahhhh.

HB: Lo que pasa es que el contexto. Antes del 52', 53', llegaron familias que ya venían constituidas con hijos y todo.

RV: Entonces los hermanos mayores nuestros venían de otro sector que generalmente era para el lado de Independencia, porque mucha gente venía de Independencia para acá. De hecho, la misma avenida allá de Independencia llegó acá y mi hermano mayor no estudiaba aquí porque ya había entrado al Valentín Letelier que era de allá y los mayores venían de otros colegios.

NO: Esta población se llamaba “Corea” por la guerra de Corea fue el año 50, 53.

Y: ¿A la población le decían “Corea”?

NO: Por la época del 50', 53' fue la guerra de Corea.

ML: A la población.

RV: Pero es por el tipo de casa.

NO: Por eso, por la época: 50', 53', la guerra de Corea.

Y: Ah ya, lo voy a poner ahí.

HB: Era el nombre antiguo de la Dávila, le decían “Corea”, “Corea” no más, no “guerra”.

NO: “Corea”, pero fue de la época.

RV: Pero le decían por el tipo de casa ¿tú conoces la Juan Antonio Ríos, has oído hablar de...?

NO: Sí, sí.

RV: Te has fijado que es igual, la misma construcción. Es lo mismo, pero esa es por el lado... por ese sector de allá que era la más periférica, y este sector era la Dávila, y había otra población más que era similar a ésta.

HB: Estuvo bien hecho el proyecto de la población, su construcción, porque tiene bloques antisísmicos, bloques de cemento... A parte de la construcción, esta población... por lo alejado que quedaba del centro de Santiago, se hizo como una ciudadela, donde solamente el papá prácticamente era el que salía a trabajar, la mamá y todos nos quedábamos acá porque teníamos de todo.

ML: Teníamos cine.

HB: A ver, ordenémonos. Hablemos de la escuela primero.

ML: El cine de la escuela era primero.

HB: Claro.

ML: Tenía el cine, eso dejó la escuela.

HB: Podríamos ordenarnos, o sea...

ML: Sí. Espera.

Y: Ya, hagamos algo, tranquilos. Tratemos de hablar de a uno y cualquier idea la vamos anotando. Escuchemos a Héctor.

HB: Le decía yo que se construyó como una ciudadela donde no faltaba nada aquí, había de todo. Por ejemplo, en el comercio había una... antes de que se pusieran los locales comerciales... es que eso no partió al tiro funcionando... de forma posterior empezó la gente a comprar locales comerciales, pero acá había un

compromisario que se le llamaba, donde mandaban mercadería de Santiago para acá y estaba acá en Cacique Pailanchún. Ahí la gente venía a buscar mercadería, a comprar. Teníamos correos, la oficina de la CORVI donde había que ir a pagar el documento, el agua te la pasaban cobrando a la casa, casa a casa había un cobrador, la luz... había una oficina... o sea, no tenías que salir de aquí. Estaba el colegio...

NO: La copa de agua también.

HB: El agua existía en todas partes.

ML: Pero lo que ellos quieren es la relación que había del colegio con la comunidad. En primer lugar, aquí se inició el cine de la población, yo creo que eso es un contacto directo.

HB: Claro.

Y: ¿Ustedes se acuerdan más o menos en qué rango de años ocurrió eso?

ML: En el gimnasio... en los 54', 56' por ahí. Aquí estaba el cine de la población, o sea, la población venía para acá al colegio y ahí se juntaba un fondo para distintas cosas y del cine. Y lo otro que hacía también el colegio, es que se celebraban los 18 de septiembre en un local que era de la consolidada también, que era el Boroa, ahí se hacían los 18 de septiembre, se hacían las fiestas... el baile principal del 18 de septiembre era hecho por la Escuela Consolidada, cosas así se hacían. Lautaro Videla era un profesor que era del Partido Socialista, que agrupó a jóvenes. Él tenía un sentido de comunidad. Algunos jóvenes, no todos... pero en la escuela él organizaba trabajos voluntarios para la población, como salir a pintar, plantar árboles...

Y: ¿Se acuerda de usted haber hecho eso y en qué año más o menos?

ML: En los 50', 56', en los cincuenta.

Y: ¿Y se acuerda usted de alguna cosa específica que...?

ML: No, es que se salía para hermosear la población... para hermosear la población, para arreglarla. También salieron los que hacían los murales también.

Y: ¿Pero eso era parte de cómo una tarea del colegio o se ponían: “ya, este día vamos a salir”?

ML: No eran grupos de gente del colegio, pero todo se hacía alrededor de los estudiantes y profesores, o sea, si no hubiese existido la escuela aquí, no hubiesen existido esos grupos. Era porque la gente de la población eran los profesores y alumnos que también se organizaban para ir a pintar, sembrar árboles.

Y: ¿René?

RV: En los inicios era como una isla y todo esto era rural, y estaba la viña Ochagavía, que no era una viña, era un fundo. Para el contexto de cómo fue urbanizándose, la primera urbanización fue la Dávila.

Y: ¿En qué sentido?

RV: ¿Qué entiendes tú por urbanización?... luz, agua potable, alcantarillado, calles pavimentadas, incluso es más, las casas traían calefón, venía el baño completo... en ese concepto, era el concepto de la vivienda social. ¿Por qué le pusieron Corea?, era por el tema de reducido.

HB: Pero si son casas grandes.

RV: Claro, pero... Si tú ves los otros barrios, en ese tiempo eran casas grandes, con pasillos y piezas a ambos lados, esto era... era una cuestión modular, no más tú tenías un módulo y las casas no tenían más de tres dormitorios y los departamentos también. En ese tiempo un departamento de tres dormitorios era grande, ahora cuándo encontras uno... y al precio de esos tiempos, ¿cachai? Y claro, había agua potable... y lo que pasa es que como era fundo, en esa vereda que tú caminas hacia Departamental era un canal, y si el día de mañana viene un retro excavadora y abre se va a encontrar con la canalización y ese canal dividía el sector que daba para allá y este sector que da para allá. Si te das cuenta para allá es un barrio de investigación donde las casas son más espaciosas porque era residenciales... del concepto de residencia y éste era el concepto de población, y después teníamos para allá del sector Sur que ya no paraba hasta San Bernardo y que con bosques... y para allá estaba el aeropuerto de Santiago, el aeropuerto internacional de Santiago que era el Cerrillos.

Y: Don Nelson, ¿qué pasó con la copa de agua?

NO: Disculpa, porque te interrumpí, lo que estaba hablando él yo lo estaba corroborando.

Y: ¿En la población había una copa?

NO: Es que lo que dijo él también. Imagínate: nosotros estábamos bloqueados por Avenida La Feria que antes era campo. Estábamos bloqueados nosotros, por allá, bloqueados por todos lados. Entonces cuando tú estás bloqueado, te tienes que crear tu propio sistema interno ¿cierto?, porque no tienes comunicación. La comunicación era mala como decía ella, había una sola micro... dos micros para la gente que tenía que salir a trabajar a otro lado. Entonces mira, lo interesante de todo este proyecto, y si tú lo vez así, la Escuela Consolidada de la Población Dávila... cuando empiecen a investigar la historia, se van a empezar a repetir algunos nombres.

Entonces, por ejemplo, aquí estaban hablando de Lautaro Videla, profesor de la Escuela Consolidada y estaba en la calle Goyocalán, histórico de la población. Él estaba también en el Partido Socialista de la población. Entonces se te va repitiendo el nombre tanto en el colegio como afuera. Por ejemplo, mi papá también era de la Escuela Consolidada, era del Centro de Padres y Apoderados. Están los bomberos, hay un personaje que se llama... se te van a ir repitiendo nombres que estaban en todas las actividades de esa época, porque en esa época no había color político... o sea, todos tenían su color político, pero nos respetábamos en beneficio de la población. Había de todo, pero se respetaba. Por ejemplo, Zamorano era Nazi, era un hombre muy culto, él creó bomberos, él consiguió todas esas cuestiones apoyado por la gente de un grupo grande de dirigentes de la población, actuó para la población y participó de todas las cosas y actividades. Teníamos hartas cosas que nuestros dirigentes lograron, de hecho, esto que se llama la Panamericana, no iba a pasar por aquí: hay unas calles de Club Hípico donde está la copa a la entrada de la copa que era un bandejón, que no había ninguna construcción, por ahí iba a pasar esta ruta cómo se llama... ¿La Cinco...?

ML: La Cinco Sur.

NO: La Cinco Sur iba a pasar por ahí, por el medio de la población, y los dirigentes de la época se unieron.

Y: ¿En qué año fue eso?

NO: No sé.

Y: Aproximadamente.

ML: En los 60' más o menos parece que fue la construcción de la Panamericana.

Y: ¿En la construcción de la panamericana participó el colegio de alguna forma?

NO: No, pero le afectó al colegio.

Y: ¿De qué manera?

NO: Hicieron una frontera.

HB: Nos separan.

ML: Sí po.

HB: En estas construcciones son muchos profesores, gente que participaba en los Centros de Padres. Las acciones políticas como éstas eran provocadas por la gente de la comunidad.

Y: ¿Había gente de la consolidada este en proceso?

RV: Es que hay que empezar como dice Héctor: la fundación de esto, cómo se funda. Entonces, el hecho de llevarte a un contexto histórico y empezar desde ahí a desarrollar, como dice ella, lo que trasciende... Entonces, el concepto de "micro-barrio", ¿has escuchado hablar del concepto de "micro-barrio" hoy en día? Es que el barrio debe ser autovalente todo el rato, es que ese era el concepto en esos tiempos, esa era la innovación. Entonces, tener una población urbanizada a prueba de que fuera antisísmica... tenías que tener, de hecho, como dice él, de todo: conseguir una oficina de correos... ¿tú cachai una oficina de correos?, ahora todo es electrónico, pero ese mail antes de llegar a ser electrónico fue manual y eso significaba que tenías una oficina donde te pesaban las cartas, donde tú llevabai una carta... ¿te acordai de las cartas que mandabai para afuera que venían con los bordes de aéreos?, cáchate, había un sobre aéreo y otro nacional y las estampillas, si no... sólo para sacar el título, teníai que comprar estampillas en ese tiempo, y para poder mandar una carta tenías que pagar un impuesto, y en ese tiempo... a eso es lo que tienes que remontarte. En ese tiempo no se llamaba "peso", se llamaba "escudo" el valor de la moneda, entonces los papás trabajaban y ganaban en "escudos" y estaba el concepto de la "chaucha", y para nosotros tener cincuenta escudos era como ya... imagínate para todo lo que puede alcanzar. Después venía el cine...

HB: Antiguamente, antes que existiera el cine acá en el colegio, era el Centro de Padres el que se dio cuenta que para el otro lado de la Panamericana, antes de llegar a Gran Avenida, estaba el cine. Entonces, toda la población se iba para allá y de ahí el Centro de Padres dijo "¿por qué no ponemos un cine nosotros los días domingo acá en el gimnasio?".

NO: Era el día domingo.

ML: Era una película.

HB: Pero eso era del Centro de Padres, el cual hacía el cine en el colegio para que los de Quinto Año de Humanidades, Tercero Medio actual, tuvieran su gira de estudio.

Y: ¿En qué año se hacían giras de estudios?

HB: Mira, el Centro de Padres le daba una función al mes al curso que se iba de gira. Esa era la entrada de fondo de ese curso. Entonces ahí tenían que venir los apoderados y todos los alumnos, como ha hacerla de acomodador, a vender pasteles... todo eso lo hacíamos, los alumnos y los papás, y era una función al mes, y viene el concepto

de cine. Entonces, ya la gente no iba al cine de allá, venía al cine de la Dávila, al colegio, y eso no me acuerdo hasta cuándo duró.

RV: Yo estuve ya en el 72', y ya estaba en decadencia, porque lo que pasó cuando ustedes salieron. Termina... ya estaba terminando el gobierno de Frei y empezó la efervescencia de la Unidad Popular y ahí se empezó. Lo que era el Centro de Padres se polarizó un poco, entonces los vecinos en sí se empezaron a dividir entre demócratas cristianos y socialistas que eran los fuertes.

HB: Y además en ese tiempo ya estaba todo poblado, entonces estaban los que se iban a estudiar afuera... ya no era el mismo concepto de colegio.

Y: ¿En qué año...?

ML: Comenzó como el 70'.

RV: Como el 70', pero lo que pasa es que entre Alessandri, Jorge Alessandri, y Frei fue... Frei termina de fomentar las escuelas y en el gobierno de Frei se construye ésta que está acá y la que está allá dentro de la "consolidada", que eran los dos establecimientos que existen, porque cuando ustedes estaban estaba esto, pero esto era peladero, esta era la "chacra". Entonces Frei termina de construir esto y sobre la misma deja listo la fundación de los pabellones que están allá al fondo, que era pensando que Frei iba a hacer la reforma del Cuarto Medio ¿te acordai?, que dijo "ya aquí se termina humanidades", la reforma educacional... dice que tiene que tener la enseñanza media.

Y: ¿Eso fue con Frei?

RV: Sí, más o menos.

NO: ¿Y la Matte cuándo la fundan?

HB: Hicieron varios colegios Matte.

ML: Lo que pasa es que después se pobló tanto: vinieron las tomas, vino la Victoria, la Santa Adriana. Entonces llegaron las tomas alrededor, llegó más gente, más niños.

RV: El concepto del "micro-barrio" que era de esos años involucraba tener una escuela.

HB: Sí po, la Escuela Consolidada.

RV: Y una escuela abierta.

ML: La comunidades... la derecha siempre combatió echar abajo las "consolidadas", porque se supone que las "consolidadas" eran primarias y secundarias, o sea hacíamos toda la educación.

Y: Yo les propongo que en relación a los años en que ustedes estuvieron en el colegio nos podamos situar acá, para que me lo digan para escribirlo pero más o menos, no tiene que ser...

HB: Yo estuve del 55' al 61' más o menos.

RV: Yo estuve hasta el 77' que termina el cierre de la Escuela Consolidada.

DJ: El 77' termina la "consolidada".

RV: Sí por el decreto no sé cuánto, pasa a ser "Liceo A-101".

ML: ¿Quién dijo que volvió a ser "consolidada" ahora?

Y: Se volvió a llamar "Escuela Consolidada Dávila".

ML: ¿Desde cuándo?

DJ: Desde el 2012.

ML: Es que si es "consolidada", debería ser la enseñanza como nosotros la entendemos: Primaria y Secundaria hasta Cuarto Medio.

RV: Es que es dentro del concepto.

DJ: Se recuperó el nombre pero ahora está en proceso de "reconsolidación".

ML: Pero el proceso de "consolidada"...

DJ: Es que ese es un proceso en el que se está trabajando ahora.

ML: Pero no existe ese proceso. Ustedes como jóvenes, ¿me pueden contestar?: ¿A ustedes les entusiasma, encuentran bueno lo que nosotros vivimos la "consolidada" durante Primaria y Secundaria para que la persona salga de aquí con la Secundaria, no es cierto? Ahora es en todas partes: Primaria, Secundaria en todas partes.

DJ: Sí, es el tipo de escuela.

ML: No, no, no... claro, como dice Héctor, lo que pasa es que en la "consolidada" hay un modo de enseñar. El experimentar, el inventar caminos.

Y: Exactamente, y eso es lo que no existe hoy en día en las escuelas común y corrientes por así decirlo. La mayoría de las escuelas que implementan la experimentación son las escuelas privadas, muy caras y que están situadas para arriba.

RV: oye, hay una cosa importante, ¿cuándo se municipaliza?

Y: En el 80' o 82'.

RV: Ya.

Y: Ahí comienza el proceso de municipalización.

RV: De ahí para adelante se pierde lo que había para atrás.

Y: Exacto, de ahí para adelante son las Municipalidades las que empiezan a estar a cargo y no el Estado, entonces las Municipalidades... algunas tienen más plata y otras menos plata, y claro, hay Municipalidades que... ahí el Estado dejó de hacerse cargo de la educación.

ML: El Estado debe hacerse responsable por la educación. ¿Qué piensan ustedes jóvenes, que el Estado es responsable?

NO: El Estado es responsable por cada uno de los ciudadanos, lo que pasa es que dentro de cada uno de esos ciudadanos hay intereses, entonces cada interés... para que tú te hagas respetar, tiene que tener otro representante ¿ya?, ahí entré en la política, pero el Estado te tiene que asegurar la educación, la salud... "al menos que tú la puedas pagar" te dicen, después vienen los "peros". Tú tienes derecho a la educación gratis, pero si la puedes pagar tienes que darle la oportunidad a otro que no la tiene y ese es el concepto.

Y: Pero tampoco es tan así, porque yo estudié en una universidad pública pero pago.

ML: Pero yo, yo... Por ejemplo, aquí hay gente muy rica: los que tienen dinero, ellos tienen derecho a tener sus colegios pero no subvenciones, no subvencionados, o sea que los padres paguen todo. Yo vengo de otro país, de Australia, y existen los colegios... allá todo es gratis, o sea, la salud gratis, la educación gratis, todo gratis.

RV: ¿Te acordai que yo te decía que aquí en la Dávila no hay persona que no tenga a alguien conocido en la Australia?, es por eso.

ML: Es que allá todo es gratis, porque dicen que la salud es una responsabilidad del Estado.

Y: ¿Por qué se fueron todos a Australia?

RV: Porque hubo una política de emigración y vino alguien de la...

ML: De Australia po, los sindicatos también llevaron mucha gente.

Y: Ah, pero como trabajadores.

ML: Sí po.

Y: Ah, no como exiliados. Yo pensé que como exiliados.

ML: No, por la política de emigración.

RV: Por ejemplo, venían y te decían "¿sabí qué?, oye ¿te quieres ir a Australia?".

ML: Se fueron casados, se llevaron familia.

RV: Lo que pasa es que en esos tiempos no había internet po, no había ese medio masivo de comunicación, pero había una política de emigración australiana y alguien que conocía a esta persona y éste conocía a éste y éste conocía al otro y llegó aquí a la Dávila y decía "¿sabí qué?, está la papa para irse".

ML: No sólo gente de la Dávila.

RV: Yo te llevo a ti, tú me llevai a mí.

NO: Ellos están hablando antes del 73', están hablando antes del 67', pero después del 73' que también es... hubo una emigración grande a Australia después del 73'.

RV: No, sí po, si hubieron varias. La primera que viene... que fue... lo que pasa es que se llevaban a los mayores, a los que fueran mayor de edad y que tuvieran, por ejemplo... "ya, estoy estudiando", te decían "¿sabí gasfitería?, ¿sabí electricidad?, ya estay pintao pa'l cargo" y se va. Esa fue la primera, después llegaron allá y se empezaron a escribir. Entonces los que estaban allá con los que estaba acá, más la embajada, dijeron "en la Dávila está la papa, porque todas las familias son de siete para arriba" y te podías ir con tu familia entera, pero ¿qué te pedían?, que tu hijo mayor estuviera dentro de los veinte y el menor estuviera dentro de los cinco para que cuando se fueran para allá se desarrollaran y allá armaran más familia, y ahí partió. Ya después se llevaban con familiares. Ya después el que no se iba y se quedaba acá cortaba por lo sano: "cásate conmigo, yo te llevo, anda para allá, te casai conmigo, traí a tu gente y allá nos divorciamos, porque allá existe el divorcio" y esa era la otra forma.

ML: Allá la fiesta del 18 de septiembre se hace en un velódromo, mínimo seis mil chilenos y son bien mirados los chilenos porque cuidan a sus hijos, son buenos trabajadores. Ahora se están llevando hartos jóvenes que van.

RV: Australia es como el continente. Está dentro del Pacífico, pero lo que pasa con Australia es que es desértico, y el único lado en el que tú puedes vivir, pero a la pinta, es a orillas del... pero si ta vai para otro lado es inhóspito.

ML: Lleno de personas de la Dávila. Yo salía a la calle Pedro Mariño, y habían unas personas... yo llegué

embarazada a Australia y una niña me dice “oh, tú saliste del colegio de la consolidada”, ella vivía en Pedro Mariño.

Y: Ya volvamos a encaminarnos, por favor.

NO: La población Dávila era de viviendas sociales, para la época teníamos agua caliente, viviendas sociales, imagínese.

Y: Ahora vamos a... la idea es que tomemos el ejemplo de Héctor. A ver, si podemos recordar un poco... porque lo que dijo don Héctor, a mí particularmente me llama la atención en cuanto a la población: hacer en el colegio un mapa de la misma población es hoy día, por ejemplo, algo que nadie hace, porque no existe esa concepción de que el colegio que está en la esquina está en una comunidad. Si pudieran de alguna manera darnos otros ejemplos de lo que ustedes vivieron donde tengan una relación, o que se vincule... quizás para ustedes visualizarlo es más complejo porque era natural que pasara eso.

RV: Ahora también... es que podemos decir: está la población Dávila y nosotros somos davileños, pero no es que, digamos, seamos soberbios y digamos “ah, nosotros somos davileños”, pero a medida que se fue poblando apareció la Santa Adriana, entonces mucha gente de la Santa Adriana estudió aquí, mucha gente de la Villa Sur estudió aquí y mucha gente estudió aquí, entonces, ya se fue integrando con los otros barrios sin perder la identidad. Por ejemplo, yo he hablado con gente de la Santa Adriana o he hablado con gente de acá y me dicen “oh, los Davileños le ponen color”, “se creen la muerte porque son...”, claro dicen “le dan color”, pero por un lado nos dicen “a ustedes cuando les conviene son davileños, cuando tienen problemas”.

Y: ¿Y usted se acuerda de algún otro suceso, alguna clase con Videla?

HB: Videla era un tipo muy especial, por ejemplo, me acuerdo del último año de Humanidades y nos dijo “este año yo no voy a pasar materia” dijo, “para eso están los libros”.

Y: Ya, de ese toque.

HB: Dijo “vamos a hablar de qué es lo que van a hacer ustedes cuando salgan”.

Y: ¿Todo el año?

HB: Y nos empezó a preguntar “¿tú qué quieres ser?” y él era bien duro en ese sentido, porque una niña dijo que quería ser azafata, una niña “x”, y Videla le dijo “mire, vaya usted al lado de...” que en esos años era una aerolínea europea, “vaya un día” –le dijo– “y entre, mire el tipo de mujeres que trabajan en eso: altas, rubias...”, y ni una posibilidad por ese lado, porque ella puede ser una mujer chilena media. Y así cada uno le iba diciendo lo que quería ser y él te decía los pro y los contras.

Y: ¿Y ese fue su profesor jefe?

HB: Él era profesor de historia.

Y: ¿Pero fue profesor jefe?

NO: Hacía clases de, por ejemplo, de teoría de música... habían profesores que vivían en la población.

Y: ¿Cómo cuáles?

HB: Bueno, la mayoría.

NO: La de matemáticas.

HB: Elsa Aguirre Harris.

NO: Histórica la Elsa Aguirre Harris, muchos profesores de los que estamos hablando vivían aquí en la población. Habían profesores que sus clases eran como conservatorios: tú entrabas a sus clases y no nos pasaban materia. Aquí hacia el ladito estaba como... no sé si lo han visto, pero ahí a la entrada, en la capilla, escuchábamos música, de toda la música. Las clases no eran así clases de pasar materia, era una metodología de escuchar música.

HB: Una de las cosas bien importantes de la Escuela Consolidada era que nosotros nunca compramos un libro.

NO: Ah, de veras.

HB: Acá llegaban al principio del semestre... llegaban con un montón de guías de trabajo.

ML: Eran las fotocopias, y a cada uno...

HB: No eran fotocopias, eran de ésta... a roneo. Oiga, entonces te daban la materia del trimestre y eso era como tu libro de clases. Entonces el libro que te dan ahora de sexto básico, por decirte, a nosotros se nos daba en guías, y a veces teníamos que hacer los dibujos nosotros porque ya... pero esa era una de las cualidades de la escuela. Yo tuve una compañera que me encontré hace un tiempo atrás con ella. Ella tuvo la visión y ella empastó todas sus guías y las tiene en la casa.

Y: ¿En serio?, ¿quién es?

HB: La Adriana Vera.

Y: Adriana Vera.

HB: Mire vive en Queilén.

Y: Habría que ubicarla.

DJ: ¿En qué calle vivía?

HB: En Queilén.

Y: ¿Usted tiene el contacto con ella?

HB: No la veo muy seguido. La tremenda ayuda entre tantas que nos dio la escuela, es que no teníamos que comprar libros de todos los ramos.

Y: ¿Algún recuerdo, anécdota...?

ML: ¿Ustedes son de la primera promoción?

HB: De la del año 55' al 60'.

MO: En el 58' es la primera, porque Héctor que está ahí es de la primera.

ML: Ustedes son como la tercera o cuarta.

HB: ¿Tu saliste justo cuando termina la consolidada?

RV: Sí, termina la consolidada. Incluso ese mismo año la prueba de actitud la cambian de Septiembre a Diciembre.

NO: El Bachillerato.

RV: No, primero era el Bachillerato... porque acuérdate que yo salí de Cuarto Medio.

NO: Lo que deja a media con Frei... bueno, habían revueltas que eran las mismas de ahora en educación... o sea, la reforma educativa. Estaba la reforma agraria que era una cuestión de cómo rallar la cancha. De hecho venía la reforma educacional y si querías traer gente se supone que debías aumentar el estándar de la alfabetización por un tema de tecnología. Entonces para implementar esa tecnología tenías también que tener la infraestructura. Entonces Frei se veía aquí en la obligación de armar escuelas básicas, principalmente escuelas básicas, para después lo que quedara. Por ejemplo, de Humanidades pasar a ser Enseñanza Media. Entonces, uno de los focos era aquí en la Dávila y empezaron a buscar focos en distintas poblaciones a nivel perimetral, se podría decir, porque ahí es donde llega la gente. La gente que llega del campo no llega al centro, llega a la periferia y ahí empieza. La generaciones empiezan a hacer una revolución en el sentido de cómo se instala en el sistema social. Bueno, siguió y empieza Frei, y lamentablemente, como eran reformas ante todos los procesos históricos, venía la parte social, las demandas. Entonces nosotros como población “¿qué nos toca?”, “¿a qué viene todo esto?”, es que nosotros somos parte de eso, germinamos junto con eso y lamentablemente así iba bien hasta que hay un quiebre, un quiebre social, un quiebre político.

RS: Bueno, una de las grandes revoluciones de la humanidad contemporánea son los jóvenes del año 68' que fue en Europa y luego pasó a América, y se prolongó hasta América Latina ¿cachai? La gran revolución de la juventud. La década de los 60', es la década más emblemática en el sentido de la rebelión de los jóvenes: sale la música, sale esta cuestión de “hipismo”, sale todo de los grandes grupos musicales, se viene de los 50' y tantos cuando Estados Unidos... cuando empieza con esa cuestión de la música rock, luego el rock latino igual. La década de los 60' es muy fuerte, se viene un movimiento cultural enorme, llegan con la toma de París cuando lo jóvenes se tomaron la ciudad de París, cortaron todo.

NO: Hay una consecuencia en esto y es que en América y yéndose a Chile que más que urbano era rural... lo que pasa es que si hacías un CENSO... la política portaliana era si hacías un censo para implementar políticas económicas, te dabas cuenta que de cuatro millones que decías tú, tres millones, cinco millones, más de la mitad era analfabetos, ¿qué hacías tu con eso?, ¿podías manejar esa masa?, ¿en qué sentido los podías manejar? Si al final te sobraba gente y estabai a la vuelta de que si te integras a las nuevas tecnologías, un proceso –como decía ella– que venía de la parte mundial, o no siempre ibas a vivir de eso. Entonces nace esto de la población con una escuela para la población con todo lo que esté para que no... y a la vez socializar esa parte.

RS: Oye, pero sin embargo, Frei no fue ni un partidario de las escuelas experimentales y de las “consolidadas” tampoco. Ni de las Escuelas Consolidadas tampoco. O sea, la idea central de todo esto, y sigue siendo la idea central de todo esto para esta escuela, es la Luzmira Leyton y no Frei ni su gobierno para nada, ni lo que Frei propuso. Yo también estudié historia y manejo bien eso: el de Frei fue un gobierno que hizo una gran reforma educacional séptimo y octavo, para integrar a los niños para que no se quedaran los pobres con sexto básico solamente.

NO: Para que no hubiese tanto analfabeto.

RS: Bueno para allá voy. Entonces a él ¿qué le tenemos que reconocer?, que durante el gobierno de Frei, a fines

del gobierno de Frei, había un porcentaje superior un 80% de chilenos que leía y escribía, o sea el analfabetismo ya estuvo casi eliminado. Si nos miramos con el resto de América Latina estábamos en un buen nivel, ese buen nivel continuó en el poquito tiempo que dejaron gobernar a Allende y el nivel siguió elevándose hablando de eso –saliéndonos de la escuela– pero ahora hemos caído de nuevo, ahora tenemos bastante analfabetismo instalado en no solamente en lo rural sino que en lo urbano también. Para centrar la conversa que tenemos, y les dije cuando entré, que me había llamado la atención el documento que la profesora tiene la de inglés que se quiere integrar a esto, a estas reuniones de la “consolidación” en forma de cómo implementar Escuelas Consolidadas en el país, que empieza con el proyecto de la Luzmira Leyton allá en San Carlos en el Sur, y se viene con su equipo, incluso se vino con el Vicente Recabarren y otros que llegaron acá, y cuando hay una primera reunión, hay un documento que tenemos rescatado.

Y: ¿Desde San Carlos, desde la experiencia de San Carlos se viene para acá?

RS: Claro de la experiencia de San Carlos y la nombran a ella. Es decir, ella vino porque iba hacer un plan piloto para una escuelita aquí, y la invitaron porque ella estaba postulando para trabajar como profesora en algún colegio de aquí de Santiago, porque se venía del Sur, pero ella traía la idea de la “consolidada” porque allá la habían hecho... las escuelas experimentales, entonces, en esa reunión... incluso nosotros tenemos un documentos, Cristian creo que lo tiene, que lo rescatamos de internet, que es muy interesante, donde se reúne la comunidad ahí mismo, día en que instalaron la barraca en la esquina de Boroa con Petrohué, y ahí instalan las dos salitas de madera y se desarrolla esta conversa que está en internet, la sacamos de internet con Cristian, ahí juntando todo ese material donde se lee un discurso y por supuesto todo eso de la comunidad está instalado ahí, están las autoridades de la comuna de San Miguel –porque era en la comuna de San Miguel, no como ahora que la dirección territorial es muy posterior, era en San Miguel–, yo cuando llegué trabajé... que somos como los últimos de las Escuelas Consolidadas que trabajamos en San Miguel, terminé en la comuna en la Comuna Pedro Aguirre Cerda, pero eso es muy posterior. Entonces llegan y dicen “la profesora Luzmira Leyton” que estaba aquí porque su discurso debe haber sido bueno, porque ella debe de haber hablado allí y llamó la atención “la vamos a nombrar la directora del colegio, usted se va a hacer cargo de este colegio”, “entonces aquí vamos a hacer la escuela consolidada” ella dijo, es muy probable que todos lo que estaban ahí no entendían nada, “¿qué esta diciendo esta señora?”, lo más probable es que no entendieran qué estaba diciendo esta señora. Su equipo sí, sí entendía lo que iban hacer y ahí surge. O sea, el centro de todo lo que fue la Escuela Consolidada lo pone la Luzmira Leyton, la luzmira Leyton lo pone en el año 50'. Lo que él estaba diciendo es muy rescatable, pero es de los años 60' cuando llega Frei, pero estamos buscando nosotros el centro de todo, lo que estamos haciendo es buscar la relación de la escuela con la población.

RV: Pero Rosita... ¿Cuál es la relación de la escuela con la población?

RS: ¿Qué es lo que recuerdan ustedes?, recuerdan que hicieron un mapa, ese mapa lo dijo el otro grupo que había dicho, que a ellos les tocó la primera clase con Arturo Videla y tú lo dijiste, y él dio como tarea hacer el mapa así como trabajo, les dio a ustedes hacer el mapa de la población y ahí el centro de todo es esto. El centro de todo y lo que estamos buscando nosotros los profesores actuales... estamos trabajando con el grupo de ellos que se formó para trabajar la memoria. Que algún día este colegio pase a tener el nombre de la Luzmira Leyton, si la Luzmira Leyton... no está ni siquiera en una sala, no está su nombre, nada, ni una placa recordatoria de nada y la Luzmira Leyton fue la que hizo todo esto, todo esto. O sea, la escuela giró, vivió en torno a la luzmira Leyton, la Luzmira Leyton es el gran personaje. Cuando recién les estaba contando a Gustavo y a Héctor hace poco rato, de que aquí penaban montones en el colegio ustedes mi dijeron “no, si no es la patrona del fundo, es la Luzmira Leyton”.

DJ: En la sala de profes. el Cristian se fue y sonó el piano, y no había nadie.

NO: Bueno, Bustamante, una profesora que llegó, nos contó como anécdota, que la Luzmira Leyton le exigía a los profesores que a los niños no le mandaran tareas para la casa porque ¿quién los va a ayudar en la casa?, los papás no eran letrados, “no les den tareas a los niños, que hagan todo acá, todo en la clase”.

RS: Bueno la Luzmira Leyton llegó a tanto, y eso se lo dije la otra vez al grupo que empezó a reunirse, que cuando llegué a trabajar acá, lo primero que viví político, digámosle era eso, de que en un consejo, dijo “todos los profesores jóvenes que acaban de llegar este año, mañana se van al ministerio porque nos vamos a tomar el séptimo piso del ministro”. La directora llamó a la toma. El séptimo piso es del ministro para que de una vez vengan a construir lo que nos están prometiendo, toda la cantidad de salas que faltan, no había salas ahí ni había salas allá.

Y: ¿Y en qué año pasó eso?

RS: Tiene que haber pasado en el año 69' porque yo recién había llegado. Vine hacer un reemplazo y después me fui, después volví por el encanto que tenía el colegio y nos tomamos el ministerio, entonces llegamos con alumnos también del Centro de Alumnos y la toma que fue interesante: era Frei el que gobernaba, nos tomamos y fue tranquila, pacífica, todos nos acostamos en el séptimo piso, por ahí no podía pasar nadie, a ninguna oficina, nada y ella parada en la puerta del ministro y cuando apareció el ministro que nos vio a todos ahí se reía porque le parecía interesante, nos decía en broma que nos podemos quedar a dormir ahí y recibió a la Luzmira y al muy poco tiempo... porque ella le dejó dicho que si eso no pasaba luego las cosas iban a ser diferentes. Felizmente para la Luzmira, se fue poquito antes de que llegara Pinochet al poder, si no se va la hubiese mandado a rematar a algún centro de reclusión detenida, la Luzmira Leyton tenía ese destino, y se fue porque estaba vieja, no porque estuviera arrancando de lo que venía. Estábamos viviendo años conflictivos en los años 70', 72', 71', todo el periodo de Allende que fue conflictivo, fue duro fue duro para todos nosotros. Yo estaba en la Universidad Técnica del Estado estudiando historia además, entonces nosotros vivimos eso. Yo era una galla muy joven, estábamos todas con zapatillas y con pantalones rotos y éramos muy revolucionarios, que teníamos la ideología de ese tiempo, los jóvenes de ahora no tienen nada, viven en un mundo individualista, en un mundo de puro bienes materiales, no hay identidad no hay nada, el mundo vive de bienes materiales para los jóvenes actuales. Bueno con el Che Guevara instalado, con la revolución cubana, nosotros teníamos eso, o sea estábamos llenos de esas cosas.

RV: Pero no tenían tanta información como la tienes ahora.

RS: Bueno ya.

ML: Tú antes tenías un sueño de un país diferente, ahora no po, la gente se pelea por su bolsillo.

HB: Yo me acuerdo que se hacían talleres de jardinería, encuadernación...

RS: Los días miércoles en la tarde, que ahora se llama "enseñanza extra programática", habían "variables" como se llaman.

HB: Eran como electivos donde había idioma, carpintería, modelado, cestería, encuadernación... entonces tú te inscribías.

RS: Mira lo que dice Héctor es la Escuela Consolidada. La Escuela Consolidada fue Escuela Consolidada por todos los talleres que hizo, porque integró a la comunidad a través de talleres. Hugo Contreras llegó a hacer inspector general de acá. Él era profesor de sastrería, esposo de una profesora acá del colegio, entonces ¿qué pasó?, de que todos, todos estos talleres fueron para integrar a la comunidad: las mamás venían a hacer moda, ellas...

Y: ¿Ellas eran profesoras o también participaban de los talleres como alumnas?

HB: Por ejemplo, los profesores de artes plásticas, enseñaban el modelado en greda, por ejemplo.

RS: Espérate, es que no era los horarios como ahora. Los horarios de los profesores actuales son treinta horas de clases en aula ¿me entiendes tú?, en aula, si te pagan cuatrocientas o tres cincuenta o trescientas, no importa, eso es un detalle al lado de... y a veces tienen los profesores cuarenta y tres horas de aula, no pueden hacer ningún taller, ninguno, para que veas tú que era una sociedad diferente y yo era profesora de historia en la Escuela Consolidada, "usted" podía decirme la inspectora general "usted hace quince horas en aula y las otras tiene que hacer talleres", "¿qué talleres voy a hacer?, ah voy a hacer un taller de geografía, voy a irme al Cajón del Maipo con los cabros a estudiar geografía en terreno, los voy a llevar, voy a hacer un taller..." qué sé yo, cada uno en su asignatura ¿me entiendes?, armaban talleres. Era otra educación, era una educación comunitaria, no era una educación individualista como la de ahora. La educación de ahora es una educación muy mala, los que no son profesores no saben lo mala que es la educación actual si esta educación tiene que cambiar pero absolutamente.

RV: Pero Rosa tú piensas que son los últimos cuarenta... o no sé, los últimos 30.

RS: No... espérame.

RV: Cuando llegó el caballero Bello ¿te acordai?, "¿para qué van a estudiar los pobres si van a seguir siendo pobres?"

RS: Sí, espérame.

NO: ¿Quién dices tú?

RV: Andrés Bello.

RS: Cuando llegó la Luzmira con este plan de las escuelas experimentales, hubo cuatro escuelas experimentales acá en Santiago o en el área metropolitana que se llama actualmente, y la número uno era ésta, después estaba la de Salto y después la de Buin, y la de Puente Alto, y fue escuela experimental también la de la Ciudad el Niño que es al lado de donde está el Líder ahora, que son puros departamentos ahora... antes era un internado y era

experimental también, era un colegio experimental. Entonces era otra la educación, por eso los jóvenes de los 60 tenían ideología, por eso lo que estaba contando, la toma de la ciudad de París, la toma de la ciudad de Londres y está “la guerra de los sostenes”, surge un feminismo revolucionario con un sentido social, las mujeres dejaron los sostenes en las calles de Estados Unidos como una forma de revelarse ¿me entiendes?, con sentido social, y ahí pasó a México, en México hubo muertos, la revolución de los jóvenes, la UNAM, una de las universidades grandes mexicanas, implicó eso, pero ¿cuál era el ideal de los jóvenes en los años 60?, de lo que les tocó vivir a ellos y a nosotros como profesores, tener bibliotecas y tener libros y leer mucho. Ahora pregúntale a alguien si tiene una biblioteca, si ves a alguien leyendo, este es un país que lee cero.

HB: Yo recuerdo que en mi casa siempre... no era que lo compráramos nosotros, pero siempre había un libro en la casa.

RS: O el diario que llegaba siempre.

NO: ¿Sabes lo que pasa?, y que yo siempre rescato esto, y es que es algo pintoresco que había antes: antes de que llegara la represión de forma masiva ¿te acuerdas que te vendían una revista usada y después ibas, las leías y él te las cambiaba y te pasaban cajas de revistas?, hartas revistas, el Condorito... ese arriendo salía cincuenta pesos, este sale veinte y este sale diez, y te cambiaban por la categoría o la calidad que tenía, y ahí yo leía al Pato Donalds.

HB: Un detalle bien importante que yo me acuerdo era las pruebas que a nosotros nos tomaban, estamos hablando de los años 60' o 50', eran con alternativas o verdadero y falso, y eso se implementó en no sé qué año en todos los colegios.

Y: Pero no es bueno, bueno según mi lectura es una pésima implementación en la educación.

RS: Sí po. Espérate.

HB: La diferencia era que nosotros dábamos ese tipo de pruebas pero al final. Nosotros dábamos bachilleratos, no como ahora que elegí verdadero o falso. Ahí tú tenías que redactar y responder.

ML: Nos pasaban inglés o francés.

HB: Eran dos idiomas no más.

ML: El colegio en la población era bueno eso para nosotros que éramos gente de escasos recursos que no teníamos que pagar transporte y que no podíamos usar el transporte público. Esa era un plus para nosotros.

HB: Y teníamos una hora y nos íbamos a casa para almorzar po.

RV: Podías almorzar acá igual.

HB: Yo me acuerdo que en Quicaví nos daban el desayuno.

Y: Ya, vamos a dar término aquí, porque también es bueno hablar de eso de la resistencia de las “consolidadas”. Vamos hacer un descanso.

Y ahora vamos a finalizar con el primer taller...

C: Bueno, a nosotros y nosotras nos gustaría, en primer lugar, saber ¿qué les pareció esta primera experiencia de juntarnos, de poder hablar de la escuela, qué cosas nos pasaron, qué sentimos al recordar... qué les pareció esta experiencia?

Y: Yo creo que...

ML: Nostalgia

Y: Eso. Para que todos podamos aportar un poco, aportando a lo que dice Cristian, sería bueno que cada uno en una palabra o en un concepto, pudiese definir –como dijo Maritza– lo que fue esta experiencia y que para ella fue “nostalgia”, y pudiésemos hacerlo así para que cada uno de cuenta de esto.

C: Por ejemplo, para usted don Luis, en una palabra ¿cómo podría dar cuenta de esta experiencia... de esta primera experiencia... de este primer momento?

LU: ¿En una palabra? “Bueno”.

RV: Oiga, dentro de lo que ustedes dicen, ¿eso involucra críticas y sugerencias?

Y: Sí.

C: Sí po.

GR: Sí claro, obvio.

ML: ¿En una palabra?

Y: No, pero quizás podríamos decir la palabra y después hacer críticas, sugerencias, aportes y todo lo que sea.

C: Claro.

Y: Cristian, ¿a ti?

C: A mí me pareció la palabra “sorpresa”, la “sorpresa” de conocer algo nuevo que nosotros no hemos vivido y que efectivamente ocurrió, entonces para mí fue una “sorpresa”.

GR: ¿A mí?, ¿yo?... está difícil en una palabra.

DJ: Para mí, la primera palabra, es que fue algo “bonito”. Yo creo que es “bonito” encontrar a la gente que vivió la experiencia, absorber las sensaciones de ustedes mismos, por eso me pareció “bonita” la experiencia.

LU: Mira, a mí me gustó, porque resulta que este intercambio con gente joven es muy rico, sobre todo para nosotros que ya pasamos los 40...

(risas)

HE: Hace como 20 años.

(risas)

LU: Entonces es agradable, porque vas conociendo opiniones, vas conociendo gente joven que se interesa por la historia del colegio... y en lo que nosotros podamos aportar, ahí estamos, siempre que nos inviten de nuevo... claro, porque ¿ustedes se van a seguir reuniendo?

C: Sí po, pero nosotros los vamos a seguir invitando.

LU: Ya, eso.

C: ¿Joceline?

J: “Aprendizaje”, porque soy de acá de la población. Yo no participé de acá de la escuela, fui a otra, y para mí ha sido muy nutritivo este conocer gente hoy día, el conocer la construcción de la población en conjunto con la escuela.

MA: Para mí fue una experiencia “extraordinaria” y fue muy grato encontrarme con personas que tenemos como una experiencia similar, digamos.

ML: Como dije, la palabra para mí es “nostalgia”, eso fue lo que me generó este taller y lo encontré muy interesante.

HE: A mí me llevó a un “recreo” interesante, por su puesto que nuestro punto de vista es distinto al de un egresado de los 70', pero recordar cosas que de cierto modo uno encarna fue como un “recreo”... el recordar a la “consolidada”.

NO: Yo creo que a mí me pasa lo mismo que a todos, y es que nosotros venimos acá por ustedes los jóvenes, para que ustedes saquen de nosotros para ustedes, digamos, esa es la idea, porque uno... la experiencia de nosotros ojala les sirva para ustedes.

HB: Para mí fue “volver al colegio” el recordar, además que son bonitos recuerdos.

RV: Bueno, para mí, aparte de ser sumamente interesante, y porqué no decirlo, la cultura general se enriquece, este taller está bien. Ahora, la parte de testimonio excelente, a mí me cuadran cosas que me contaban mis hermanos mayores de cómo era antes. Y como sugerencia al taller, ante esta lluvia de ideas, tormenta de ideas...

C: Huracán.

RV: O sea, si yo hago canalizar qué es lo que vamos hacer en un orden y ver si podemos aportar, no sé si en un logística, pero hacer una logística un poco más... que llame más a los demás a participar, o a lo mejor conseguir algún patrocinador que les pueda ayudar para que así ustedes puedan progresar en este taller y al colectivo, entonces... ustedes están dando voz y voto en este taller.

RS: Bueno, para mí... voy a tener que decirlo en más de una palabra, fue “encontrarme con ustedes y con el liceo”, es fue para mí, ¿se fija? O sea, yo sola no haría casi nada, yo tenía un sueño. Una vez vino la Leonora Reyes, yo le di ayuda y hubiera trabajado acá... y todas las conversas que hemos tenido contigo [a Cristian] y con los otros profesores en la Sala de Profesores me ha hecho recordar la escuela, o sea, yo que la la tengo así. Yo la viví cuando era joven, yo trabajé acá cuando yo era joven, con su sueldito. Me gustaría que siguiéramos y que hiciéramos lo que conversamos el otro día: poder llegar al final de tener reconstruida el tipo de educación de la Escuela Consolidada Experimental.

Y: Para mí fue también un “tsunami de ideas” y también fue “esperanzador”, porque la verdad es que yo he trabajado muy, muy poquito en escuelas, pero ha sido muy mala mi experiencia como profesora y como alumna también, y eso me ha llevado a ver la escuela como un espacio súper negro, súper malo, y creo que estas experiencias son reconfortantes en el sentido de que si pasó antes, es posible que pueda pasar después.

GR: Claro.

Y: Diferente, porque es otro contexto, pero puede ser.

P: Bueno, para mí esta experiencia fue “motivante”, muy “motivante”. Como dije en un comienzo, yo soy estudiante de Pedagogía Básica, aún no he tenido la experiencia de hacer clases en un colegio, pero me agrada mucho escuchar... es muy motivante, porque nos muestra que otra educación es posible, otro mundo es posible – como dijo la Yani– si se hizo se puede hacer. Entonces que bueno escucharlos a todos y todas.

C: Entonces parece que fue una bonita experiencia para todos y todas, ¿cierto? Recordar lo que fue nuestra escuela en aquél momento, y para nosotros también un montón de aprendizajes, porque venimos recién entrando a las pistas, por decirlo de alguna manera. Entonces ahora lo que tenemos que resolver, considerando lo que decía aquí el amigo es ver ¿cómo continuamos con el taller? La propuesta inicial era que teníamos un segundo taller para el día 24 de Mayo, y ese taller se había propuesto para hacer un Taller de Memoria Territorial, que es lo que habíamos dicho de cómo plasmar todas estas actividades en un mapa y hacer un trabajo colectivo, y hay una metodología para hacer eso. Ahora, conversando también aquí con los chiquillos, decíamos que como hay un tsunami, una tormenta de ideas y de recuerdos que queda, tenemos dos posibilidades: o tratamos de que... generemos un espacio distinto, que tiene que ver con hacer entrevistas individuales respecto a la memoria que tiene cada uno sobre la relación entre la escuela y la población... entonces hacer entrevistas individuales respecto al recuerdo que tienen; o volvemos a repetir este taller, pero invitando a más personas y trabajándolo de otra manera.

ML: Esa me tinca más.

C: Entonces, como bien decías tú...

RV: Claro, claro como propuesta es que... ¿tú tienes un tiempo predeterminado para terminar con esto o recién estás entrando a caminar en este...?

C: Nosotros...

RV: ¿Cómo está esquematizado lo que tú...? O sea, disculpa... que te escuché bien, pero... lo vas a esquematizar, pero ¿cómo lo vas a formatear para que en una segunda o tercera instancia avancemos, en lo que sería el cronograma histórico y lo social?

C: Claro, lo que estaba inicialmente trabajado... porque esto no es que lo haga yo, sino que lo hacemos entre todos.

RV: Sí, si por eso te digo, si es colectivo yo te estoy dando una sugerencia.

C: Claro.

RV: Ahora...

Y: Ahora si ustedes también... a ver, si ustedes en este taller se dieron cuenta de que a ustedes también le sirve de alguna manera y necesitan alargar este taller, nosotros también estamos abiertos a eso, por eso son propuestas. Si ustedes necesitan... estaba pensado 2 talleres solamente.

C: Claro.

Y: Pero si existe la necesidad de hacer más de dos talleres, es decisión...

RV: Es que en vista de los antecedentes y de lo que tú estás viendo acá, da para una segunda instancia y una tercera, obviamente con una mayor participación para contrarrestar lo que a uno se le olvida. Ahora, el desarrollo de esto... el ideal de esto es que sea corporativo, en el sentido de que vaya quedando un registro y que el trabajo de él quede plasmado, ese es el ideal, pero para que sea corporativo tienes que tener un patrocinio lamentablemente, porque todo es así lamentablemente. Esto es modesto, pero en el sentido de darle ya un... algo más... que te dicen “si fuera en una sala, ah, es poco serio”, ¿me entiendes?, pero “si todavía además, hago esto”, ahí es más serio.

C: Ah, usted se refiere al producto.

RV: Claro.

C: Sí, no, el producto que nosotros estamos trabajando...

RV: Porque esa es la finalidad.

C: Sí po, no si esto tiene que quedar en un producto. O sea, nosotros... todo este trabajo que estamos haciendo... por eso lo registramos en audio, lo registramos en video y lo registramos acá, esto después nosotros lo vamos a trabajar y lo vamos a juntar, para ver si todo lo juntamos en un documento... ese trabajo va. De hecho, ese es el trabajo que tenemos que devolver, tanto a ustedes, y por eso estamos pidiendo los contactos, como para la escuela, y todo eso, va a estar ese producto. Ahora...

RV: Claro, yo más o menos pienso como la idea es que... ella dice, “somos de la parte sistemática”, o sea, uno se guía por lo que es el sistema, pero sería la parte documental... ella va a documentar, tú vas a exponer. En el fondo lo que te digo es que haya una forma. Eso, eso.

C: Claro, ahora lo que podríamos hacer es lo siguiente: podríamos ahora tomar la decisión si es que hacemos un segundo Taller de “Línea de Tiempo”, donde podríamos participar más personas para organizar ese taller, por ejemplo, en reuniones... nosotros inicialmente el contacto que teníamos era, por ejemplo, con don Héctor inicialmente, también teníamos con otra gente... y nosotros los invitábamos y nos reuníamos ahí en la salita de profes con la profesora Rosa y los chiquillos a programar esto... lo que podríamos hacer entonces, una propuesta es volver a convocar a una reunión durante la semana para que participen más ex-estudiantes, a darle un poquito más de forma a esto y mejorar ciertas falencias que tuvimos en esta oportunidad, y volver hacer el taller sin olvidar esto, sin desconocer lo que se dijo, para que sea complementada esa información, y ese mismo taller puede ser el mismo día 24, y después programamos otra fecha para hacer el Taller de Memoria Territorial, esa es una alternativa.

HB: Me parece bien ah.

RV: Dicho eso, yo te voy a pedir entonces que me des tu correo para poder... y que me mandes la minuta de lo que hicimos, como propuesta, para que en la próxima instancia desarrollemos la minuta por el tema tiempo, para agotar los tiempos, y poner el tema orden, ¿te parece?

C: Incluso, lo que podríamos hacer, como nosotros ya tenemos el contacto y el mail de todos ustedes, es mandarles lo que habíamos programado para hoy día a todos, convocando a una reunión...

RV: Y el avance de lo que viene.

C: Justamente, ¿se fija?, y ahí entre todos entonces, participamos de esa reunión y tiramos nuestras ideas y hacemos esa construcción, ¿les parece?

LU: Me parece.

C: Entonces, ¿qué día podríamos tener una reunión tentativa para reunirnos entre todos?

MA: ¿Con más gente?

C: Claro, porque la invitación es abierta.

Y: Pero veamos primero los tiempos de los que estamos acá.

C: O sea, sí po, primero prioricemos nuestros tiempos de los que estamos acá para organizar la jornada de memoria de tiempo. Entonces veamos primero nuestros tiempos y si puede venir más gente, que venga no es un espacio cerrado.

LU: ¿El 24...?

C: Claro, el 24 está la actividad, pero eso sería para desarrollar la “Línea de Tiempo”.

MA: Ya.

C: O sea, esa es la actividad. Lo que estamos preguntando ahora es de tener una reunión previa para poder organizar esa jornada.

Y: Claro, y quizás no tienen que estar todos en esa reunión.

C: Claro, no es necesario, o sea, quien pueda estar está invitado a participar.

DJ: De todas formas se les va hacer llegar la información.

C: Justamente.

RV: En términos prácticos entonces, en esa reunión coordinamos, redactamos una pauta, formateamos lo que se viene y pasamos a mandar alguna lectura que haga interesante la participación.

MA: También puede ser.

C: También puede ser, por eso, ahí en esa reunión...

RV: Y que esa misiva sea extensiva para que asiste más gente.

C: Justamente, entonces nosotros en esa reunión vamos a preparar todos los aspectos para poder...

Y: Hacer la actividad del 24 del la “Línea del Tiempo”

C: Eso, eso es. Entonces, nosotros para el día 24 tenemos... del Sábado que viene al que viene es 24, entonces entre nosotros ya teníamos programado de que durante esta semana a la que viene, deberíamos tener una reunión para preparar la jornada del 24.

DJ: Inicialmente, nuestras reuniones son los Lunes como a las 17:30.

C: Claro.

DJ: Como para mantenerlas.

LU: ¿Viernes?

DJ: Lunes. Lunes como a las 17:30.

Y: Igual puede ser los Viernes. Yo no puedo el Lunes.

LU: Claro, ¿sabe? Una acotación al margen, generalmente los días Sábados, puede que sea bueno desde el punto

de vista de juntarnos, pero hay mucha gente que tiene compromisos “A”, “B”, “C” o “D” y no puede venir.

DJ: Claro.

LU: Entonces... yo personalmente no tengo, pero pudiese ser un día Viernes o...

HB: Pero en la semana es peor, porque trabajan.

LU: Es que yo no trabajo.

(risas)

Y: O lo otro es que como son en dos semanas más, que nos juntemos el otro Sábado, el que es anterior al 24...

DJ: Hacer la reunión.

Y: Hacer la reunión y el 24 hacemos el encuentro masivo.

HB: Claro, yo encuentro que eso sería...

Y: La reunión sería mucho más cortita que el encuentro, sería de una o dos horas máximo.

ML: O sea, es Sábado también.

Y: Claro.

ML: Pero más temprano, a lo mejor.

C: ¿A qué hora nos acomoda a todos?

Y: O en la mañana si les acomoda.

DJ: Tomamos desayuno.

Y: De 11 a 12.

HB: A las 3 yo encuentro que es buena hora.

DJ: Es que lo que podríamos juntarnos a las una y hacer entre todos algo para comer.

RV: Es que hay un aspecto primario, acuérdate que ya entramos en otoño y se nos viene el invierno, y muy temprano es helado.

Y: Frío.

RV: Tendría que ser a una hora como la de ahora... a las 3 de la tarde, parece que esa es una hora...

DJ: Yo pensaba que a las 13:30 cocinábamos y hacíamos una reunión entre todos, como una opción. Igual eso le da como un carácter más comunitario.

C: El tema es que no sabemos si vamos a tener a disposición la cocina.

RV: No, pero es que igual el cocinar es un distractor y se pierde tiempo.

RS: Sí, total. Se pierde mucho tiempo.

RV: En ese caso proponemos un retiro. No, pero no es la idea.

Y: Ya, a las 3 entonces.

ML: A las 3.

RS: Sí, a las 3.

Y: De 3 a 4 o 5 o más.

ML: Claro, pero que no sea tan largo como ahora, que ahora...

C: Sí po.

RV: Claro, tendría que ser más focalizado.

C: Entonces, quedamos en eso. Entonces, nos reunimos el otro Sábado a las 3 aquí en la escuela y trabajamos cómo organizar bien el otro Sábado que también sería la “Línea de Tiempo”.

Y: Lo que vamos a pedir, para que tengamos cafecito y tecito, podríamos traer termos.

C: De todas maneras, nosotros nos preocupamos de ordenar la información que tenemos y de mandar los mails a todos con todas las cosas que necesitamos para ese día.

RV: ¿Qué necesitamos para esa reunión?

C: Por ejemplo, termos.

RV: Pero aparte de eso, ¿contaríamos con notbook, documentación audiovisual o algo?, ¿no necesitai internet o algo así?

C: No, no porque lo que vamos hacer en esa reunión es ponernos de acuerdo. Igual nosotros vamos a llegar con una propuesta armadita de más o menos cómo poder mejorar esto y se complementa con lo que vaya trayendo cada uno, y ahí entre todos mejoramos.

RV: Ya.

C: ¿Les parece?

RV: Sí, está bien.

C: Ya po, bueno un fuerte aplauso entre todos por haber llegado hasta acá.

(aplausos)

C: Agradecemos mucho que hayan venido.

II. Transcripción del segundo Taller de Memoria Social Histórica y Territorial: “Línea de Tiempo”¹⁸⁵

Fecha de realización: 24 de Mayo del 2014.

Lugar: Una de las salas del pabellón azul de la Escuela Consolidada Dávila.

Y comenzamos con la segunda patita de los talleres...

Cristian (C): Bueno, estimados y estimadas, vamos a comenzar este segundo taller con la siguiente pregunta: ¿Por qué creen que es importante para ustedes venir a contar su experiencia en la Escuela Consolidada Dávila?

Profesora Helena (PH): Porque era vivir achoclonados, uno como profesor sabía qué fulano estaba en tal parte, que era de tal curso, ¿qué sé yo?, o saber donde trabajaba la mamá. Todo lo sabíamos, porque había una comunión muy especial. Ahora, nos preocupábamos de todos los niños. Aquí no se seleccionaba a nadie, en ese tiempo no había selección de ningún tipo, pero había una demanda por este colegio que era agotadora, por decirlo menos, porque eran unas colas de gente peleando matrículas, porque venían de la Santa Adriana, de La Victoria, del otro lado de la línea de Lo Valledor, venían de este otro lado también porque todo esto era San Miguel en ese tiempo, del otro lado de la Panamericana igual, pero era una demanda de matrículas muy grande.

Héctor Barriga (HB): Sin ir más lejos, yo llegué a la población el año 52' y recién ingresé a la escuela en el año 55', viviendo en la población, y eso que en ese tiempo no existía la Santa Adriana, no existía nada... se llenaba de matrículas.

PH: Se llenaba realmente. Los cursos eran de 40 o 45 niños, teníamos algún curso más bajo que eran los que tenían dificultades de aprendizaje que les pasábamos más tiempo de reforzamiento y después pasaban nuevamente a los cursos “normales” (entre comillas). Pero teníamos 8 o 10 cursos por nivel, 4 Cuartos Medios.

HB: Yo estudié en el Primero G.

PH: Claro.

HB: En el Primero G de Humanidades.

C: Y usted don Héctor, ¿por qué cree que es importante venir acá a contar su experiencia en la escuela?

HB: Debido a lo mismo, o sea, tratar de recuperar el tipo de enseñanza que había en esos años. La mancomunidad que había entre profesor y alumno o entre profesor y apoderado. Yo muchas veces llegaba a mi casa y mi profesor jefe estaba en la mesa conversando con mi papá tomando onces, que era muy, muy común. Entonces era toda una familia, cosa que no se ve ahora, ni siquiera saber cómo está el vecino de al lado, ahora no se sabe nada.

PH: Exactamente. No, y las mamás venían aquí al colegio a acusarme a los niños que se portaban mal en la casa. (risas)

PH: Sí, “señorita, usted tiene que hablar con él, porque mire, me hizo esto, esto y lo otro”, y le digo “a ver, ¿qué pasó?”.

HB: Es que en ese tiempo, la escuela esta no tenía que envidiar al Instituto Nacional ni a ninguno de los de “excelencia”.

Evelyn (E): ¿Saben qué? Una de las cosas que yo siempre les converso a mis hijos es del gimnasio, que tenía de todo y nos hacían gimnasia olímpica, y uno tenía que asistir a las clases de gimnasia, y abajo del gimnasio estaban las duchas y...

Luis Úbeda (LU): Los camarines.

E: Sí, los camarines, cosa que en los colegios... mi hija ahora va a un colegio pagado y no tiene camarines, no tiene gimnasio, no tiene gimnasia olímpica, no tiene esas cosas.

HB: Nosotros... Educación Física era un ramo donde te pasaban materia. Por ejemplo, por decirte, un año pasaban en el primer semestre el vóleybol y era la historia del vóleybol, era el reglamento del vóleybol... y al otro

185 Esta transcripción fue realizada por Mauricia Fuentes Silva y Cristian Olivares Gatica, y revisada y corregida por Héctor Barriga, René Vilches y Evelyn Esquivel, a quienes agradecemos enormemente su preocupación y dedicación en este trabajo.

era básquetbol, entonces teníamos una hora de clase al pizarrón con pruebas, y a la otra hora en el gimnasio, pero era un ramo más, no como ahora que el profesor les da una vuelta a la cancha y chao.

C: Claro. ¿Y usted señorita cree... Evelyn que... cuál... por qué cree que es importante que venga a contar su historia, por qué cree que es importante?

E: Ah, no sé, porque quiero contarla no más, si no me ahogo, no sé... esto que me pasó recién, igual es parte de mi vida, de mi pasado y todo, y yo quise venir porque yo le cuento a mis hijos y les digo “mira, todo eso de ahí es mi colegio, todo eso” y me parece increíble que haya existido en ese tiempo. Yo les decía que nos daban la leche en polvo, nos daban la leche líquida, nos daban galletas, había un casino, un comedor, cuadernos que teníamos por cada especialidad que eran amarillos y chicos.

HB: Yo les comenté la semana pasada que nosotros nunca tuvimos que comprar libros, nos daban las guías esas.

E: Sí.

HB: Y eran hechas a mimeógrafo, que se hacía... cada ramo por cada trimestre, de todos los ramos.

E: Era una educación totalmente diferente a la de ahora. Entonces que rico yo lo que pude vivir y que lata lo que están viviendo mis hijos.

C: Don Luis, usted, ¿cuál es la importancia que usted le ve a este espacio de contar sus historias?

LU: Bueno, yo recuerdo haber conversado la vez pasada en la primera reunión que tuvimos, todo esto que estamos conversando de análisis y nuestras vivencias, es bonito. En mi opinión, primero tendríamos que llamar a algo en el futuro, ¿cierto?, tendría que llamar en la concreta... porque yo te digo ¿el colegio ya tiene el nombre de la Escuela Consolidada?

PH: Sí.

Profesor consolidado actual Rodrigo Olivares (RO): Sí.

LU: ¿Sí? Entonces, ¿en qué momento de la historia se va a implantar la educación que había en el tiempo de nosotros?, por decirte, porque hasta el momento no se da. Si la gente que va a discutir el caso en otras reuniones, en el Ministerio o en otras esferas, no tienen la menor idea de lo que fue la Escuela Consolidada de la época. No es que desprecie a la gente joven, pero no tienen idea de lo que nosotros estamos conversando y lo que interesa es que lo que nosotros conversemos y saquemos por deducción es lo que tiene que hacerse a futuro, es lo que realmente tiene que hacerse, porque o si no, no tiene sentido que sigamos conversando. Entonces, ¿de qué manera se va a plasmar lo que nosotros estamos haciendo? Entonces, lo ideal sería que, ponte tú, para el 2017 se instale la educación tal y como fue la Escuela Consolidada con todo lo bonito que tenía el colegio, porque si eso no va a suceder, con cambiarle el nombre... eso no tiene sentido.

Diego Jiménez (DJ): Bueno, aprovechando las palabras de don Luis, tenemos que comprometernos nosotros mismos aquí al proyecto que se está armando de la “reconsolidación” con los profesores del colegio. O sea, se están empezando a dar las discusiones, se van a empezar a abrir las instancias de las que tenemos que ser partícipes para poder lograr eso.

LU: Claro, porque lo ideal sería que a corto plazo, a mediano o largo plazo, uno dijera “Escuela Consolidada, ah, es la misma de antes”, ¿se fija?, “es la misma de antes”, pero para eso tenemos que hacer una labor a través del profesorado y los alumnos actuales que están en otra, si el problema es que están en otra. Yo en dos o tres oportunidades vine a una reunión y no hubo quórum, no llegó nadie, entonces no sé, yo creo que los chiquillos hoy en día están en otra, ¿les interesará esta cuestión?, ¿llegará el momento en que esto cambie, cambie la historia de la educación que están recibiendo?, ¿les interesará?

C: Entonces, ¿usted cree que la importancia de venir hablar de eso es para avanzar en ese proceso?

LU: Claro, yo creo que eso es bonito, porque los grupos que se forman en esas situaciones, se forman para organizar algo, para concretar algo, entonces no tiene sentido juntarse... yo soy muy gustoso de la conversación y esas cosas, pero me gusta hacer las cosas de verdad, concretas.

C: Profesora.

PH: “¿Cuál es la relación entre la Escuela y la Población?” Aquí hay una relación muy estrecha, no solamente está la parte académica: nosotros organizábamos “colonias rurales”. Y en las “colonias rurales” se seleccionaban estudiantes por curso que tuvieran más bajos recursos y también los niños que tuvieran problemas en las vías respiratorias. Entonces se iba una “colonia” de 100 niños al Cajón del Maipo. Había un médico que atendía aquí y que revisaba a nuestros chicos que trabajaba en el Barros Luco y que tenía a esta escuela apadrinada e iba dos o tres veces, durante los 15 días que estaba la “colonia”, a revisar a los niños con medicamentos, con tratamientos, y siempre que los llevábamos ahí iba él. Y lo bonito era que aparte de llevar nosotros los 100 niños, llegaba el primer fin de semana y llegaban los papás a ver a sus niños. Se daba una ocasión, un motivo, un motor

que los movía para esos chicos, pero además, se iban a la playa, así es que llevaban colchonetas, colchones en el suelo y les dábamos alojamiento en la escuela en que estábamos o algunos decían “no, nos vamos a quedar a dormir en la playa”. Entonces, había una relación bien, bien importante. Eso nos duró hasta el año 73': el 73' fue la última vez que fuimos, y cuando fuimos a pedir la posibilidad de seguir con la “colonia”, en el 73' ya, después del 11 de Septiembre, nos dijeron que “no”, ellos ya habían decidido que ya llevaba mucho tiempo las “colonias”, y ahí partieron con las “escuelas de verano en el colegio” que tenían un profesor que hacía gimnasia me acuerdo, para los niños del sector, pero no... ya no se podía salir.

E: Sí, como que... a ver, como que tengo la impresión... no quiero entrar con polémicas aquí, que no se malentienda, pero parece que hubo un antes y un después.

HB: Es que lo hubo, lo hubo.

E: Yo era re-chica, yo era re-chica en el 73', pero... por ejemplo, había un bus que se llamaba “El suban cabritos” que era un trole rojo y tenía un letrero adelante que decía “Suban cabritos” y había un... así... y yo no sé de dónde venía, pero nos llevaba desde aquí hasta donde yo llegaba, que era hasta Quicaví, hasta ahí, y nos llevaba a todos los cabros y era gratis. Yo todavía tengo los datos de algunos compañeros de Kinder, que estuvimos de Kinder juntos, y nos veníamos conejeando. Había uno que vivía detrás de la línea del tren pasaba a buscar al otro, después me pasaban a buscar a mí, después pasábamos a buscar al otro y al final llegábamos 10 aquí, y todo por querer llegar todos juntos acá. Y sí, había una relación tan diferente con los profesores.

C: Tú decías que había un “antes” y un “después, ¿y el “después”?

E: Desapareció todo eso.

C: ¿Cuándo se dio ese “después” para usted?

E: No sé, es que también tiene que ver con mi vida personal. Lo que quiero decir es que la educación era mejor, era diferente, era más anclado, y eso permitía tener vivencias diferentes a lo que están viviendo los cabros ahora en el colegio y fuera del colegio.

HB: Son más individualista ahora.

E: Claro. Y a lo mejor esto les puede servir a la generación de ahora o a la generación que vendrán después para saber que sí había algo que era mejor, que sí es mejor, que se puede hacer mejor, que se puede vivir mejor como personas, que los cabros de ahora están bien, que son buenos, que son buenos cabros pero algo les pasó, que no fue culpa de ellos... pero que existe algo que es mejor que todo esto.

C: Por eso entonces, para cerrar este momento...

RO: Quería hacer una propuesta acá al grupo, considerando que hay momentos históricos importantes, lindos recuerdos y todo, y quiero rescatar en ese sentido con la parte lúdica de ese momento, la propuesta es que... pedirles que podamos desarrollar una suerte de registro anecdótico: el profesor de recuerdo, el chascarro, el primer beso por ahí, la primera anotación, etc., como una forma de invitar a personas que por “A”, “B”, “C” motivo a veces no tienen el interés o el tiempo para llegar, para que ellos escriban sus vivencias como ex-consolidados y de la población, e intentar si con esta recuperación de la memoria puede contribuir a construir sociedad, porque uno de los objetivos planteados es entender esto como una necesidad, una necesidad de vida porque es bueno llegar a estas generaciones de los chiquillos que están un poco, digamos, perdidos en el espacio, y que puedan ver un modelo, una experiencia de ex-alumnos de –hablemos– ya de casi tercera edad, segunda edad.

HE: Tercera edad.

RO: Por eso quiero hablar “casi”, dije.

(risas)

RO: Entonces, la idea, el objetivo es intentar recuperar en forma objetiva. Creo que sería bueno intentar armar un tipo de cuaderno de fichas que puede ser anónimo o puede ser con registro de nombre, pero lo importante es tener ciertas fechas de ubicación cronológica para ir dándole un contexto. Entonces de esos cuadraditos chicos vamos hacer el gran rompecabezas en el aspecto de la convivencia, importante hoy día porque los alumnos están un poco... es que hay mucha tecnología en educación pero se ha deshumanizado y esa es la gran necesidad que yo veo de que ustedes estén acá. De esa forma también intentar identidad, porque hubo estudiantes acá que fueron dirigentes poblacionales y dirigentes estudiantiles que tienen toda una red de contactos que se puede contactar y así ir abriendo círculos. Pero nosotros tenemos que poder hacer una apuesta social válida y esa es la invitación: colaborar en este empeño que están haciendo los profesores jóvenes, importante saludar eso. Y con el apoyo podemos hacer si queremos, y si quieren esto, se puede invitar gente, completar las fichas que en algún momento van a llegar y que algún momento sientan la necesidad de transmitir enseñanzas, vivencias. Y del tal

manera hacer un fondo que sea multicopiable, reproducible, transmisible o copiable para que todo el mundo, incluyendo los que están afuera, tengan acceso y así podamos ir ampliando para hacer esto posible. La idea es participar.

C: Bueno, tomando las energías del profesor, vamos a pasar al otro momento, porque precisamente a lo que apostamos ahora es a lo que han dicho todas y todos, que es tratar de reconstruir nuestra memoria para que después pueda llegar al resto de la comunidad escolar, ojala podamos llegar a más ex-estudiantes y a más profesores que pasaron por acá, y a los profesores de ahora, y ahí vamos en conjunto avanzando hacia la “reconsolidación” de la escuela, así que vamos a comenzar con el taller.

Comenzando con complementar la “Línea del Tiempo” del primer taller

C: Y el taller, como algunos ya sabrán, consiste en lo siguiente... pero antes, lo primero que vamos hacer es tomar nuestras sillas y avanzar un poquito más hacia este sector de la sala y vamos hacer una media luna. Como somos poquitos, entre más cerca estemos es mucho mejor, mucho mejor.

LU: Es que tan cerca se me juntan las letras.

(risas)

C: Ah, bueno, entonces usted hasta ahí no más.

(risas)

C: Entonces, el taller consiste en lo siguiente... ¡Ah!, Oye ¿podrías traer la otra “Línea del Tiempo, por favor? Entonces el taller se llama “Línea del Tiempo” y ¿en qué consiste la “Línea del Tiempo”? En que... Juanito, ¿podrías ponerla por aquí, por favor? Bueno, lo primero es que nosotros tenemos una “Línea del Tiempo” y tenemos una pregunta para responder y es esa: “¿Cuál fue la relación entre la Escuela y la Población?”. Entonces, lo que vamos hacer es lo siguiente: nosotros en todos los relatos que hemos visto, sabemos que la escuela y la Población Dávila eran una sola.

PH: Claro.

C: Y eso es algo que está muy presente en nuestros discursos. Entonces, lo que tenemos que hacer ahora es que a partir de nuestras experiencias, qué hechos concretos dan cuenta de esa relación, y esos hechos concretos que tuvimos a partir de nuestras experiencias las vamos posicionando en la “Línea del Tiempo”. Esta metodología ya la aplicamos hace 2 semanas atrás el día 10 de Mayo y este fue el primer resultado.

DJ: Oye, a ver, ¿y por qué no las juntamos? La podemos poner debajo y la vamos complementando con lo que a partir de la pregunta “¿Cuál fue la relación entre la Escuela y la Población?” salgan hitos que pudieran demostrar que esa vinculación existía. Se dice mucho a partir de los relatos que la escuela y la población eran una misma, entonces trabajemos, por ejemplo, la figura de la profesora Luzmira Leyton, de la directora, porque parece que fue muy fuerte dentro la escuela y que fue la que trajo el proyecto acá junto a otros profesores, y de aquí en adelante, y lo digo para que no se vuelvan a repetir, ya que hemos evidenciado hechos que se han mencionado mucho, por ejemplo el cine de la población, como cuando el profesor Lautaro Videla hace con los estudiantes en Historia el mapa de la población, el tema de la Panamericana, pero por ejemplo del 73' no contamos muchas cosas, porque pocas personas de la vez pasada estaban en ese tiempo, por lo que no sé si se dan cuenta, pero hay un vacío en la “Línea de Tiempo”.

Profesora consolideña actual Isabel (I): Llega hasta el 73', más o menos.

DJ: Claro, porque después de la Dictadura no se habló mucho. Tenemos que al 77' la escuela pasó a llamarse Liceo A-101.

PH: Y después tuvo otros nombres.

I: ¿Ustedes se acuerdan en qué años estuvieron aquí en el colegio?

E: Uh, no sé... a ver... el 67' yo tengo que haber estado, ahí.

C: Hasta el 77' dijo usted, más o menos.

I: Entonces usted tiene hartos recuerdos de esa época.

C: Por eso es importante que usted esté acá, porque precisamente la vez pasada llegaron muchos ex-estudiantes que eran de los años 50'. Por ejemplo, también esa vez conversábamos que hubo un vacío en los años 60'. Hay mucha memoria entre el 50' y el 60', pero después nos saltamos al 73'. Entonces, eso fue lo que se trabajó la vez anterior, y lo que vamos a trabajar ahora es cómo complementamos esta información, qué otros recuerdos

tenemos de eso y por eso vamos a ocupar esta “línea” de abajo para ver lo que trabajamos la vez anterior y ahora vamos a trabajar la de acá.

DJ: Oye, saquemos las mesas de abajo, para que así estén las dos juntas.

C: Ah, que buena. Ya, hagamos eso.

(...)

C: Para poder sistematizar mejor esta información, estamos grabando lo que estamos diciendo para saber qué significaba cada cosa, porque no vamos a anotar todo, sino que vamos a puntualizar los hitos.

PH: Ahí van a tener que cambiar ese 73', porque no es en el 73' cuando termina la escuela.

C: ¿Ve?, justamente ese tipo de cosas son las que tenemos que resolver ahora. Entonces, ahora vamos a dar ese tipo de discusiones para seguir avanzando. Entonces lo que vamos hacer es que cuando uno de ustedes quisiera hablar nos pide la grabadora para poder grabar mejor la voz y poder transcribir después ¿ya?, por eso aquí está la grabadora. Entonces el Juan con la Joceline nos van ayudar a registrar las experiencias que nosotros tenemos, y para comenzar la vamos hacer igual que la vez pasada: vamos a comenzar con la pregunta y quien tenga algún recuerdo experiencia que crea que vincule la escuela con la población la menciona y nos dice entre qué periodos se dio esa experiencia. Ese es el ejercicio: recordar una experiencia y situarla temporalmente para después poder hacer esa “Línea del Tiempo” y poder contribuir a reconstruir la historia de la escuela a partir de la experiencia de quienes la vivieron. Por ejemplo, pueden ser... la que vez pasada salieron actividades como decía el Diego, como la del cine que era una actividad que se hacía los días Domingos, que mencionaba mucho don Luis me acuerdo.

LU: Sí.

C: Que se hacía en el salón y que se lograba una platita y que de repente podía ir para el Centro de Padres, y a veces gracias a eso se fueron algunos de Gira de Estudio fuera del país del 58' al 60', comentaban la vez anterior, y el consenso fue que se hizo entre el 56' y hasta el 77' más o menos el cine. Entonces esta es una actividad que efectivamente vinculaba la escuela con la comunidad. Otra puede ser, por ejemplo, metodologías o cosas que ocurrieron en las salas de clases, por ejemplo, el caso emblemático es el del profesor Lautaro Videla cuando hacía hacer el mapa de la población o hacía salida, ¿te acuerdas?

Joceline (J): Sí, los sacaba al Cajón del Maipo.

LU: Oiga, pero eso lo conversamos en la primera reunión.

C: Sí po, eso es lo que conversamos, entonces lo que estamos preguntando ahora es qué otras experiencias tenemos.

LU: Ah, otras experiencias.

RO: Por ejemplo, ¿cómo se habrían vivido los mundiales del fútbol, como el del 62' por ejemplo?

I: También ah.

RO: ¿No se acuerdan cómo se vivieron, cómo se comentaba?

HB: Yo ya estaba afuera del colegio para el mundial del 62', y eso se veía en televisor, pero aquí nadie tenía televisión. Entonces, ciertas casas, me acuerdo que en Petrohué con Abaranquil había un señor que él trabajó en la aviación, y él tenía un televisor, y su casa se llenaba, cobraba una entrada, puso bancas, y era un televisor común y corriente de 14 pulgadas, si tampoco era uno de 24. Bueno, y después se comentaba ahí en la esquina.

DJ: ¿Y en el colegio no hubo algo que vinculara...?

HB: Yo ya no estaba, no me acuerdo.

LU: ¿Con el mundial? No, para nada. Si mi periodo llegó hasta el 58' o 59', nada más.

HB: Claro. No sé si se habrá hecho algo en el colegio después, o si les habrá hecho hacer algún trabajo, no sé. Pero tendría que haber alguien de ahí, porque yo salí el 61'.

RO: Por el mundial del 66' que fue en Inglaterra ya estaba difundida la televisión en Santiago por lo menos.

HB: Entonces yo no sé si ahí al colegio se traía una televisión para ver el mundial.

C: Señorita Evelyn, ¿se acuerda de alguna actividad...?

E: Por favor no me diga “señorita Evelyn”, por mi nombre no más: “Evelyn”.

C: Evelyn, ¿usted cree... se acuerda de alguna actividad o algo que crea que vincule la escuela con la población o la comunidad?

E: Es que o era como re-chica po, si el 62' tenía un año.

J: ¿Pero y del 70'?

E: Mmmm... no, no sé.

J: Habían, por ejemplo, los bailables que se hacían los Miércoles.

E: Pero es que era muy chica para yo ir a esas cosas.

LU: Oye, las Fiestas Patrias.

C: Las Fiestas Patrias, dice usted.

LU: Se vinculaba a la población con el colegio, se hacían ramadas allá en Boroa, ¿cierto?

HB: En la Escuela Boroa se hacían las fiestas los 2 o 3 días del 18, fiestas bailables.

C: En Boroa.

LU: Claro, y eso lo hacía la escuela, si no había otro ente en la población como para hacer ese tipo de cosas.

C: Pero, por ejemplo, las Fiestas Patrias que dice usted, ¿se celebró siempre?, ¿las actividades las organizaba el colegio y las habría a la comunidad?

HB: Exacto.

LU: Con el Centro de Padres también.

PH: Y venían los apoderados.

C: Y venían los apoderados, ¿y usted, más o menos, se acuerda usted que eso era desde un comienzo de la escuela en el año 52' o 53' o fue un poco después?

LU: Ahí me pillaron.

HB: Yo creo que un poco después, debe haber sido el 58' o 59'.

PH: No, yo pienso, “peligrosa”, pienso que se ha hecho siempre, porque en esos tiempos... yo empecé a trabajar el 60'... el 61' en el Sur, pero los colegios teníamos la obligación de parar actos artísticos patrióticos para el día del carabinero, para el 21 de Mayo, el 20 de Agosto, el 18 de Septiembre, nadie se podía escapar de eso. Entonces, cada curso preparaba un número y venía la gente. O sea, en mi época al menos, llegaba el apoderado a ver a la hija, y acá venían los apoderados, los chicos, los familiares y se llenaba el gimnasio. Hay cosas que se hacían afuera en la cancha, se hacían revistas de gimnasia, y ahí también venía la comunidad. Habían un buen Centro de Padres que era activo y trabajaba siempre con el colegio.

DJ: ¿Y eso se hizo todo el periodo acá en la escuela?

PH: Cuando yo llegué, ya existía eso. Yo llegué y ya existía la “colonia escolar” que iba al Maipo, y ese año se usó para ir a Viña también, pero no era “vamos a la colonia”, sino que teníamos todo el año trabajo, si hacíamos ferias de las pulgas para juntar plata, hacíamos fiestas, elegíamos reina, o sea hacíamos actividades económicas para tener dinero, porque salíamos con los niños y la junta de auxilio nos daba algún tipo de alimento, pero no era suficiente, entonces con la plata que nosotros juntábamos podíamos comprarles helados a los niños, comprarles frutas, pagar movilización, porque íbamos a distintas playas, entonces era una actividad de todo el año con la comunidad.

C: Pero, por ejemplo, si uno lo ve al día de hoy, uno ve las celebraciones de fiestas patrias y ya no se abre la escuela a toda la población.

PH: No po, ahora ya no pue.

C: Entonces, esa es la pregunta: todos los años se celebra el 18 de Septiembre, pero la particularidad que tenía la Escuela Consolida Dávila a partir de lo que acaban de decir era que se habría la actividad a la población, porque era el espacio que organizaba esta fiesta y se abría a la comunidad. Entonces, ese periodo que se vivió de esa manera, más o menos, ¿en qué periodo se dio?

HB: Desde el 55' como al 60' debió estar en Boroa.

J: Sí, es que acá lo pusieron la vez anterior “18 de Septiembre fiesta en el Boroa del 53' al 60”.

E: Claro, tú tienes que tomar en cuenta que el vacío que queda entre el 60' y el 70' o 73'... por ejemplo, en mí caso, yo en el 73' tenía once años y se acabó todo, o sea, ya ahí ya no se podía juntar, no podían haber más de dos personas, entonces, como actividades de grupo de festejos, no... Entonces, el vacío queda en eso y tienen que ser personas con un poco más de edad que la mía.

C: Lo que usted dice es súper importante, porque usted en definitiva está marcando el hito: en el 73' se acaba una forma de hacer las actividades. Entonces, el que usted no lo recuerde da cuenta de ese proceso.

E: Es que es imposible tener recuerdos de ahí, porque no se podía. O sea, yo me acuerdo que cuando pasó la cuestión del golpe, yo vivía en la tercera casa de Petrohué, entonces nosotros nos parábamos en la esquina mirando y cuando llegaban los milicos nos poníamos a correr porque no se podía, no podíamos estar juntos, no...

PH: Era sospechoso.

E: Claro. Esto, que somos muy pocas personas, no se podía, entonces algo como fiestas y cosas así, no creo... no creo.

PH: No, si cambió todo.

E: No tengo recuerdos del colegio que después se haya juntado y haber hecho estas fiestas grandes. No.

PH: Eran actos cortos los que se habían que hacer. Incluso nos revisaban lo que íbamos a decir cada profesor.

C: Entonces, propongo una cosa para la metodología del taller: nosotros preguntamos “¿Cuál fue la relación que hubo entre la Escuela y la Población?” y a partir de lo que dice Evelyn esa relación se dio hasta acá, ¿cierto?

E: Claro.

PH: Claro.

LU: Claro.

C: ¿Cierto?, se dio acá, o sea que de aquí del 73' en adelante hay un vacío, entonces dos cosas: podríamos ver qué recuerdos entonces tenemos del 73' para acá independientemente de que haya una relación o no, porque usted dice que no hay relación, eso es un recuerdo el que usted dice que no hay relación, entonces si antes del 73' se daba en cine, se daba el 18 de Septiembre y todo eso ¿qué sí se hacía desde el 73'?

E: Por ejemplo, yo me acuerdo que había... es que todo es político lo mío, es imposible sacármelo de ahí.

PH: La vida es política.

E: Yo me acuerdo... con esta cuestión que yo tengo del gimnasio, que me hacían esto de la gimnasia olímpica, ¿qué sé yo?, y todas las cuestiones... después me hicieron marchar en las clases de Educación Física, por ejemplo.

Juan Miranda (JM): ¿En qué fecha comienza a marchar?

E: Después del 73', y eso fue durante muchos años.

PH: Y nos cambiaban de directores cada cierto tiempo.

C: Vamos de a poco para que podamos poner todos los ejemplos que están diciendo ustedes.

JM: ¿Usted dice que en la asignatura de Educación Física, después de las actividades físicas propiamente tal, se le hacían ejercicios de marcha?

E: No, en las clases de Educación Física nos hacían marchar. Nos hicieron aprendernos una nueva estrofa del himno nacional.

C: Claro, porque usted antes en Educación Física les hacían gimnasia como usted decía, y después en el 73' eso lo sacaron y les hicieron aprender a marchar.

E: Claro, ¿sabes?, el recuerdo que yo tengo de haber visto como harta gente junta, que yo lo comentaba recién afuera, era cuando hubo la cuestión del “NO” y venía mucha gente caminando acá porque se hizo en esta parte del colegio y venía mucha gente junta. Era mucha gente junta también piola que venía.

C: Eso fue entonces en el 89' para el “NO”. Usted dice... ¿qué es lo que ocurrió acá para el “NO”?

E: La gente venía caminando a votar, porque éste fue un local de votación.

HB: Y lo que dice ella que venía mucha gente caminando fue por lo siguiente: que para la gente, al menos los de los barrios populares, no fuera, no concurriera para votar... a mí, por ejemplo, y hasta el día de hoy yo voto allá en Lo Valledor, allá me tiraron a votar a mí para el “NO” y la gente de Lo Valledor venía a votar acá, entonces así la gente no venía y así tuviera menos votos para el “NO”. Entonces, esa es la explicación de ver tanta gente caminando para acá.

E: Claro, pero esa es como la imagen que yo tengo de ver mucha gente caminando junta.

DJ: Una pregunta, porque si se acaba todo en el 73'... pero que resulta que aquí en la “Línea del Tiempo” de la vez anterior tenemos que el cine dura hasta el 77', ¿tú te acuerdas del cine?

E: Sí.

DJ: ¿Sí?, o sea que el cine fue algo que perduró.

E: Pero no sé hasta qué época.

PH: No, pero hasta el 77' ya no...

E: Mira, no sé bien en verdad, pero yo creo que duró hasta el 73', porque después del 73' era imposible que la gente fuera al cine, es que no podía andar más de dos personas juntas.

HB: Tiene que haber sido el 67' que terminó el cine o antes, pero no creo que haya durado más allá.

PH: Mira, lo que siguieron fueron los talleres hasta el 81' por lo menos doy fe, porque el 82' yo me fui, en Marzo. Yo sé que al menos duraron hasta esa fecha, pero desde el 73' al 81' se tuvieron que autofinanciar los talleres, antes tenían una asignación.

C: Ah, ahí está la diferencia.

RO: Ahí está.

PH: Pero después del 73' cada taller tenía que autofinanciarse, si no, no podía seguir.

HB: Bueno, es que ahí cambió el tipo de finanzas.

PH: Sí, pero los talleres siguieron. Me mandaron a un taller de tejido y tenía que ir a unas máquinas en unos escaparate y yo soy profesora de básica.

LU: La mujer araña.

PH: Pero teníamos nosotras que comprar las agujas, comprar las lanas, arreglar las máquinas y era para que pudieran venir los alumnos y los apoderados.

J: ¿Y qué talleres eran?

PH: Yo estaba con el taller de tejido a máquina. Había una máquina Overlock, 2 Overlock había. Había como 4 o 5 máquinas de tejer pero grandes.

E: Además, tampoco se seguían haciendo los talleres de folclore.

PH: Pero es que cambiaron a los profesores también.

E: Claro, los talleres de música no se hacían porque, por ejemplo, el profe Arturo Urbina, quien era el que hacía los talleres de música... después se dejaron de hacer, entonces, no sé qué pasó con la música. Tiene que haber también pasado algo con la música ahí, porque tampoco podíamos escuchar música.

C: ¿No podían escuchar música?

E: No po, si estábamos súper reprimidos, por eso es que quiero hablar tanto.

JM: ¿A partir del...?

C: Del 73'.

E: Tiene que haber sido por ahí.

I: Antes de la época del 70', antes de que usted llegara al colegio, como en la época de ustedes más o menos, ¿cuándo llegó?

PH: El 68'.

I: Claro, un poquito antes, en la época de ustedes, ¿ustedes tienen recuerdos de cuando ustedes vivían también en la población, de qué manera afectó el tema de la vivienda?, ¿cómo ustedes vivían?, ¿eran viviendas propias?, ¿algunas también, quizás, venían de alguna toma de terreno?, ¿recuerdan algunos compañeros que vinieran de algunos campamentos?

HB: No, acá nadie llegó de algún campamento. Al menos nosotros, veníamos de Santiago, digamos, yo vivía en Esperanza con Mapocho, por ejemplo, y de ahí nos asignaron para acá en la población, y de los demás ninguno venía de los campamentos, sí de otros barrios de Santiago.

LU: Llegamos a casas CORVI.

E: Yo sí tenía compañeros que venían de campamentos.

PH: Sí, pero no de aquí de...

E: Sí po, de aquí de La Anguila.

PH: Sí, pero de los pobladores que llegaron aquí a la población.

HB: Los primeros pobladores.

PH: Los primeros pobladores no de los alumnos, si teníamos alumnos de todos lados.

HB: Claro.

E: Pero aquí había un campamento que era el Campamento La Anguila.

PH: Sí, La Anguila.

HB: No, no, pero de las personas que llegaron a vivir acá.

E: Si yo tenía una compañera que venía del Campamento La Anguila.

PH: Sí, sí, pero se referían a los pobladores que llegaron aquí.

HB: De la población.

PH: Si era gente que venía de campamento. De los que llegaron a habitar estas casas.

J: A vivir en la población, si era gente que venía de tomas o algo así.

LU: No, tajantemente no.

PH: Porque venían de la Fuerza Aérea, empleados públicos, profesores que también eran empleados públicos y obreros de la construcción, por eso estas casas están bien hechas, porque los hicieron los obreros para ellos; ingenieros también que trabajan en el SERVIU.

I: Ahora, también en esa época era bien fuerte y muy marcada la pobreza aquí en Chile, se marcaba mucho más que hoy en día, bueno, hoy en día la pobreza se marca de otra forma, pero en esa época ¿ustedes recuerdan la condición económica de aquí de los alumnos, la situación de la gente aquí alrededor, si tenían, por ejemplo, luz, agua o cosas que les afectaran en ese momento?

HB: Luz y agua siempre existió en la población.

I: Ustedes llegaron con luz y agua.

HB: Claro.

I: Ya, porque también habían poblaciones que no tenían luz y agua.

HB: Sí, acá se caracterizaba por la cantidad de hijos que las familias tenían. Yo tuve vecinos, por ejemplo, que vivían en casas pequeñas de dos dormitorios y tenían 8 o 9 hijos, y los patios que eran muy pequeños porque nadie todavía había hecho una ampliación, y de alguna manera se la arreglaban los viejos. Nosotros éramos 4. Pero esa gente sacó adelante y eran obreros, no había ningún profesional, y sacaron a sus hijos adelante, y me consta de muchas familias que ahora sus hijos son profesionales. Era otra la visión que también tenían los papás, que a lo mejor siendo pobres, no era una pobreza extrema.

PH: Pero igual habían casos, habían casos.

HB: Habían casos. Yo tuve compañeros que venían más allá de la población, por allá en la línea del tren hacia los cerrillos, como los hermanos Manuel y Edgardo de apellido Aros. Esa gente, digamos, vivía en ranchitos porque esos eran fundos, ellos venían de pie al colegio, incluso lloviendo pasaban a pie pelado, porque ya estaba pavimentado, y llegando aquí al colegio se limpiaban los pies y se ponían zapatos, a ese extremo. Y llegaba gente de afuera, llegaba gente de Las Lilas o al menos eso recuerdo, pero digamos que siempre fue pobre la gente que vino acá, si nunca vino un millonario.

E: No, no... es que recuerdo yo haber sido más pobre después que cuando vivía aquí. Te lo juro. No, si teníamos agua, luz, teníamos baño, teníamos una buena casa, veníamos al colegio, no teníamos ropa como se destila a comprar ahora, de hecho se compraba ropa para el 18 de Septiembre, para Navidad y año nuevo que tenían que ser ropas diferentes, y la gente se esforzaba mucho, mucho.

HB: Hay que hacer mucho hincapié que en esos años no había ningún subsidio como existe ahora, que dan subsidio para el agua, para la luz, para todo dan subsidio. En esos tiempos nuestros viejos no recibían ningún billete del Estado.

LU: Claro.

C: Y aún así tenían de todo.

HB: Se la debatían con sus propios medios.

E: Es que en ese tiempo las necesidades eran diferentes, entonces, por ejemplo, se estilaba que te compraran zapatos dos números más y andaban chancleteando para que te duraran más, y te mandaban a arreglar los zapatos cosa que ahora no existe eso.

HB: No existe eso.

E: Y se heredaba los uniformes y como todas estas cosas. Entonces, no, no había esa pobreza extrema. Me acuerdo después, más grande, haber sido más pobre.

I: ¿Y ustedes tienen recuerdos de sus papás de haber participado hartito el colegio, de la escuela, haber venido hartito?

LU: Es que aquí hay una cosa muy importante, la mayor parte de las actividades, digamos a nivel de relación, partía del Centro de Padres... Centro de Padres y los alumnos del colegio, pero eso fue una etapa, serían 4 o 5 años más no, del Centro de Padres. Ahora ese Centro de Padres por razones obvias se disolvió: no tenía sentido trabajar para otros alumnos que no eran los de ellos, ¿se fija? Y ahí como que se terminó el Centro de Padres. Y ya no hubo más Centro de Padres, al menos que yo me recuerde... o tan entusiastas como los que nosotros tuvimos... ¿te fijas?, porque ahí hay una cosa muy importante y que yo quería preguntar ¿cuál es la relación que hay en este momento, en este momento hacia los alumnos?... ¿nula?

HE: Mínima.

C: Es mínima po.

LU: ¿Ves tú? Es importante, porque si queremos llegar a lo que fue la “consolidada”, tendríamos que tener una excelente relación alumno-profesor, profesor-poblador, niños-pobladores, ¿y eso se irá a dar?, o sea yo sueño con eso: volver a tener un colegio que sea como lo que fue antes, que el niño llegue a la casa y diga “oye papá, está cambiando el colegio”, “¿por qué?”, “porque resulta que ahora comemos con los profesores, nos quedamos un rato más”, eso sería lo ideal. Yo eso lo pienso, pero yo en 10 años más, a lo mejor, voy a estar bajo tierra, ¿y los demás, van a pensar lo mismo?, ¿los profesores nuevos que están en el colegio tendrán embuidos ese “espíritu consolidado” del que nosotros estamos conversando?

PH: Aquí hay un grupo de gente interesada.

LU: Claro, aquí hay un grupo.

C: Profesora, mire, tomando las palabras de don Luis, usted como profesora ¿se acuerda de alguna experiencia, o qué tipo de relaciones había entre la escuela y la comunidad desde los profesores?

PH: Mira, nosotros con los apoderados teníamos que participar todos los meses de una reunión, o sea había un delegado del colegio a la reunión del Centro de Padres, y si había una actividad se planificaba en conjunto, entonces nosotros llevábamos nuestras inquietudes. Me acuerdo que a mí me tocó porque me mandaron como pajarito nuevo cuando llegué en el 68', y fui como delegada al Centro de Padres, y después entonces yo traía del Centro de Padres la información a los Consejos de Profesores. Y no era yo sola, éramos dos o tres personas de delegados.

C: ¿Y hasta?

PH: Hasta el 73'.

C: Volvemos al mismo punto. Seguramente lo que usted nos cuenta se hacía desde hace mucho antes.

PH: Desde mucho antes. Si cuando yo llegué ya estaba así y mi único trabajo fue incorporarme.

C: Claro.

PH: Y como les decía, era un trabajo constante con los apoderados. Por ejemplo, los apoderados nos cooperaban con cosas para las actividades y después ellos mismos venían a comprar cosas que nos daban otros apoderados. (risas)

PH: Era re-divertido, porque los colegas, los profesores traíamos cosas también, y resulta que los hijos o hijas chicas de las colegas se llevaban las carteras que regalaban las mamás y salían cargadas, y se vendían a \$50 o \$100, pero igual juntábamos dinero para la comunidad.

E: ¿Saben qué? Yo me estoy acordando que debiera haber estado como en Séptimo Básico, en Séptimo o en Octavo, y en las salas de acá, en las amarillas esas y en esta parte donde hay una cuestión azul, donde hay una casa azul frente a una casa rosada, había un psicólogo.

C: ¿La escuela tenía un psicólogo?

PH: Es que habían cursos diferenciales.

E: Porque yo me acuerdo que tuve un problema y me mandaban para allá todas las semanas.

PH: Eran profesores especiales. Ellos atendían después por grupos, porque primero teníamos un grupo especial que era de los niños con más bajos rendimientos, pero ahí habían niños con bajos rendimientos por desorden, flojera, etc., pero habían otros por problemas emocionales o ¿qué sé yo?, una atención dispersa, distintos procesos, y eran atendidos durante la semana, los iban a buscar a las salas y los llevaban a la sala de profesores.

C: ¿Y eso también duró hasta el 73' o eso ya permaneció en el tiempo?

E: No, a ver, yo debí haber estado en el 74' ahí como en Séptimo u Octavo.

PH: Sí, si siguieron los diferenciales. Pero mira, yo respondo hasta el 83'.

C: Ya, por lo menos hasta ahí duró.

PH: Por lo menos hasta ahí.

DJ: ¿Y el psicólogo era del colegio?

PH: No, si es que venía y teníamos un equipo, incluso habían ex-alumnos que nos ayudaban.

DJ: Eso es un elemento importante que deberíamos anotar.

PH: Claro, lo que pasa era que habían ex-alumnos que se recibían de algo y venían a vernos, visitaban los cursos y les decían cómo habían sido ellos, ¿qué sé yo?. Había una... o sea, no se cortaba el cordón umbilical.

E: Es que era como que el profesor sabía todo de ti. ¡Todo!

(risas)

E: Sí.

PH: Pero si la mamá, no te digo, que los venían acusar.

HB: O lo que les contaba yo, que los profesores iban para la casa.

PH: Claro.

HB: Si iban hasta a tomar onces a la casa regularmente.

I: ¿Y muchos vivían aquí en la población?

PH: Claro.

LU: Sí.

C: Ahora, para poder sistematizar, por lo menos sabemos que hasta el 81' permaneció la diferencial y la diferencial era muy importante, según lo que dicen ustedes, porque no sólo atendían a una persona por bajo rendimiento, sino también porque también podía tener un problema en su vida y eso, por lo tanto, también es una

vinculación entre la escuela y la comunidad de cómo la escuela ayuda a los estudiantes puedan desarrollarse bien y estar sanos.

PH: Es que era una educación integral: todo servía. Y como dice, eso de que los profesores íbamos a las casas, efectivamente íbamos a las casas.

E: Y nosotros también íbamos a las casas de los profesores. Nosotros sabíamos dónde vivía cada profesor.

PH: Yo creo que una de esas cosas me sirvió a mí para que no me llevaran de nuevo “de visita” a “lugares que a uno no le gusta ir”, porque yo tenía un apoderado, un señor que era carabinero y que era de la guardería presidencial, y que para el 73' se quedó acuartelado en la Moneda, y estuvo varios días. Pero antes de eso el chico había dicho en una clase “mi papá está esperando que el presidente” –hablaba del presidente Frei, que ya no era presidente– “dé la orden para salir a matar comunistas”, así, tal cual, y yo tenía en el curso 3 niños que eran hijos de militantes comunistas de “cierta responsabilidad”, y los niños se ponen así... y son 3 po y yo les pego la mirá, y digo “hijo, dígame al papá que cuando den la orden vaya a mi casa, yo soy comunista, entonces así no pierde el tiempo y no se lleve a uno que no es”, así. Viene el golpe y a los dos o tres días nos dejaron venir al colegio, porque habían suspendido las clases y no nos podíamos acercar a ningún lado, y llego al colegio y viene la mamá de este niño corriendo, me abraza así y me dice “señorita, señorita”, me toqueteaba, “¿qué le pasa?”, “¡ay!, es que estoy tan contenta de que usted está bien, porque Alexito tiene al papá así apuntándolo más o menos, que si le pasa algo a usted, él lo va a matar”, “¿pero qué pasó?”, cuando llegó el papá de su resguardo allá policial, se le acercó el Alexito y le dijo “mi señorita, mi señorita, ¿dónde está mi señorita?”, entonces le dijo él “no, si a tu señorita no le ha pasado nada”, “¿dónde está?, ¿dónde está?, me la van a matar, la van a matar”, ¿ya?, así que le dije “no, que yo estoy bien, no me ha pasado nada”, “es que manda a decir mi esposo que esté tranquila, porque él la va a cuidar siempre”. Esa es mi historia.

DJ: Uf.

RO: Consulta: ¿qué edad tenía el niño, más o menos?

PH: El niño estaba en Segundo Básico.

RO: Segundo Básico.

PH: Y era un niño con problemas de aprendizaje que yo lo había pasado a Segundo, y le costaba leer porque tenía una disfunción cerebral, y resulta que, claro, en una clase aprendía todo y a la otra no sabía nada. Entonces lo había mandado hablar con el neurólogo y lo llevaron al de carabineros, y él lo atendió y él le descubrió eso, porque yo no sabía si era un golpe y no. Y un día llego a la casa y me dice la abuelita “no, si Alexito se cayó de la escala”, y yo le digo a la mamá “dice la abuelita que se cayó de la escala”, “no señorita, no, nunca”, “a ver, cuénteme qué pasó”, “sí, sí se cayó, pero estuvo un rato no más”, “entonces vaya y llévelo al tiro a un neurólogo, pida hora y le dice lo que pasó”. Entonces el neurólogo me manda una carta y dice que “tenga paciencia porque el niño en Cuarto Básico va aprender a leer” y yo tenía la mala costumbre de tomar un curso y no largarme, entonces si me lo tiraban para la mañana yo me iba para la mañana, si me lo tiraban para la tarde yo me iba para la tarde, entonces yo dije “ya, no se preocupe, total, voy a estar con él” y en Segundo aprendió a leer: un día cualquiera, en esta misma sala, leyendo uno y el otro, y el otro, y el otro, le digo yo “ahora tú” y el cabro se pone a leer. ¡Uff! Yo me quede así... y los niños le aplaudieron porque sabían que él no podía leer, entonces le digo yo “oye, llegando a la casa léele a tu mamá” y seguí con los otros, pero yo estaba que lloraba de la emoción, y después, me cuenta la mamá que llegando a la casa le dijo “mamá, mire” y se pone a leer, la mira el niño y le dice “¡uy!, le pasó lo mismo que a la señorita Helena”, “¿qué le pasó?”, “se le llenaron los ojitos de lágrimas”.

(risas de emoción)

PH: Entonces, uno veía esas cosas y uno sabía todo lo que pasaba con ellos.

E: ¿Ustedes han visto libros de historia de los colegios de antes del 73' y después del 73'?

C: Yo, por lo menos, no he tenido la oportunidad, ¿usted se acuerda como eran?

E: Es que ahí hay muchas explicaciones como para ver las dos partes... por toda esta riqueza de vivencias entre padres, hijos, colegios, profesores y todo eso ¿qué pasó?, ¿por qué?, ¿cómo sucedió? De hecho nos callaron, nos hicieron callar y se escribió la historia de una manera totalmente diferente, entonces todos quedamos así como... no sé.

PH: Es que en este colegio, y me imagino que en todos los demás, pusieron letreros “si ves a un profesor que es cariñoso con los niños, que se preocupa de los problemas, que esté en contacto con tu familia, que nunca llega tarde, que siempre está en la sala de clases haciendo sus clases, que cuida en los recreos, ten cuidado: ése es un comunista”. Nunca se me va a olvidar, porque yo pasaba por ahí y “¡uy!, que nos miran bien” decía, me sentía orgullosa.

(risas)

PH: Si eran cosas re-buenas po. Entonces, ¿qué pasaba?, que la gente que era del Partido Comunista, bueno, todos los partidos quedaban fuera.

C: ¿Y esos carteles dónde estaban?

PH: Aquí, estaban pegados en las paredes de las salas.

C: En el patio.

PH: Sí, en estas murallas estaban los letreros.

C: ¿Y hasta cuándo estuvieron?

PH: Oye, pero si yo me fui el 81', en Marzo del 82' y los letreros seguían ahí.

C: ¿Seguían estando ahí?!

PH: Sí.

E: Pero si uno no podía pensar ni decir lo que uno quería.

PH: Y se formó desconfianza entre la gente.

E: Claro.

HB: Lógico, si en pleno 85' eran totalmente ridículo que uno pudiera hacer eso, si las grandes protestas eran del 85' en adelante.

E: Yo creo que tiene que haber pasado algo ahí también.

HB: Pero si hubo prohibición de todo.

E: Claro, porque recuerdo que vivíamos en el pasaje que estábamos juntos, donde todo el mundo se conocía, y como todo el mundo se conocía también se conocía lo que él pensaba, entonces tiene que haber pasado algo también con los vecinos. Esta separación, este temor... entonces, es como muy clave.

HB: En la población, no sé por qué motivo, había un sector que era de la aviación que es este para allá. En esta población, a nivel general en comparación con otras poblaciones, no hubo un allanamiento general, sino que hubo allanamientos puntuales. Una vez me acuerdo que cerraron Melinka porque allanaron la Santa Adriana, pero de ahí para acá no pasaba nada. Puntualmente a la población sí vinieron, pero en un allanamiento general como aquí al lado, como en la Santa Adriana, no existió eso en la población, y me imagino que fue gracias a eso que estaban los de la aviación.

J: Sí igual se hizo, mis abuelos que vivían ahí...

HB: Pero por eso te digo que sí se hicieron, pero fueron puntuales.

J: Sí, y todo Huequén tuvo que salir y se llevaron a mi abuelo.

PH: Claro, a mí me llevaron mi marido. Lo detuvieron y después lo relegaron pero está bien, es de los sobrevivientes.

C: Oiga profesora, disculpe, usted que estuvo desde el 68' al 73', cuando planificaban sus clases ¿ustedes pensaban solamente en la metodología a desarrollar y el objetivo a desarrollar, o también pensaban en actividades o cosas que se vinculara con la comunidad, o algo así?

PH: Sí, mira habían Consejos de Agrupación de Curso.

C: ¿A nivel de curso?

PH: Por agrupación, por ejemplo, teníamos todos los Primeros y todos los profesores de Primero se juntaban y planificaban, después los de Segundo, etc., y planificábamos toda la semana, y si había un efemérides nos agrupábamos y hacíamos algo en conjunto, porque imagínese con todos los cursos que habían aquí, todavía estaríamos esperando al último, “ya el Octavo y el Segundo hacían tal cosa” entonces sacaban niños, o algunos eran masivos, y con los cursos de otros hacíamos el conjunto. Si éramos locales... porque teníamos el local allá en Quicaví, el local de Boroa y el local de acá, Ochagavía, entonces algunos se hacían por sectores, pero a mí me trajeron para acá, estaban todos mis compañeros con cursos chicos allá y me trajeron con el Primero para acá.

DJ: ¿Pero entonces esas actividades comunitarias se daban siempre en festividades?

PH: Sí, pero es que el colegio entero tenía que participar en las actividades. Cuando yo les hablaba de las “ferias de las pulgas”, participaba todo el colegio acá.

DJ: ¿Siempre se hicieron las “ferias de las pulgas”?

PH: Para la “colonia”, claro. Y hacíamos Kermés, elegíamos la reina y ahí vendíamos los votos y teníamos plata.

C: Claro.

PH: Entonces era otra situación.

E: ¿Cuándo cambiaron el Escudo?

C: No sé, pero parece que en el 75' cuando eliminaron a los partidos políticos, ¿o no?

PH: En el 73' eliminaron a los partidos políticos, porque cuando me llevaron de “visita” a la Escuela Militar, me preguntó el que me interrogaba, que era el subdirector de la academia, “¿de qué partido político es usted?”, comprenderás que no le podía decir “del comunista” si no... yo le dije “entiendo que se eliminaron todos los partidos políticos, entonces no puedo ser de algo que no existe”.

C: Ah.

PH: Así de tranquila y por dentro de reía sola.

C: A ver, entonces usted está comentando que igual habían muchos profesores que estaban vinculados a partidos políticos.

PH: Sí, este colegio... no todos, pero era de izquierda: aquí habían socialistas, comunistas... los comunistas éramos los más. Cuando elegíamos...

LU: MAPU.

PH: También habían MAPU y Democracia Cristiana.

C: ¿La profesora Luzmira era de la DC?, eso por lo menos nos dijo una vez la profesora, pero no estoy muy seguro.

PH: No, no. Doña Luzmira era de izquierda.

HB: Sí.

PH: Que militara no lo sé, pero era de izquierda, de izquierda.

C: Ya.

PH: Era una mujer muy trabajadora, con mucha proyección, pero era media anarca.

C: Ah ya, era más anarquista, todo lo contrario.

PH: Entonces era difícil que militara en un partido, como yo lo veo.

C: Ah, entonces quien me dijo esa información no era confiable.

(risas)

PH: Mira, ella trabajaba mucho con los comunistas, porque nosotros, por esta parte, somos muy trabajadores y donde nos necesitan estamos, siempre que sea una buena causa, y la educación lo es. Entonces si ella necesitaba que nosotros pintáramos la escuela estábamos aquí pintando la escuela, si había que sacar el pasto estábamos aquí sacando el pasto, si había que dejar todo limpio dejábamos todo limpio, y si los niños tiraban papeles nosotros también los recogíamos, o sea, dábamos el ejemplo. Entonces, por eso se decía que era comunista, pero yo digo que no porque ella era “yo” y realmente era una mujer valiosísima: tenía una habilidad... íbamos todos preparados porque queríamos ir por este lado, ella daba su discurso y salíamos para el otro lado al que ella quería.

(risas)

PH: Y no era porque nos metiera el dedo en la boca, sino que veíamos lo que era bueno para el colegio, pero era ella una mujer de primer nivel, y buscaba a la gente que podía hacerlo bien, y ella se preocupaba de que los profesores se perfeccionaran, mandó a varios a cursos, y después tomaba a los profesores jóvenes y los llevaba a la Ciudad del Niño, los llevaba a una escuela de La Granja, otros a La Cisterna y allá llegaban.

C: ¿Usted se acuerda que hacía el año 70'...?, no tenemos claridad si fue el 71', el 72'... pero evidentemente no fue el 73', hubo un Encuentro de Escuelas Consolidadas en Santiago. Cuenta la historia que la profesora Luzmira mandó a un grupo de profes más viejos y a un grupo de profes jóvenes como una delegación de la “Consolidada Dávila” hacia allá. El punto es que se dice que probablemente haya sido en Ciudad del Niño pero no es seguro, y más que eso, las personas no se acuerdan en qué consistió ese encuentro, pero fue muy importante, ya que era un encuentro de la escuelas experimentales y de las escuelas consolidadas que habían hasta ese entonces. ¿Usted tiene algún recuerdo de esa experiencia?

PH: Mira, de eso no me acuerdo porque yo no fui elegida para ir.

C: Ya.

PH: Yo venía nuevita de una escuela de campo. Yo era profesora unidocente, por lo tanto, llegué aquí como pollo nuevo. Normalista por supuesto, pero ya no participaba de actividades así... en los Consejos yo más bien escuchaba y aprendía más que dar mi... porque mi experiencia no servía de nada aquí po: yo allá en el campo tenía que salir a buscar palitos para hacer trabajos manuales, aquí uno al cabro lo mandaba a la barraca. Pero sé que hubo un congreso y que fueron, como dices tú, los de más experiencia y profesores jóvenes, pero eran estudiantes que estaban... me parece que eran los que estaban haciendo cursos en la universidad, que estaban para Media, porque llegaban como Básica y después pasaban a Media cuando se recibían.

DJ: Por eso la profesora Rosa...

PH: La rosita po, ella tiene que tener esos antecedentes.
C: Evelyn, usted quería decir algo. Tenía cara de “recuerdo”.
E: Sí, es que me acordé de la persona que... no sé, ayudaba en el aseo de las salas, era como el cuidador: Donoso.
PH: Donoso, sí.
E: Es que tengo una historia y quiero contarla, porque me encanta.
(risas)
E: Resulta que nosotros siempre decíamos “hola Donoso”, “hola Donoso”, “hola Donoso”... y yo después con los años, y digo hace muy poco tiempo atrás, me vengo a pegar la cachá que él es de apellido “Donoso” todo junto porque yo toda la vida había pensado que se llamaba “Don Oso”.
(risas)
PH: Ay, pero si recuerdo que una vez fue a la Sala de Profesores a preguntar “¿Estará Don Oso?”.
(risas)
HB: Fue uno de los últimos auxiliares.
PH: Y don Juan.
HB: No, don Juan fue mucho antes, vivía acá.
C: Oigan, pero también hay un elemento acá, porque estaba Donoso y también don Juan que vivían por acá, pregunta: ¿Ustedes recuerdan cuántas personas trabajaban en la escuela y vivían en la población?
E: La mayoría, los profesores...
LU: Armijo, Espejo.
HB: Los auxiliares eran todos de acá.
C: Los auxiliares eran de acá.
HB: Claro.
LU: Armijo era como auxiliar.
C: Ya.
LU: Pero era muy apreciado por los profesores, era como un colega más.
HB: De hecho, él le daba comida a los profesores, tenía un casino para los profesores.
LU: ¿Y cómo se llamaba el cojo que daba las películas?
HB: Ese era sobrino de él. No me acuerdo. El viejo se llamaba Domingo.
LU: Claro, que también era auxiliar. Pero el hombre que daba las películas.
DJ: El cine.
C: O sea, efectivamente habían lazos súper fuertes entre los que trabajaban, porque eran los hijos, era gente que vivía en la población.
LU: Exacto.
HB: Bueno, sin ir más lejos, don Juan era del fundo y él quedó en la escuela.
LU: Claro.
C: Ah.
LU: Y fijate que la relación entre el personal auxiliar del colegio era exquisita con la de los profesores y los alumnos.
PH: Bueno, pero el Armijo que dices tú, quedó a cargo de la casa de una profesora que se fue fuera del país allá en Reumén, segunda casa, que él me dejó la casa a mí después, arrendada sí, pero él no pagaba arriendo y le cuidaba la casa al matrimonio que se fue a Nicaragua, me parece que se fue.
C: Entonces no había diferencia entre profesores y auxiliares.
LU: No, para nada.
HB: Debe haber una foto por ahí que salen en la casona al lado de allá, donde salen todos afirmados de la baranda y ahí está don Juan.
I: ¡Uy, que linda esa foto!
HB: Está en Facebook esa foto.
LU: En ese tiempo no habían diferencias, éramos todos iguales. Que en otros colegios te dicen “Anda a buscar a Fulano” así como despectivo, pero no, aquí no, éramos todos familia, pero familia, familia.
E: Pero sí hay que decir que habían profesores que a los alumnos les tiraban las orejas, nos tiraban el pelo y todo eso pero no era como muy...
I: Eso es lo que le falta a los cabros de ahora.
(risas)

E: Pero no era como un área tan dramática.

PH: Aparte que los padres lo pedían “cásquele no más”.

I: ¡Eso!

E: ¡Sáquele la porquería!

(risas)

C: Eso, y a ustedes como estudiantes también les llegó su tirón de orejas, ¿o no?

HB: No.

LU: No, es que yo antes de llegar al colegio me ponía unas orejas plásticas.

(risas)

LU: Oye, yo les voy a contar una cosa anecdótica: cuando estuvimos en el colegio, yo era el que hacía los letreros del cine, ¿no ven que se ponía un letrero allá en Ochagavía y otro en Petrohué?, a mí me dieron la tarea junto al Tikemata, que era un compañero de estudio de la primera graduación, y hacíamos los letreros para el cine anunciando la película que se iba a dar el Domingo, entonces una vez un auxiliar me dice “don Luis, don Luis” me dice, “hay un error en los letreros” y ya estaban puestos los letreros, claro y la película se llamaba “Ahí vienen los tanques” y nosotros teníamos la palabra “tanques” con “K” de “kilo”, ahí estaba el error.

HB: Y te lo dijo un auxiliar.

LU: No, si le echamos la culpa al auxiliar.

(risas)

C: ¿Oigan, y cuando salían del colegio seguían teniendo algún vínculo con la escuela?

LU: Mmmm, un cariñosamente “si te he visto, no me acuerdo”, porque después teníamos actividades extraescolares con Lautaro Videla, con “el choro”, con el que íbamos a la cordillera.

HB: Yo al menos, personalmente, no. Yo no. Yo me perdí años, unos 30 años, 20 años... pero no volví nunca más al colegio.

C: ¿Por qué?

HB: No sé po... porque ya no era lo mismo que antes. Hay una profesora, no recuerdo el nombre, creo que la invitaron a los eventos que nosotros realizamos hace como 3 años para festejarlos y no asistió, debido a que ella hasta el día de hoy no ha vuelto nunca al colegio porque, digamos, quedó con ese shock (la sacaron de colegio en buses militares, apuntalándolas con metralletas). Estaba Sergio Campos en ese tiempo.

C: El de la Cooperativa.

HB: Claro. En una entrevista contó lo que había pasado y doña Elsa Aguirre Harris lo defendió a él. Ella era una fundadora del colegio, era profesora de Matemática, y creo que agarró a garabato limpio al oficial porque no podía llevarse a Sergio Campos y gracias a eso no se lo llevaron.

E: Yo primera vez que regreso a la escuela.

C: ¿Desde cuánto tiempo?

E: Del 77'.

C: ¿Del 77' no ha vuelto al colegio?, o sea 37 años.

I: Pero es que yo creo que quizás les afectó demasiado lo que vivieron en esa época.

PH: Es que fue demasiado impactante. Imagínate cuando nos sacaron a nosotros, teníamos un milico atrás así con la metralleta y pasearte por el colegio.

C: Pero eso es durante la Dictadura o el 73'.

PH: El 73'.

I: Y estaban los alumnos en la sala.

PH: En Diciembre del 73'.

E: De hecho nosotros nos juntamos hace poco con un compañero de curso y nos acordamos cuando sacaron a... es que fue impactante, fue en el frontis de la entrada principal y estábamos mirando.

C: ¿Estaban en clases?

E: Éramos muchos.

HB: Si estaban en clases.

E: Claro. Entonces lo tenían ahí y le pegaban, y le pegaban. Entonces fue como... fue como súper feo... como... porque además... tengo como esta visión yo: de que estaba él, estaban los milicos, les estaban sacando la cresta y como todo el mundo desde atrás horrorizado y paralizado con esta situación ¿qué podía hacer si eran autoridad?, y les estaban sacando la cresta, y lo sacaron de aquí del colegio de las mechas, porque además tenía el pelo largo,

risado y todo, y lo sacaron de las mechas, fue impactante, y después se llevaron a tal profesor y... “se lo llevaron ¿a dónde?”, ¿cachay?, fue como eso, fue como...

HB: Sergio Campos contaba hace poco, después de que le dieron el premio nacional de periodismo, lo llevaron a varias radios a entrevistarlo, ahí dice que estaba en plena clase y los cabros chicos miraron por la ventana y le dicen “oiga profe, están entrando los milicos y están arriba de los árboles”, de ese toque, y después de que quedó la escoba lo sacaron.

C: ¿Usted profesora se acuerda de ese día?

PH: Me fui con ellos, con Sergio Campos, con Nelson... si me reía, porque el Nelson decía “hasta otro día”, “¡estai loco, yo no vuelvo más para acá!” jajaja, porque nos interrogaron no más, no nos dejaron detenidos... iba ahí la Elsa Aguirre también. Y había un compañero que buscaban: Pedro León Cipagauta. Pedro siempre llegaba atrasado y ese día no fue a excepción, cuando llega los milicos estaban militares en la puerta y los otros estaban por acá, entonces les dice “yo soy profesor, tengo que entrar”, “aquí no entra ni sale nadie”, “es que tengo que entrar porque soy profesor”, “aquí no entra ni sale nadie”, dice “soy Pedro Cipagauta, ¿cómo no me va a dejar entrar?”, “¡aquí no entra ni sale nadie!”, “bueno ya” y se devolvió. Y él se llama “Pedro León Cipagauta” y los milicos buscaban a “Pedro León”, así que se salvó.

HB: Le sirvió llegar atrasado.

PH: Le sirvió llegar atrasado.

DJ: ¿Y tú te acuerdas de ese día?

E: No, yo me acuerdo del “Barata”.

PH: No, es que ese día estaban puros profesores y ustedes no estaban. Era en Diciembre y no estaban en clases los niños.

C: Ah, cuando los vinieron a buscar.

PH: Claro, cuando nos vinieron a buscar. Y al otro día... o sea, fue como una preparación, porque al otro día se tomaron el colegio. Pero llegaron... o sea, no llegaron a golpearnos ni nada, pero, claro, ya que te lleven a la fuerza ya es violencia. Bueno, la cosa es que nos interrogaron y claro, no incriminaron a nadie, nos preguntaban “¿se reúnen?”, “sí, nos reunimos”, “¿y qué hacen?”, “lo que le dije: planificamos”, “¿y las reuniones políticas?”, “no pue, no se hacen reuniones políticas, hacemos reuniones gremiales, yo soy delegada y llevo las inquietudes de mis colegas y traigo la información de allá y la entrego en la reunión”, “¿y los partidos?”, “pero si no hay partidos y no se van hacer en los colegios”.

C: Cuando usted dice que después al día siguiente se tomaron el colegio...

PH: Al día siguiente nos llevaron a ese sector, pusieron dos mesas grandes y sobre la mesa un trípode con un escudo, y empezó la reunión, que iban haber cambios, que iban a cambiar al director, ¿qué sé yo?, ya no estaba la Luzmira sino que estaba don Samuel Cofré, él era director pero estaba subrogante porque no lo habían ratificado en el cargo, y llegó otra persona a la dirección. Y ahí nos... entonces, así como que nosotros dijéramos si fuimos violentados... bueno, de hecho no, pero psicológicamente que lleven a uno a la fuerza es violencia po, pero no nos habían torturado, no nos habían golpeado, no nos habían tapado los ojos y ninguna de esas cosas. Y ahí tomaron la dirección del establecimiento. Después cuando teníamos actos cívicos llegábamos, y había un profesor que nos hacía cantar la segunda estrofa que decías tú, algunas las echaron por no querer cantarla y otras movíamos la boca ¿qué podíamos hacer?, pero ahí ya se notó el cambio, había que cantar la canción nacional. Yo se las cantaba a los niños, pero les decía “chiquillos, esta canción fue escrita en tal fecha y estaban hablando de los militares que defendían la patria”, claro, porque era otra época, esos eran nuestros “valientes soldados”. Y los niños fueron testigos de cuando quemaron hojas de libros aquí en el colegio.

C: ¿Dónde los quemaron?

PH: Allí, entre este pabellón y el otro en la parte de cemento. Y me pidieron un libro de Lenguaje que salía ahí “La Muralla”, entonces yo tomé el libro y saqué la hoja, “chiquillos, van a sacar esta hoja”, “ay” –ahí está el niño que me defendió– “ay señorita Helena”, “¿bueno?, y van a sacar esta otra” que era una donde salía una “Oda al Aire” de Pablo Neruda, que también la corté y la tengo guardada en un cuaderno por ahí, entonces les llevé los libros y me pidieron los libros de Matemáticas, porque ahí salían problemas donde salía “en la población de la Santa Adriana habían tales casas y en cada casa habían tantos habitantes, ¿cuántos habitantes hay en la población?”, que eran problemas aterrizados al lugar, y no solamente de la Santa Adriana sino que habían de distintas partes, eso se lo sacaron porque estaban nombrando poblaciones populares, y cuando los niños vuelven a ver el libro “¡uy, era cierto, no está la hoja!”, “no se preocupen, yo la tengo guardada”. Así es que ellos

vieron como quemaron los libros y, bueno, después vieron cuando los quemaron en la Torre San Borja que los tiraban por la ventana y caían al suelo.

C: Bueno, ¿tienen algún otro recuerdo, algo que quieran mencionar?, por ejemplo, ahora que están hablando de la Dictadura, aparte de lo que decía Don Héctor, ¿usted se acuerda de lo que acá pasó ese día del 11 de Septiembre?

LU: No, acá no.

PH: Es que ese día no hubo clases.

C: ¿No se abrió la escuela?

PH: No. Mira, yo vivía en el 21, me vine caminando por la Panamericana, de ahí vi el humo de la Moneda y los aviones cuando tiraron las bombas, ¿no ve que esta parte es más altita?, entonces vimos las bombas y el humo. Me vine caminando por ahí porque no había movilización, no había nada. Entonces llego al colegio y estaban todos los colegas, “¿qué hacemos?”, nos quedamos hasta como las 12 de la tarde y llegó la hora de que... estaba cerrado y nosotros teníamos el colegio abierto, así que “ya, nos vamos” y nos fuimos cada uno para su casa, y estuvimos 11, 12, 13... como hasta el 14 o 15 recién vinieron a dar la orden de reintegro.

J: ¿El 15 de Septiembre, más o menos?

PH: Más o menos.

C: Bueno y, no sé po, ¿algún último recuerdo que quieran...?

LU: Es que acá la época del colegio desaparece, duró hasta el 11 de Septiembre.

C: No, sí po, pero pasa que ya hemos conversado de varias épocas, incluso...

LU: Bueno, acá en la población hubo cualquier allanamientos.

C: ¿Sí?

LU: Claro po, ¿no ve que acá había...?

PH: El más grande fue el de... cuando allanaron allá donde el coronel que estaba secuestrado, el del...

HB: Ah, sí, pero no sé si fue el más grande.

PH: Sí, porque me acuerdo que cerraron varias calles y yo tuve que decir “pero si yo vivo en esa esquina” y me dejaron pasar... ¡ay, ¿cómo se llamaba ese!?

RO: ¿Cómo se llamaba el coronel que era de apellido...?

HB: El coronel Carlos Carreño Barrera.

LU: Acá había un sector de la Fuerza Aérea. Era este sector de atrás, entonces yo creo que venía mucha gente de la Fuerza Aérea, justamente, para cuidar el sector, pero a su vez aprovechaban de hacer su paseo.

I: ¿Cristian?

C: ¿Sí?

I: Después de este taller de hoy día ¿se van hacer otros talleres?

C: Sí, pero por eso tenemos que cerrar ahora.

LU: Estamos empezando: son 6 clases.

(risas)

LU: Para que vayas preparando tu ánimo.

(risas)

DJ: Bueno, ahora vamos cerrando el taller.

Y ahora a finalizar el segundo taller...

C: Miren, resulta que han sido riquísimas las memorias que tienen, de hecho hubo momentos en que nos sentimos un poco tocados, y vinculándolo con que decíamos al comienzo del taller, es la importancia de hacer esto, porque la importancia de esto, por un lado, es efectivamente contar lo que nos ocurrió, como decía Evelyn, durante tanto tiempo nos silenciaron y estos talleres de memoria bajo una metodología de Educación Popular a lo que apuesta es a hablar, a contar nuestra historia y validar nuestros saberes en el presente; pero también considerando lo que decía Luis, es ver cómo nosotros desde aquí proyectamos este trabajo, y hay un elemento que evaluábamos en una reunión, y que decíamos que la relación entre la escuela y la población tiene que ver particularmente tanto con la participación de la comunidad en la escuela y de la escuela en la comunidad, y ejemplo de eso son todos estos elementos, todos estos elementos ejemplifican esto, entonces queríamos hacer un pequeño ejercicio, ¿para ustedes qué significa la participación de la comunidad en la escuela y de la escuela en la

comunidad?, ¿qué significa para ustedes esa participación comunitaria?, ¿cómo ustedes entienden, a partir de lo que vivieron, la participación comunitaria de la escuela, que era un elemento central en la Escuela Consolidada?

PH: Es que eso tiene que existir, sino ¿para dónde vamos?, porque uno tiene que conocer los intereses de la gente también. Si hay gente que... ¿por qué se formaron después conjuntos folclóricos?, porque salían de las inquietudes, porque siempre se nos decía a nosotros “la Escuela Consolidada tiene que ser el faro de la comunidad” ni siquiera de la población, tiene que irradiar luz, tiene que ser la que atraiga y nos atraía, si veíamos que realmente la demanda que había era fantástica y veíamos que de repente no alcanza, y la Luzmira levantaba un curso, ella buscaba profesores si habían más niños. Entonces tiene que haber esa relación, si no hay esa relación...

C: ¿Y qué piensan ustedes?, ¿qué participación debiera tener la comunidad en la escuela?, así, por ejemplo, ¿en qué cosas debería participar?, ¿en qué cosas debería tomar decisiones?, a partir de la experiencia que ustedes tuvieron ¿qué decisiones podían tomar ustedes en la escuela?, ¿qué participación tenía la comunidad en la escuela?

LU: ¿En la época de nosotros?

C: Sí, en la época de ustedes.

LU: Total pue, total porque la... a ver, el colegio movía la comunidad y la comunidad movía el colegio, ¿te fijas?, entonces todas las cosas que se hacían eran... todo lo que se hacía era en bien de la comunidad, o sea, el colegio aparte de educar por supuesto, que era lo más fundamental, estaba también en entregar eventos también para la comunidad, y ahí es que yo pienso que después cuando se acabó el primer Centro de Padres que fue una maravilla, ya después se terminó todo no más, porque ya después no estuvieron las personas, no estuvieron los ideólogos, por emplear una palabra, los que llegaron después al Centro de Padres ya llegaban a cumplir una función de Centro de Padres propiamente tal y punto, pero no había otro interés por motivar a los alumnos, por ejemplo, hacer paseos, hacer giras de estudio o haber seguido con el cine... nada, que por lo menos yo recuerde, nada de nada.

PH: Tiene que estar abierta la comunidad a la escuela, que puedan ocupar cualquier espacio libre para que tengan la posibilidad de desarrollarse. Si hay música, también debiera ser, teatro...

E: ¿Sabe?, yo tengo la impresión, así desde mi punto de vista, de cuando yo iba al colegio y todo, que el colegio era la máxima autoridad y uno como que le tenía mucho respeto, y el colegio lo abarcaba todo: los profes, las salas, el árbol... todo lo que había acá dentro, era muy respetado, era muy respetado. Yo creo que eso, yo creo que los papás se sentían tranquilos que sus cabros vinieran al colegio, que recibieran todo lo que podían recibir del colegio, porque se suponía que para eso estaban, era como una cuestión también de una buena acogida. Esa es mi impresión del colegio de cuando venía al colegio.

C: Y ahora...

LU: Perdón. En este momento, ¿los alumnos de este colegio se reúnen como Consejo de Cursos o como Consejo General?

RO: Tienen ahora un espacio donde se debaten algunos problemas generalmente relacionados a la convivencia, pero son pocos los cursos donde se organizan, porque también influye el carácter del profesor y otros elementos internos. Por ejemplo, hay una profesora que se ha enfocado mucho en trabajar folclore y trabaja principalmente con Séptimo y Octavo y ha funcionado muy bien, y hay otra profesora de otro ciclo de básica que también hacen cosas, los niños chicos generalmente son más dables para hacer más cosas, pero después... o incluso en Octavo o Primero Medio ya cuenta que participen, porque toman una actitud de rebeldía y así la cosa se complica.

PH: También ahora tienen menos apoyos de los papás.

RO: Por supuesto, ahora tienen menos apoyos de los papás y el chiquillo tampoco tiene ese sentimiento de participación, de artista o de creativo. Hoy día también hay que considerar que los chiquillos están acostumbrados a la tele o a los juegos que tienen en los celulares y a veces ni siquiera saben utilizar internet si no es para chatear, pero se meten en los juegos y rayan la papa en ese juego. Ya no hay preocupación de... por ejemplo, difícil es hallar a un chiquillo de Primero Medio que tenga lo que generaciones anteriores hicieron en su momento germinal.

E: ¿Pero tú crees, por ejemplo... disculpa, tú crees, por ejemplo, que los profesores ahora acojan a ellos?

RO: Sí, porque el profesor que no acoge entra en conflicto con el curso o con personalidades como la del líder antagónico... siempre hay un líder positivo, ¿cierto?, por lo tanto, también hay un líder negativo que compite con el otro y polariza, entonces el profesor tiene que tener esa empatía de saber sintonizar, sino, simplemente el profesor no puede hacer clases.

E: ¿Y tú crees, por ejemplo, que el colegio acoge a los cabros?

RO: Sí, de hecho en Básica hay mucho contacto profesor-apoderado, incluso han tenido que resolver situaciones de abandono o situaciones de familias delincuentes que son amplias, no son aisladas las situaciones de ese tipo, porque hoy día, a diferencia de la época de ustedes, hoy día la droga manda y está en la población. También hay otra situación que nosotros hemos tratado... pero es que hay un diseño de sociedad que viene desde la época de la Dictadura. También hay un diseño de sociedad que también se difunde por la televisión.

C: Precisamente en ese contexto que plantea el profesor, es que nosotros nos vemos en la necesidad de ver cómo “reconsolidamos” la escuela, esa necesidad real que plantea el profesor es el porqué nosotros tenemos que avanzar en la “reconsolidación”, pero para eso necesitamos hacerle la última pregunta y la última pregunta es, desde su experiencia, ¿qué es la Escuela Consolidada?, ¿por qué era “consolidada” la escuela a partir de la experiencia que vivieron ustedes?

LU: ¿Próxima instancia señor?

(risas)

LU: Es que estoy cansado.

C: Es que ahí hay un tema, porque la respuesta que nosotros buscamos no es la que podamos encontrar en los libros, porque eso es re-fácil: vamos, la encontramos y copiamos una definición. El tema es cómo ustedes vivieron ese proceso, ¿qué es la “consolidación” desde su experiencia?

I: Perdona Cristian, pero podríamos dejarla como tarea para una próxima ocasión.

LU: Como tarea, podemos visualizar mejor las ideas. Pienso yo ah.

C: No sé po.

PH: Pero mira, la idea... yo y todavía tengo esa idea ante mi curso, o sea la tengo yo en mí, es lograr un ser integral que sea capaz de enfrentar los cambios que tiene la sociedad, pero que sea uno en su sociedad, no que sea “yo quiero ser mejor que el otro” sino que sea un trabajo socializado, un trabajo solidario, siempre con la verdad por delante no que “yo miento y saco este provecho”, que sean cabros solidarios, que sean veraces, que sean capaces de trabajar con el otro y devolver al país lo que ellos han recibido, porque uno recibe una educación pero también tiene que devolver, a nosotros nos educaron prácticamente gratis.

E: Gratis.

PH: No pero me refiero a la formación de profesor. Mi papá pagaba una cuota en el año que correspondía a los útiles de “Economía Doméstica”, al lavado de mi ropa, a los útiles que se usaban en agricultura porque yo estudiaba en una “normal rural”, entonces ahí nos enseñaban a podar, cultivar y cosas así, y para eso teníamos que tener herramientas, y al final del año hacíamos balances y nos devolvían plata, sacaban el gasto de cada alumno y el resto lo devolvían, y nos daban hasta comida, entonces era una educación gratuita y nos formaban académicamente. Entonces uno tiene que salir también dispuesto a trabajar en cualquier parte, a ser profesor a donde sea, porque uno se formó para los niños de Chile en el caso del profesor, en el caso del ingeniero tiene que pensar que tiene que hacer los mejores puentes y no estafar a nadie, no quedarse con monedas y que los puentes se caigan.

C: O que los pongan al revés.

(risas)

PH: Claro, que sean buenos realmente. Y esa era la finalidad de la Escuela Consolidada, pero atendiendo a todas las edades, a todas, por eso habían también cursos diferenciales y por eso existieron los talleres.

HB: No, si principalmente era eso: sacar a un cabro íntegro pa' afuera.

LU: A la vida.

HB: Y que fueran un aporte.

PH: Y se fueron a trabajar a varios lados: uno iba para para el Ministerio de Educación y se encontraba con ex-alumnos de la consolidada, así que teníamos las puertas abiertas. Claro, o secretario. Claro, porque salían con el Sexto Año de Humanidades primero, después con el Cuarto Año Medio, salían con educación completa que otros colegios no tenían, era entera, incluso tuvimos sala cuna, jardín infantil, y después desde Primero Básico a Sextos de Humanidades o Cuarto Medio después en 3 locales.

E: En 3 locales, si yo me acuerdo que uno iba a uno después a otro.

C: Bueno, entonces agradecemos mucho su participación y queremos extender la invitación para el día Sábado 14 de Junio, porque ahí vamos hacer otra metodología que es decir: si partimos de la base que la escuela y la población eran una sola y que ya dimos ejemplos concretos que eso era así, lo que vamos hacer es cómo eso se ve en el espacio, porque eso ocurre en la población, ocurre en la escuela, de hecho cuando estábamos acá afuera

ustedes conversaban de que “esto se hizo después de la Dictadura”, “que aquí pasó tal cosa”, “que aquí antes eso no era muralla sino que había arbustos”, de que “aquí el parque era mucho más bonito”, etc., etc., etc. Entonces, los vamos a invitar hacer ese ejercicio de memoria pero del espacio.

PH: ¿Qué se construyó después de la Dictadura?

C: No sé po, eso dijeron, de que aquí se construyeron edificios.

PH: No.

RO: No, parece que fue antes.

C: Ah, fue antes.

HB: Sí, antes.

C: Entonces eso, para el día 14, a las 3, en este mismo lugar. Igual vamos a tratar de hacer un afiche para poderlos invitar.

RO: Y vamos a mandar las fichas también para las anécdotas.

C: Eso, de hecho, se me ocurría que para hacer eso, incluso podríamos hacer como un concurso.

E: Y voy voy a contar de “Don Oso”.

(risas)

C: Esa corre con ventaja.

I: A mí me emocionó mucho la anécdota del niño de Segundo Básico, eso a mí me conmovió mucho.

LU: Para la otra, vamos hacer una rifa para las galletas y los panes.

(risas)

III. Transcripción del tercer Taller de Memoria Social Histórica y Territorial: “Mapeo Colectivo”¹⁸⁶

Fecha de realización: 14 de Junio del 2014

Lugar: “Casona” de la Escuela Consolidada Dávila.

Y comenzamos con el último taller...

Cristian (C): Bueno, ya que estamos listos, entonces comencemos. Bienvenidos muchachos y muchachas todas. En primer lugar, siempre para nosotros y nosotras es re-importante que estén ustedes presentes, ya que sin ustedes, este tipo de talleres no tendría sentido. Dentro del proceso de la “reconsolidación” que hemos estado llevando, hemos planteado que el objetivo de estos talleres es reconstruir la historia de la escuela desde quienes la vivieron, y el día de hoy vamos a realizar una técnica para la Educación Popular llamada “Mapeo Colectivo”, y vamos a trabajar a dos escalas: la de Escuela Consolidada Dávila propiamente tal y la de la Población Dávila. Para eso, dentro de esta casona tan llena de memorias, contamos con la ayuda de otros compañeros y compañeras que quisieron también participar. En este sentido, están los “compas” del Colectivo de Geografía Crítica... quienes pudiéramos irnos presentando...

Marcela (M): Yo me llamo Marcela y trabajo con el “Chikano”... con Cristian jejeje y eso...

Denisse (D): Yo me llamo Denisse.

Diego Jiménez (DJ): Yo me llamo Diego y soy del Colectivo Caracol.

Joceline (J): Yo soy Joceline y vivo en la Dávila.

María Isabel (MI): Yo soy María Isabel, ex-alumna e hija de un ex-profesor que ya falleció ya.

Luis Barahona (LB): Yo soy Luis Barahona y soy ex-alumno.

Nelson Olave (NO): Nelson Olave, ex-alumno.

Juan Olave (JO): Yo soy Juan Olave, ex-alumno.

Héctor Espinoza (HE): Soy Héctor Espinoza, ex-alumno y ex-davileño.

¹⁸⁶ Esta transcripción fue realizada por Mauricia Fuentes Silva y Cristian Olivares Gatica, y revisada y corregida por Héctor Barriga, Héctor Espinoza, Luis Barahona, Evelyn Esquivel y Juan Olave, a quienes agradecemos enormemente su preocupación y dedicación en este trabajo.

Héctor Barriga (HB): Soy Héctor Barriga, ex-alumno y davileño también.

Diego Pinto (DP): Me llamo Diego, soy del Colectivo de Geografía Crítica y vengo a apoyar el trabajo de Cristian.

Rodrigo Olivares (RO): Rodrigo Olivares, soy profesor de historia y geografía de la Escuela Consolidada Dávila 2014.

Evelyn (E): Mi nombre es Evelyn y soy ex-alumna.

Isabel (I): Mi nombre es Isabel y también soy profesora de este año.

Patricio (P): Patricio y soy del Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo.

C: Entonces ahora que nos presentamos, queríamos comenzar con una primera pregunta. En los talleres hemos estado conversando sobre “¿Cuál fue la relación entre la escuela y la población Dávila?”, entonces, antes de comenzar con el “Mapeo Colectivo”, a quienes han pasado por esta escuela queremos preguntarles si se acuerdan de alguna experiencia que de cuenta de esa relación entre la escuela y la población.

MI: La escuela lo era todo para la población, todo rodeaba a la escuela, era como el centro y el corazón de la población. Aquí se hacían cosas muy bonitas. De los recuerdos que yo tengo: fiestas de disfraces, la pasión de los profesores por los niños... me acuerdo de un carro alegórico que se hizo aquí dentro, los chicos disfrazados de fantasma, muy bonito... talleres... como le contaba a ella, me tocó estudiar peluquería acá y también nos hicieron actuar acá en un auditorio, esos recuerdos tengo yo.

I: ¿En qué época?, perdón.

MI: Ya no me acuerdo bien en qué año mi'ja... como el 68'... ¿del tiempo en que recuerdo eso?, como esa época, pero todo el tiempo se hacía eso.

C: ¿Don Luis?

LB: Yo los recuerdos que tengo de la “conso” es... lo primero que me acuerdo es en Primero Básico, entonces yo soy “consolideño” porque no conozco otra escuela más que la “consolidada”. Yo entro a Primero Básico en la Escuela Quicaví que estábamos hasta Cuarto año Básico, de ahí pasábamos a la Escuela Boroa que hacíamos Quinto y Sexto, y cuando estábamos en Sexto nosotros soñábamos con entrar a la... esto se denominaba la “chacra”.

MI: La “chacra de Ochagavía”.

LB: Y cuando tú llegabas a la “chacra” ya era...

E: Ya éramos grandes jejeje.

LB: Éramos grandes, éramos parte de la Enseñanza Media y acá entrábamos cuando estábamos en Séptimo, y en una época, la que a mí me corresponde vivir, una época de cambio, de efervescencia popular, donde la escuela... cuando entro yo al Centro de Alumnos, éste tenía participación en la Junta de Vecinos, o sea, había delegados del Centro de Alumnos que participaban en la Junta de Vecinos. Entonces, desde ese punto de vista, la escuela tiene una ligación natural con la organización social de aquella época que es la Junta de Vecinos. Con el tiempo uno se va enterando cómo se va formando la escuela y efectivamente mucho de lo que hay acá y lo que ustedes ven es parte de la casona patrimonial, del patrimonio que había en aquella época, pero la Escuela Consolidada nace en Boroa, Héctor Espinoza lo cuenta muy bien, la Escuela Consolidada nace en la Escuela Boroa.

HE: Sí.

LB: Y con el apoyo de la población se arman “campanas por un ladrillo”, la gente que iba a la escuela traía su banca, o sea, había una población que estaba integrada a un proyecto por necesidad... como lo comentábamos, esta era la “Población Corea”, no era conocida como la “Población Dávila” sino que por “Población Corea”. Entonces, todo lo que yo conozco de la “conso” es porque yo soy “consolideño” de tomo y lomo, no tengo otra historia en otra escuela, no tengo otra historia en otra población, no soy nacido en Dávila pero criado en Dávila desde meses, la escuela es patrimonio de la población... no sé cuál es cuál la verdad, porque hablar de la Población Dávila es hablar de la Escuela Consolidada, aunque se enojen los amigos de la Matte. Eso es lo que yo te podría comentar a grandes rasgos.

C: ¿Nelson?

NO: Quisiera decir una cosa: consiguieron la Escuela Matte para la población, esa era la realidad de las cosas. En la Escuela Matte, participaron personas del Centro de Padres de este colegio y la Junta de Vecinos, o sea, la ligación entre población y escuela 100%, en todos los aspectos: sociales, educacionales, de todo tipo.

JO: Mi padre fue un dirigente muy activo en esta población y yo estuve en el Centro de Padres y en la Junta de Vecinos: yo tomé la bandera de él. Yo ingresé estando en esta escuela a las Juventudes Comunistas, fui el primer presidente del Centro de Padres que fue ex-alumno de esta escuela, fui presidente de la Junta de Vecinos, así que

participé activamente entre la escuela y la comunidad, y prueba de ello es que hemos escrito mucho sobre esto, así que... lo hemos plasmado a través de las redes sociales ahora, que facilita todo este tipo de cosas. Hemos contado nuestra historia, desde que nacimos en la barraca de Boroa hasta lo que fue la escuela aquí. Yo llegué en las Primeras de Humanidades a esta escuela, no ingresé en Boroa o en Quicaví, porque yo estudiaba en el Instituto Nacional, así que cuando llegué aquí en los años 50', comencé yo en este local, la "chacra", así que después me casé y tuve a mis hijos ahí, y con ellos seguí en la misma escuela y participé activamente en el Centro de Padres y Apoderados, así es que participamos de muchas cosas que permitió que la escuela se relacionara con la comunidad y que la comunidad se relacionara con la escuela.

C: ¿Don Héctor?

HE: Muchas veces he conversado que aquí una situación de carácter geográfico nos amalgamó a todos los de la Dávila. En el año 53' yo ingresé a la barraca en Sexto de Primaria y había llegado a la Dávila en el 52', a fines del 52', y supe lo que era cambiarse de un punto de aquí a donde estudiaba en Santiago y la solución la dio la consolidada, y como les digo, éramos los últimos límites de Santiago, no había más que potreros hacia el Sur y el Oeste, hacia el Este no había más que la Gran Avenida, pero en fin, la lejanía a "Corea", era algo que nos tocó a todos. Y bueno, estaba tan bien organizado todo porque teníamos de todo, éramos como una ciudad, una pequeña ciudad, había de todo tipo de trabajadores y familia de trabajadores, teníamos sectores fácilmente ubicables como los de aviación, militar, profesores y, en fin, obreros, empleados, y esto se convirtió en una gran familia de la Dávila, una gran familia de la cual estoy orgulloso de haber pertenecido, como todos mis hermanos y amigos que están dispersos por el mundo, en fin, algo lindo, precioso. Bueno, esto ya está un poco más cambiado, me acuerdo que, muchacho inquieto siempre, en esa baranda que está ahí yo la agarraba con las manos y las patas pa' arriba así, juguetes de niño que lo cuento porque éramos niños dichosos, felices de hacer cosas, jugar, jugar y estudiar.

HB: Bueno, yo davileño del año 52' que llegamos a la población, y ese año, el 53' y el 54' me fue imposible llegar a la consolidada, para que tomen en cuenta ustedes lo que me costó ingresar a la consolidada yo viviendo acá. Hice Tercero y Cuarto Básico afuera, los hice en Gran Avenida, tenía que salir de a pie para allá, pude recién ingresar a Quinto ahí a Boroa, y ahí hubo un experimento que se hizo solo una vez en el colegio que fue que dos cursos pasaran que Quinto a Primeras de Humanidades, nos saltamos el Sexto y llegamos a la "chacra" siendo los más chicos, éramos niños y nos saltamos un curso, pero eso es mi historia, digamos. Ahora del colegio con la población, como decía el "lucho", eran una sola cosa, todo el mundo aquí se conocía, todos mancomunados por una sola cosa, el centro de la población era el colegio porque todos vivíamos acá, los apoderados vivían prácticamente en el colegio, los profesores visitaban las casas de los alumnos, eso era muy común, yo llegaba a veces a mi casa y estaba un profesor tomando once, entonces el profesor estaba también muy jugado por el proyecto que era la consolidada. Ahora bueno, se perdió eso a medida que fue creciendo el barrio, por así decir, ya después se perdió todo eso y la escuela también no siguió, pero eso era la mancomunidad que había entre colegio y población en un principio que a la larga se fue perdiendo.

C: ¿Y usted?

E: Yo entré... debí haber entrado el 65' o el 66' a Primeras a la Quicaví y después estuve en Boroa, y después aquí con los grandes jejejeje, y mi último año aquí tiene que haber sido el 77'. Y a mí esta escuela me guarda un secreto... eh... resulta de que el año 76' yo quedé embarazada, tenía 14 años y no se usaba... y estuve todo el año 76' sin ir al colegio, me fue imposible ir al colegio, los tiempos no eran para eso, porque además de ser madre me había casado y hubo un montón de historias ahí, pero en 1977 mi abuela que era súper agrandada o visionaria, me decía que yo tenía que seguir estudiando, pero tenía dos grandes problemas: una que ya había tenido un hijo y otra que estaba casada. Entonces mi abuela vino hablar con la profesora, mi gran profesora jefe que era la Graciela Muriel y ella dijo "sí, tiene que venir, tiene que seguir". No sé si habló con alguien, yo había estado un año fuera del colegio... no sé cómo lo hizo, no sé si ella contaría la verdad, no sé con quién habló, pero ella consiguió que yo volviera al colegio. Volví a estudiar y justo quedé en el mismo curso de un compañero que estuvo desde 1º Básico conmigo, nos conocemos de chicos y todavía nos seguimos hablando, y él había repetido, así que él también guardó mi secreto. Estaba en clases y se me llenaban las pechugas de leche y él ya no traía un pañuelo sino que dos, llevaba 2 pañuelos que antes eran de género, para prestarme por si la leche mojaba mi delantal... y me venía a buscar el papá de mi hijo a la salida del colegio y yo llegaba a mi casa a jugar con mi guagua, porque yo todavía era chica, pero ya tenía una vida de grande... pero... creo que fui la primera... fui la primera que hacía esto, y fue con la ayuda de mi profe, porque... porque era una cuestión de... de... de familia... era algo que los profes con los alumnos tenían esto fuerte. Sino hubiese sido eso, a lo mejor no hubiera podido

estudiar, no hubiera seguido estudiando. Y bueno, después me tuve que ir pero por otras razones, pero esta es mi escuela, este fue mi refugio y... y tener que salir a pesar de mi historia... y por primera vez yo cuento este secreto que después ya nunca más fue secreto, pero fue secreto que después me metieran aquí en este colegio realmente en estas circunstancias. Yo amo mi colegio y no me gustaría irme de aquí sin, por ejemplo, hacer un jardín, ver algo de lo que yo vi en ese colegio cuando yo era chica, en ese colegio que me acunó, que me... que me dejó muchos recuerdos, que me quebré la vez pasada con el recuerdo del “barata” que era como yo a Luis lo conocía, como el “barata”. Viví experiencias súper fuertes en este colegio que... que me marcaron. Viví experiencias fuertes en esta población también que me marcaron... y... y na' po, a lo mejor a la otra hablo más jajaja.

C: Muchas gracias por tu relato. Bueno, de hecho, uno pudiera decir que cuando uno hace estos talleres, uno siempre busca productos. Nosotros y nosotras, por ejemplo, el producto que queríamos tener es hacer la “Línea de Tiempo”, poder después sistematizar los mapas, y precisamente uno de los productos con los que esperamos contar de estos talleres y de este proceso es cómo nosotros también nos vamos involucrando en la escuela para intentar volver de algún modo o contribuir a que sea la escuela de antes, porque esta escuela está en el proceso de refundación de la Escuela Consolidada, está en un proceso de “reconsolidación” como le decimos nosotros, y por eso es que estamos haciendo este tipo de talleres para, en primer lugar, saber cómo era para intentar volver de algún modo o una forma actual de lo que fue la Escuela Consolidada anterior. Entonces para eso, como vemos que en ese tiempo hay una escuela comprometida con las problemáticas reales de las personas, en el taller pasado lo que hicimos fue decir “ya, esta esta relación entre la escuela y la comunidad, entonces demos ejemplos de ello”, y dimos un montón de ejemplos que son los que están en la “Línea de Tiempo” que, por ejemplo, está la primera clase de Historia del profesor Lautaro Videla del que se acordaba Héctor cuando hacía hacer el mapa ¿se acuerda que usted nos comentaba eso?

HE: Sí.

C: También estaba, por ejemplo, el cine, cuando hacían cine los días Domingo, y así muchas historias que las temporalizamos y las pusimos en la “Línea del Tiempo”. Ahora, lo que vamos hacer, es ese mismo ejercicio pero en el espacio: si decimos que esa relación entre la escuela y la población existe, entonces ello ocurrió en diferentes espacios y queremos ver cómo se plasma ahí, ver cómo ha cambiado la escuela, ver si dentro de la escuela hay espacios importantes y significativos, y marcarlos en un mapa. Entonces, para eso vamos a agruparnos en dos grupos, y queríamos ver, a lo mejor... no sabemos si es pertinente la pregunta, saber más o menos en qué año estudió cada cual... ¿Entre qué años, más o menos, se acuerdan que estudió?, ¿señorita?

MI: No, yo ya no me acuerdo ya porque yo nací en el 54', entré a Kinder acá a Quicaví.

RO: Como el 59' o 60' más o menos entonces.

MI: Y estuve hasta como Quinto... Quinto y Sexto en Boroa.

C: ¿Y después usted terminó aquí también?

MI: No, no terminé, llegué hasta Sexto por cambio de domicilio, pero por mí hubiera seguido toda mi vida aquí, porque, como todos los alumnos, como decía ella, era un sueño llegar aquí. Los alumnos de aquí eran como muy grandes ¿cierto?, eran como súper héroes, así jejeje... y te voy a decir eso de que “volver a lo de antes” es bien difícil, porque la gran cosa que había antes era que los profesores tenían vocación de servicio y amor por lo que hacían, y amor por los niños, por los alumnos. Nosotros podíamos acercarnos a ellos, a cualquier profesor y todos nos iban a aconsejar. Yo tengo recuerdos muy bonitos de eso.

E: ¿Pero saben qué? Yo no creo que sea imposible.

MI: ¿Ah?

E: Yo no creo que sea imposible, porque yo tengo dos hijos profes...

MI: No, si yo sé que no es imposible, pero no todos están por la vocación como era antes.

E: No sé, mi hija lucha contra el sistema y también en el sistema, y mi otro hijo, mi hijo mayor, él es profe de historia, y también él lucha con los cabros, lo llaman por teléfono a cada rato y les da su teléfono, y está siempre ahí. Entonces yo no creo que es imposible, nosotros tenemos que ir abriendo estos temas.

MI: Yo venía a este colegio porque mi papá era profesor y mi papá al final cuando... mi papá era normalista y después de los años él nunca dejó de estudiar, murió estudiando, y se fue a la Universidad de Chile y se recibió como profesor diferencial, no sé cómo se llama eso... cuando trabajaban con niños con problemas de aprendizaje... ¿cómo se llamaban?

LB: “Profesor de la consolidada”.

C: Trabajaba con niños con problemas de aprendizaje.

MI: No, era más que eso... pero antes siempre estábamos ligados aquí. Además que la casa de mi papá está aquí al lado.

C: ¿Y usted en qué años estudió aquí?

LB: No, yo creo que somos los dos [junto a Evelyn] los que ya vienen de unas generaciones más adelante que estas generaciones que vienen más antiguas quienes colaboraron para que las generaciones que vienen, que éramos nosotros. Ellos son los que sembraron un montón de organizaciones al interior de la escuela y de la población. Nosotros pertenecemos a esa generación. Yo conozco a la profesora Rosa cuando llega a la escuela, tenemos una historia en común, un día 28 para un “tanquetazo”, nos tomamos la escuela en defensa de lo que era la escuela en aquella época. Te digo, originalmente somos nosotros los de la generación del pelo largo y de las mini y ellos son del Rock and Roll...

(risas)

LB: Nosotros somos de la época de Woodstock y ellos de los lentos, ellos eran alcohólicos anónimos, el “lucho” era el traficante de “copete” aquí.

(risas)

LB: Entonces nosotros somos como cerca del 70', llegamos aquí el 69', o sea, si tú poní en la “Línea de Tiempo” el año 69' o el 68', nosotros éramos “pendejos”, “pendejos” de 12 años, 13 años, eran las primeras huelgas a las que íbamos al centro. Estamos hablando de la toma de la Católica. Eran los últimos años del gobierno de Frei. Recuerdo haber ido a tirar unas piedras al consulado norteamericano... el movimiento en Francia... por eso, ponle como que en el año 1970 ya estábamos acá, pero esa es la generación que nos correspondió a nosotros, la generación del cambio, en el que participamos en el cambio, en oposición a algunos profes que no les gustaba tanto el pelo largo, hasta el día de hoy que pasa exactamente lo mismo con los cabros, así como la Rosa que me molestaba porque tenía así una chasca.

E: ¡Tenía tremenda mota! Jajajaja.

LB: Sí po.

C: Estimado.

NO: Si me aparto un poco del resto...

(risas)

NO: Nosotros fuimos de la generación que estaba en el cambio. Yo creo que hay un punto muy interesante y es que este colegio, políticamente hablando, era masivo. Aquí, cuando había elecciones, curso por curso nos peleábamos los puntos, el Centro de Alumnos tenía poder. Las oratorias de los dirigentes se hacía acá, subían las escaleras no más, y las masas estudiantiles se sumaban acá, y... hay una historia en que, producto de esa vida política de los estudiantes, muchos de nuestros compañeros llegaron a ocupar puestos en el Partido y con destacada participación, y esa es una parte de la historia de la Escuela Consolidada que no se ha tocado porque... no sé, pero aquí fue una escuela combativa, sumamente combativa en el aspecto de marchas y concentraciones, iban a todas las marchas y todas esas cuestiones. Yo creo que en ese lado habría que investigar más.

DC: ¿Y cómo en qué año dijo usted...?

C: Como en el 60' parece, ¿no?

NO: Yo salí de aquí el 62'.

DC: O sea, que es como de la primera o segunda generación.

J: Sí.

HB: No, porque la primera generación fue como en el 58'.

LB: Debe ser como la tercera o cuarta generación.

JO: Bueno, yo ingresé aquí el año 55' y salí cerca del 60'.

HE: Bueno, yo llegué aquí casi a poner la primera piedra...

(risas)

HE: Yo ingresé aquí el año 54' y egresé en el 59', como la segunda generación de la consolidada.

HB: Yo entré el 55' hasta el 61'.

C: Del 55' al 61', ahí clarito ah. Profesora Rosa, usted ¿entre qué años estuvo acá?

Rosa Soto (RS): Haciendo clases como profesora el 71' vine por primera vez.

C: 71', ¿y hasta cuándo estuvo usted acá?

RS: Hasta el 2008, pero a mí me “fueron” de acá verdaderamente, y a un montón de profesores también. Nos sacaron así violentamente a los profesores que fuimos quedando. Me llamaron por teléfono y me dijeron que fuera a firmar mi “renuncia voluntaria”, y empecé a hablar con mis colegas antiguos y a todos nos había pasado

lo mismo. Fuimos echados de aquí, veíamos que el colegio venía en decadencia, venía mal, mal, y nosotros decíamos que teníamos que ver cómo podíamos mejorar el colegio y que había que ir a buscar a la comunidad, a la gente de la población, pero el director de ese momento nos echó. Bueno, a él después le pasó también, y ahora creo que es un simple “profesorcito” que trabaja allá en Talagante en una escuela rural. Él nos echó por razones políticas, porque éramos revolucionarios para ellos, dando cuenta de tanta ignorancia de lo que es la revolución.

C: Evelyn.

E: Yo estuve entre el 67' y el 77' más o menos.

C: ¿Y usted don Luis, en qué año estuvo en la escuela?

Luis Úbeda (LU): Del 2010 hasta este año...

(risas)

LU: Yo estudié en el paleolítico...

(risas)

LU: Como entre el 52' y el 53', por ahí.

C: Entonces ¿usted salió como el 58'?

LU: Sí.

C: ¿Primera generación?

LU: Primera generación, sí.

C: Estamos.

P: Entonces hagamos 2 grupos, uno de 4 y otro de 5.

C: Yo creo que está bien dividirlos hasta el 60', un grupo entre 1950 y 1960, y otro entre 1960 y 1977.

P: Entonces este grupo para acá y este otro para allá.

C: Estimados y estimadas, vamos a comenzar con el taller. Vamos a pedir que Barahona, Evelyn, Nelson y la profesora Rosa se queden en esta mesa y que el resto pueda acompañar a Diego, el que está levantando la mano, a la mesa de allá. Entonces, agarre su tecito, sus cositas para comer y nos vamos a poner a trabajar.

LB: ¿Te puedo hacer una acotación?

C: Sí, claro.

LB: Cuando hablamos de la escuela, hay varias cosas que se quedan afuera, por ejemplo, el mundo de los clubes deportivos. Jugadores de los clubes deportivos están acá, hubo como 20 clubes deportivos aproximadamente, y después gente que de los clubes deportivos aportan al fútbol a nivel nacional, en el mundo del fútbol específicamente, así también en la cultura popular que también participa y salen de aquí, de la población, y lo digo porque generalmente nos quedamos en el mundo político y cultural, pero hay gente que nos participaba de la organización político-cultural, pero que llegaron a ser grandes deportistas.

C: Bueno, entonces eso también hay que considerarlo. Entonces, por eso, para comenzar, Barahona, Evelyn, Nelson y la profesora Rosa que se queden acá y el resto que vaya donde Diego.

Grupo del “Mapeo Colectivo” de los años 1952-1962

DP: En este sector, primero quiero que nos concentremos acá un segundito. Bueno, me presento nuevamente: yo soy Diego Pinto, soy geógrafo de profesión y hace más o menos 8 o 9 años atrás que estamos trabajando con lo que son las actividades de los “Mapeos Colectivos” ¿En qué consiste un “Mapeo Colectivo”? En que a partir de lo que ha sido las historias de las personas, a partir de la historia que tengan del lugar rayando en el mapa, dibujemos ahí con nuestras propias manos cuáles son los lugares más importantes, cuáles son los lugares que han cambiado, los lugares que tienen para nosotros importancia, algunos lugares que físicamente pueden estar u otros que pueden ser que ya no estén. La gracia es que reconstruyamos esa memoria, lo mismo que hicieron ustedes en el taller pasado ¿cierto?, que es reconstruir la memoria en una “Línea de Tiempo”, bueno ahora lo mismo va a ser pero en un mapa, dibujarlo en un mapa ¿ya? Nosotros tenemos 2 tipos de mapas: tenemos este primero de acá que es una imagen satelital de la escuela, y el segundo mapa, que vamos a trabajar seguramente de manera paralela, que es de toda la Población Dávila. Lo que vamos a querer dibujar en este primer mapa es que ustedes, primero, reconozcan la escuela, “¿cuál es la escuela que tenemos ahora?”, pero también reconocer los lugares más importantes de acá, a partir de lo que ustedes hablaron. Yo creo que vamos hacer dos grupos que vayamos dibujando cuáles son los lugares más importantes. Lo primero que nada es

reconocerse acá, ver si nos reconocemos, así que los invito a que ustedes puedan ver ahí si es que reconocen la escuela, qué lugares reconocen de la escuela.

I: ¿Se ve bien con esto encimita?

MI: Uh, no traje lentes yo.

DP: Quizás sin esto, pero la gracia es que vayamos dibujando en la tapa sí.

JO: Ya, para no rayar el...

DP: Claro, porque la imagen, si rayamos encima, no se va a distinguir.

I: Pero, primero, antes de poner este papelito encima, reconozcamos acá y después vamos rayando.

HE: Eso sí.

JO: Estoy de acuerdo.

MI: Perfecto, a ver...

JO: Ahí está la carretera.

DP: ¿Sólo reconocen la carretera?

HE: Aquí está el ingreso a la escuela ¿no cierto?

DP: Exactamente.

HE: Aquí está la casa del cuidador, aquí está la casa que se quemó.

JO: Entonces, aquí debe estar la capilla.

HE: Exacto... si esos son techos, entonces ¿sería por ahí?

JO: Claro... la capilla queda ahí.

HE: Ahí está la cancha de básquetbol.

DP: ¿La casona, la reconocen?

HE: Sí, ¡ahí!

DP: Esa es la casona.

HB: Este es el gimnasio.

JO: Con la cancha al lado.

HE: Este es el primer pabellón que está hacia allá.

HB: Y estos son los pabellones nuevos, que antes no existían.

J: ¿Esto también es escuela? Es que yo no sé.

HE: Es colindante.

HB: Eso es la básica.

I: ¿Cómo se le llama a la básica? Tiene un nombre... ¿"Baroa"?

JO: No, "Boroa"... está allá, al otro lado. Boroa ya no existe no más.

J: Quicaví, Boroa y después este.

JO: El local de Quicaví es hoy día un local municipal, no es escuela.

J: Sí po, la "caja de fósforo" de llamábamos nosotros.

HB: La nueva instalación.

JO: Y Boroa ahora es escuela, pero no de la consolidada, es una escuela municipal.

I: Pero antes, la escuela consolidada comenzó en Boroa.

JO: Claro, en una barraca que había ahí.

HB: Sí po, ahí empezó.

HE: Tenía dos salas.

JO: Una cortina tenía para dividir los cursos.

J: Yo fui en el Boroa, pero cuando era de palos.

JO: No sí po.

HE: Siempre fue de palos.

J: Pero ahí no era de la consolidada, ya era aparte.

JO: A ya, no sí, después fue aparte.

HB: Si ya cuando fue "101" acá, ya Boroa...

JO: ...Murió.

HB: Claro, murió.

J: Ah, ya. Y ahí ustedes ya no estaban acá.

HB: No.

JO: Y Quicaví ahora es local del Departamento de Aseo y Ornato de la Municipalidad.

I: ¿Y esto también es parte de la escuela?
 HE: No, esto es otro conjunto de...
 JO: ...De la Municipalidad.
 HE: Sí.
 MI: ¡Ay Boroa! ¡Que recuerdos más lindos tengo yo ahí!
 DP: Otra pregunta que nos hacemos es si la escuela siempre fue igual.
 HB: Sí.
 HE: Está un poco más desforestado, porque aquí había un parrón.
 DP: Vamos dibujando, dibujemos esas cosas.
 JO: Ahí quien le pegue más al dibujo.
 DP: Aquí está para rayar.
 JO: Partamos dibujando la entrada pue.
 HE: Es que no la veo jejeje.
 JO: Es que ahí se ve más oscuro.
 HB: ¿La entrada?
 HE: Sí.
 JO: Y mira, aquí está el gimnasio y aquí está la cancha, eso puede rayarlo ahí.
 HE: ¿Y le ponemos "JIM"?
 DP: Bueno, como usted quiera.
 JO: ¿"GYM" no le ponen ahora? jejeje... podemos hacerle aquí y cuadrificarla.
 HE: Ah claro.
 JO: Y ahí gimnasio con cancha.
 HE: Y la cancha así.
 HB: ¿Estos serían los talleres actuales?
 HE: Ya, ponle tú ahí porque tú eres dibujante.
 HB: ¿Qué cosa?
 JO: Ya po, mira, le poní una raya para allá y lo cuadramos ahí.
 HE: Aquí está la cancha.
 JO: Y ahí está el gimnasio al lado.
 HB: Y ahí están los talleres.
 HE: Claro, pero no eran talleres cuando estudiábamos nosotros.
 JO: Yo le haría aquí y ahí, para hacer cancha y gimnasio.
 HE: Correcto.
 JO: Claro, porque están al lado.
 HE: Y de aquí a aquí estaría la capilla.
 MI: Las salas estas son nuevas. Todo eso es nuevo.
 HE: Sí, menos esa que era el taller de química.
 JO: Sí, claro. Estos son talleres.
 HB: Los actuales, porque antes no existían.
 DP: ¿Y eso qué era?
 HE: Era la casa del cuidador esta de acá en la esquina.
 HB: Armijo.
 JO: Y Donoso, vino de Quicaví. Y antes había un flaquito.
 HB: Lira.
 MI: Lira era un profesor de jardinería, Carlos Lira.
 JO: Sí po, pero también estaba ahí con los Donoso.
 HE: Mmm, la verdad es que no, es que estaban muy cercanos.
 JO: Eran de ese grupo.
 MI: Eran del grupo de mi papí.
 DP: ¿Y podríamos dibujar ahí en la casa quienes vivían ahí, en qué momento vivió cada uno?
 I: ¿Cuál casa, la que se mantiene adelante?
 HB: Esa donde está el guardia, para atrás.
 MI: ¿Cómo se llamaba uno que era grandote y murió hace no tanto...?

HE: Juan Navarro.
MI: ¿...Después de Donoso?
HE: Juan Navarro.
JO: Ya no vive ahí.
MI: No si era uno que vivía en Melinka, frente a Quicaví.
HB: No po, ese no era Juan Navarro.
MI: No si el que estoy hablando yo no es Navarro.
HE: A no, ese no lo conocí yo.
JO: ¿Y dónde vivía ese ahí?
MI: No po si este es muy antiguo, muy antiguo... espérenme ¿cómo se llamaba?
HE: A ver, estaba Navarro, Armijo, Donoso...
JO: Y Donoso vino de Quicaví.
MI: Que trabajó en la Municipalidad hasta un poco antes de morir.
HE: ¿Y vivía ahí?
MI: Ehhhh...
JO: Mira, y acá...
MI: ...Donoso vivía en Quicaví.
JO: ...El año 72', y lo recuerdo yo, con la presidenta del Centro de Padres, inauguramos ahí unos talleres que no sé si estarán, que estaban por acá los talleres.
HB: Que están acá ¿cierto?, que hay un casino acá ¿no?, por acá.
I: Entonces pongámosle "Talleres en el año 72' se inauguraron".
JO: Sí, y me recuerdo porque Neruda tuvo el Nobel en el 72', y la inauguración se hizo en homenaje a él.
HE: Por acá vivía don Domingo Armijo.
MI: No a Domingo lo conocí toda la vida, pero es al otro del que me estoy tratando de acordar, que también era importante como Domingo.
HB: ¿Pero era pariente de él?
MI: No, no era pariente, no.
HE: ¡Ahhh! ¿Uno moreno?
HB: El que daba las películas po ¿o no?
HE: ¿Y era Armijo también po?
HB: Si po, si era Armijo también. Ese puede ser.
HE: Sí po, si cuando hacían cine en el colegio, en el gimnasio...
MI: Ahhh sí po, don Omar.
HE: ...Y había que proyectar... el "cojo" le decía yo.
MI: Tenía un problema, sí.
JO: Y yo me acuerdo porque yo era el presidente del Centro de Padres en ese momento, me correspondió ahí presidir esa ceremonia.
DP: Ya, entonces tenemos los talleres del 72', aquí ¿qué era lo que anotaron?
MI: La entrada.
HB: La entrada y la vivienda del cuidador.
I: Espera ¿dónde estaba la casita que se quemó? Ahí me perdí.
HB: Está por acá.
I: Hay que dibujar la "casa quemada".
HB: Si aquí está la entrada, por aquí debiera estar.
JO: Ahora hay un vivero, creo ¿no?
HB: Mira, se usó... esa casa fue oficina de profesores, fue la casa... bueno, ahí vivía doña Luzmira Leyton.
HE: Era su casa-habitación.
HB: Era la casa-habitación de ella, ella vivía aquí en el colegio, la primera directora del colegio. Después fue biblioteca un tiempo, yo ya había salido. Ahí estaba la sala de profesores, la dirección...
I: ¿Hubo gente que vivió ahí un tiempo?
HB: Sí po, la directora.
DP: Entonces ¿En qué año vivió la directora ahí?
HE: 54'...

DP: Del 54'... ¿hasta qué año más o menos?

HB: ¿Al 60' creo yo?

JO: Al 60', creo yo, porque todavía era directora.

RO: Hasta el 73' estuvo como directora.

HB: Porque cuando yo me fui, ella vivía todavía ahí. Yo salí el 61' y ella todavía vivía ahí.

HE: Pero ponle ahí como hasta el 65' más o menos.

RO: Ponle al 72' con seguridad.

I: ¿Y vivía con esposo, con hijos...?

JO: Sí, tenía esposo.

HE: Sí, y también se daba tiempo para ser madre.

I: Debe haber sido muy linda esa casa.

HE: Tuvo 7 hijos.

I: 7 hijos, ¿y los hijos estaban aquí estudiando también?

HE: Había uno que estaba en la marina, el mayor.

JO: Yo fui compañero de uno de ellos, de Sergio.

DP: ¿Y todo esto era la casa del cuidador? Porque usted lo dibujé con 3...

HE: Sí, y acá unos tallercitos.

DP: ¿Y eso siempre fue así...?

HE: Siempre.

DP: ¿Y todo eso era la casa del cuidador?

HE: Del cuidador, sí.

MI: Del Chamorro, parece que era.

HB: En ese tiempo ahí almorzaban los profesores.

HE: Exacto, Armijo les daba comida.

JO: Lo otro, era que, antes de que surgiera la carretera, teníamos un canal aquí.

HE: A claro, ahí está.

JO: Hay que dibujar el canal ahí, el "Canal de Ochagavía".

HE: Exactamente.

I: Pongámoslo ahí con celestino ¿Cuál era el canal?

JO: Ahí, pegado a la carretera.

J: ¿Y hasta dónde?, ¿hasta Melinka?

HB: Pasaba pegado a la muralla del colegio.

HE: Venía de allá.

JO: Llegaba a Lo Espejo o a no sé adónde.

I: Era re-peligroso ¿no ocurrían accidentes ahí?

HE: No, nunca supimos.

JO: Y con eso se regaba la chacra aquí.

I: Y ahora estos árboles se están secando.

JO: Justamente. Yo por ahí iba a buscar moras y más allá a robar manzanas ¿Te acordai? Había un manzanal ahí.

HE: A ver, quiero ubicarme. Aquí, por aquí pasaba el canal.

HB: Por la orilla del colegio pasaba el canal.

HE: Al infinito... ese es el canal.

J: Hacia allá.

HE: Después seguía, claro. No sé dónde se perdía en realidad ah.

JO: Se perdía el canal.

HE: Uuhhh... no sé dónde.

JO: Porque después eso lo entubaron.

J: ¿Y en qué año se entubó?

HE: Uff, yo me fui del 65' de aquí.

J: ¿Y seguía el vallecito, seguía el canal?

HE: Estaba, sí.

JO: Ochagavía tenía un bosque ahí, un bosque inmenso de grande.

I: ¿Antes de que fuera carretera?

JO: Antes de que fuera carretera.
I: ¿Antes de que fuera carretera era tierra no más?
HE: Ochagavía era un camino con zarzamora por ambos lados.
I: No le puedo creer.
HE: Campo.
HB: Ochagavía.
JO: Y tenía unos bosques.
HE: “Camino Ochagavía” se llamaba.
I: ¿Todo esto lo que es la carretera?
HE: Sí, todo lo que es la carretera. Un poco más angosto quizás.
JO: Y el progreso cortó todos esos árboles, echó todo eso abajo.
DP: ¿Y eso dónde fue?
JO: Todo eso por ahí.
JB: Todo eso era Ochagavía.
HE: Todo eso era el “Camino Ochagavía”.
JO: oye, y tal así que lo chilenos somos así, que esa carretera tiene como 5 nombres, porque es la Avenida José Joaquín Prieto, la Panamericana, la Ochagavía, la 5 Sur... como somos en este país, que le ponemos nombres.
MI: La única panadería que existía en esos años era pasado el paso nivel. Todos veníamos de por allá a buscar pan y atravesábamos. No había peligro como ahora. Hacía cola la gente para comprar el pan.
JO: Y por aquí entraban 3 micros y entraba la Central Ovalle, y todos los pobladores enojados, porque la micro venía “tarde, mal y nunca”, botaban la micro y protestaban, porque la gente era muy luchadora por aquí po.
HE: Aquí paraba, porque por aquí había un puente.
DP: ¿Se acuerda dónde estaba el puente?
HE: Sí, por aquí, y por aquí había tierra.
MI: ¿Y se acuerdan del tío Mario? El tío Mario era un chofer de la Empresa de Transporte Colectivos del Estado y era muy preocupado por que los niños estuvieran bien, era un hombre atento y a todos les decíamos “tío Mario”, todo el mundo.
I: Y era chofer de esa micro.
JO: Era chofer del Estado.
I: Parece que vi una foto de ese bus.
JO: ¿Sabe lo otro que había para los que llegaban atrasados o siempre andaban con problemas? Acá había una puerta.
HB: Por ahí estaba la puerta, por aquí se entraba.
JO: Y el que llegaba atrasado tenía que darse la vuelta.
HE: ¡Eso es!
I: ¿Por dónde se entraba?
HE: Por aquí.
JO: Por Pedro Mariño.
MI: Por ahí está la casa de mi padre, ex-profesor de aquí.
HB: Aquí está Pedro Mariño, aquí están todas las casas, claro, entonces la puerta estaba acá. Era una puerta chica.
HE: Era una puerta chiquitita.
HB: Era de doble hoja no más.
J: Entonces pongamos “Entrada Pedro Mariño”.
JO: “Corregidor Pedro Mariño”, ese era el nombre.
MI: ¿Pero sabe? Mi papá siempre quiso tener una biblioteca y nunca la pudo tener, y estudió hasta el último, siempre, siempre estudiando.
I: ¿Usted decía don Héctor que era más frondoso el panorama antes?
MI: Claro, muchos árboles.
DP: ¿Habían más árboles?, ¿en qué sector?
HE: En todo esto, el parrón, estaba aquí paralelo a esta calle.
MI: Recuerdo una vez que estaban haciendo una fiesta allá y yo gané el primer lugar en disfraz, mi mamá me lo había hecho. Sí, yo me acuerdo porque mi mamá no me lo podía hacer porque estábamos mal en esa época, y era

una fiesta de disfraces. Yo me acosté llorando recuerdo, y cuando me despierto, mi mamá me había preparado una polera de ella, se había amanecido toda la noche cociendo y poniéndole brillo y esas cosas, y gané el primer premio ese día.

HE: Aquí en este punto, aquí exactamente aquí al lado, estaba el Castaño y lo cortaron. Era viejo.

JO: Era bien grande.

HE: Esta construcción es la sala de química.

HB: Ah claro, donde está ahora el Centro de Padres.

HE: Esto es donde estaba el laboratorio.

J: Entonces dibujemos el laboratorio.

JO: Y todo eso aquí era un bosque.

HB: Claro, eso era un bosque, donde actualmente está la básica.

JO: No, pero antes.

HB: Ah bueno, no, eso era un bosque, había una piscina.

JO: Ahí ya la señora Aida Ramos, tampoco estaba ahí.

HB: No po.

I: A todo esto, ¿la piscina que actualmente estaba acá, antiguamente se ocupó como piscina?

HB: No, estaba abandonada.

JO: ¿Esto es Petrohué, verdad?

I: Sí, todo esto de aquí.

JO: Entonces todo esto de aquí era un bosque.

HE: Sí.

I: ¿Todo eso era bosque?

HB: Sí. Donde está la básica po.

JO: Desde Pedro Mariño para allá... eso, y para allá, eso.

I: Todo eso era bosque.

HB: Todo eso era bosque.

JO: Entonces, el que llegaba atrasado, tenía que pasar por aquí y darse la mansa vuelta.

DP: ¿Y esto estaba abierto?

JO: Abierto po.

MI: ¿Y esta puerta también se mantenía abierta?

HB: No, el atrasado tenía que darse la vuelta.

I: Tenía que cruzar todo el bosque.

JO: Sí, y todo esto era un bosque, era una zona de pololeo, bueno, las cosas que pasan en un bosque po jejeje.

HB: Y aquí había una piscina abandonada.

I: ¿Y ahí salía el lobo?

JO: Y ahí salían muchas compañías jajaja.

(risas)

JO: Y aquí... porque aquí se instaló ahora el colegio de la señora Aida Ramos.

HB: Claro, y ahí se instaló la básica.

JO: La señora Aida Ramos, su primera escuela la tuvo en Pirihueico, hice clases un año ahí, en Pirihueico entre Goyocalán y Abanquíl, y ahora se llama Escuela Pedro León Ugalde.

HB: Claro, si me acuerdo de ella.

JO: Ahí hice clases un año.

DP: Y aquí en el bosque había una muralla ¿o no?

HB: Claro, la que está todavía, porque ahora hay una puertecita chica.

JO: Ahora hay un jardín infantil y otras cosas ahí.

HB: La básica, el Kinder y la sala cuna.

HE: Me gustaría saber dónde está la rotonda acá, porque pusieron una casa.

HB: Aquí po.

HE: ¿Pero se ve, se ve? No se ve, no la veo.

DP: Veamos si está.

I: O sea, el bosque agarró parte también lo que actualmente era la básica.

JO: Claro, en esos años.

HB: Aquí está la rotonda.
HE: Ah, claro, claro.
DP Bueno, la resolución de la imagen tampoco es la mejor.
MI: Ahora la casa del cuidador que es actual, está por acá.
DP: Ya.
MI: Y ahí muió Donoso.
HE: Sí.
HB: Está al lado del jardín infantil, una sala cuna, digamos. Ahí está la casa de Donoso, pero aquí está la rotonda.
HE: ¿Qué será eso redondo que hay ahí?
J: ¿La qué?
HB: La rotonda.
J: Ahhhh...
HB: ¿No la has visto?
J: No, ¿pero que te lleva a distintos lugares del colegio?
HB: La casona tiene una salida para allá, ¿no cierto?, para allá.
J: Sí.
HB: Ya po, y esto da una vuelta por aquí po, da una vuelta, en un jarrón grande.
J: Sí. Ahhh.
HB: Eso es la rotonda po.
DP: Dibujemos la rotonda.
I: La rotonda es como un circulito, como un caminito.
DP: Ahí sí po.
HB: Es un camino redondo y al medio hay un jarrón grande.
J: Ahhhh sí, si la conozco... pero dibujen el jarrón.
DP: Eso, ahí está mejor, ahí lo podemos distinguir mejor.
HE: Luchito ven a dibujar el jarrón.
HB: En ese tiempo, tenía dos jarrones de greda que fueron construidos en 1964.
Jocelyn: ¡Está mientiendo, si siempre miente!
(risas)
I: También otra cosa importante: donde estamos ahora acá, que actualmente es la sala de profes, antiguamente ustedes me decían que era donde las niñas estudiaban ¿cocina?
HE: “Economía Doméstica”, se llamaba.
I: “Economía Doméstica”.
MI: Y ahí estudié yo, claro.
JO: ¿Coralía Flores no se llamaba...?
HB: Coralía Flores, profesora de Educación para el Hogar.
JO: Ahhh... Coralía Flores, flaquita y peludita era, así era ella.
HB: También estaba Pedro Cifuentes, pero él hacía otro curso, era profesor de matemática y física.
DP: ¿Y esto qué era?
HE: ¿Esto? Eran salas de clases.
HB: También el segundo piso eran salas de clases.
HE: Todas las salas... Este era una sala. No teníamos mesas, sino que un sillón... o sea, un mesón amplio, larguísimo y ahí nos sentábamos cada uno, éramos pocos sí.
DP: Ahhh. Entonces podríamos decir que en la casona, le podríamos poner, era sólo salas de clases.
HE: Sólo salas de clases y salas de profesores, y nada más.
I: ¿Y dónde estaban supuestamente la directora...?
HE: Allá po, donde vivía.
HB: Allá tenía oficina ella.
JO: Cuando uno estaba citado allá, ya sabía lo que le esperaba.
I: Era la “casa del terror” entonces.
HE: Claro
I: ¿Y esa directora duró mucho tiempo acá?

HB: Ella fundó la escuela.
JO: Si cuando llegamos a esta población, no había comercio, no había escuela, no había correo, no había nada po.
J: ¿Y sólo esa...?
HE: Nos faltó poner aquí los talleres.
JO: Y en la Junta de Vecinos que se creó, se creó una comisión de educación y esa la presidió la profesora Luzmira Leyton.
J: ¿Y las salas aulas en las que estuvimos la semana pasada?
HB: No existían en ese tiempo.
J: ¿Acá solamente existían las salas de clases?
HB: Existía solamente este pabellón.
J: Ahhh, y ese pabellón tenía salas.
HB: Todas las salas que existen actualmente.
HE: Sí, desde el año 59'.
J: Ahhh, y que también eran de este piso, porque las otras no tenían este piso.
HB: No, allá no po.
J: No po, al primer pabellón que fuimos tenía este piso.
HE: No, este piso es antiguo. Los otros tenían parqué.
HB: El pabellón, de lo que estamos hablando. Estos pabellones, y no es de parqué.
J: Ahhhhh ya, yo pensé que era de la misma.
HE: Esta era la única sala.
HB: Incluso esos pabellones tienen chimenea. Si tú vas a los pabellones, donde está el pizarrón hay un lugar abierto donde echan leña y era calefacción eso.
I: Don Héctor ¿dónde está hablando usted?
HB: El pabellón que está detrás del gimnasio.
I: Oh, yo nunca me he fijado.
J: Sí, adentro.
I: Nunca me he fijado.
J: Sí, mira, ¿se acuerda cuando hicimos el primer taller? En esas salas había de esa calefacción.
I: Ahhh. Don Héctor ¿y calefaccionaban las salas así?
HB: Sí.
I: ¿Los alumnos no se quemaban?
HB: No.
JO: Y esto... Bueno, la comisión de educación hizo la escuela en la barraca, y después la gente fue al Ministerio y ahí compraron este sitio, la "chacra".
DP: ¿Cuál era la "chacra"?, ¿todo?
JO: Todo, si todo esto era una "chacra", era la "Chacra Las Lilas".
DP: ¿Y dónde está la chacra, la podemos dibujar?
JO: Adonde estaba la escuela po, todo esto.
DP: En todo donde estaba la escuela.
JO: Claro, se llamaba "Chacra Las Lilas".
DP: De aquí hasta acá.
JO: Entonces la compró el Ministerio y ahí creó esto.
DP: ¿Y de qué año hasta qué año fue la "Chacra Las Lilas"?
HE: Eso se remonta al siglo XIX.
DP: ¿Sí?
HE: Ochagavía fundó su viña en el año 60', 1860, y era dueño de todo esto, Ochagavía.
JO: Junto a los Subercaseaux.
HE: Claro, pero ellos eran más tirado para El Llano.
JO: oye, tal es así, que en El Llano de Subercaseaux hay un árbol que siempre lo veneraban, porque cuando O'higgins venía camino a Maipú, tomó una sombra ahí, pernoctó una noche. La historia dice ahí.
DP: ¿En qué arbolito?, ¿dónde queda ese árbol?

JO: En El Llano de Subercaseaux, y nosotros pertenecíamos a esa comuna, nosotros éramos San Miguel antes y no Pedro Aguirre Cerda.

HB: Igual hay otro árbol en la municipalidad, al costado, y lo cortaron, que es un tremendo tronco ya, y ese también es historia ahí.

I: Sí, también del ejército.

JO: Pasó San Martín y O'higgins, y ahora ¿quién está ahí? Condorito ¿ve como cambia la historia?.

(risas)

DP: Otro héroe nacional.

(risas)

JO: San Miguel lo quiso sacar, porque San Miguel ya no es el San Miguel de antes, antes eran más socialistas y ahora el “boom inmobiliario” ha puesto todos esos edificios y ha venido gente de todos lados, entonces se creen de otro...

I: San Miguel se cree como de Las Condes.

JO: Claro.

DP: ¿Y hasta cuándo se llamó así?

HE: Estábamos hablando de...

DP: La “Chacra Las Lilas”.

HE: Hasta el 73', ahí yo corto la historia.

HB: No po, la “Chacra Ochagavía” fue hasta que se fundó el colegio.

HE: Ah, tenía razón. El 53 se compró.

HB: El 53' se compró.

HE: Y se incendió también en el 53'.

JO: Ah, también hubo un incendio. En la población había un diario que se llamaba “La voz del poblador” y en el titular decía “Se quema la Escuela Consolidada”.

HE: Exactamente.

I: ¿En la parte de acá arriba de la casona?

HB: Claro, se quemó arriba.

J: ¿Y ustedes no tienen esos documentos?

JO: Pero si ahí están, en el Facebook.

J: ¿Y quién financiaba ese diario?

HB: La junta de vecinos.

J: ¿En serio? Ahhhh... ¿Y se repartía por acá no más?

JO: Sí, por aquí no más.

DP: Entonces el incendio fue en el año 53'.

HE: Sí, en el 53'. El documento está en “La voz del poblador” que era quincenal.

JO: Un diario que se emitía aquí en la población.

HE: Teníamos hasta diario.

DP: ¿Y eso fue una propuesta únicamente de los pobladores?

JO: Sí po, de aquí po. Todo el mundo se reunía, proponía cosas y se hacía...

DP: En asambleas...

JO: ...En asambleas, en asambleas bien peliás. Hoy día no se hace.

DP: Usted decía que aquí se daban los carnavales, ¿decía usted?, ¿de las fiestas, de los...?

MI: O sea, era un desfile.

HE: ¿Por el pasillo?

MI: Sí, era como un carnaval.

DP: ¿Sólo por el pasillo era?

MI: No, también se daba la vuelta.

HE: Ah claro, porque habían pasillos interiores también.

HB: Claro, dentro del parque actual, habían caminos.

MI: Primero se salía y andaban todos ordenados, y después ya andaban todos por todos lados desordenados. Al principio tenían que ir como una caravana.

DP: Y después ¿se metía por acá?

MI: Claro. Tiene que haber algo por ahí.

HE: Hay una foto en Facebook que está la barraca y está doña Luzmira, está el Intendente de Santiago.
JO: Mamerto Figueroa.
HE: Mamerto Figueroa, Oriana Ortiz quien era profesora normalista y subdirectora...
HB: Pero si recién se la mostré al profesor, ¿cómo se llama?
I: Al profe Rodrigo.
HB: Al profe Rodrigo.
JO: Sí están, si hemos rescatado todas esas cosas.
I: Sí, si esas fotos... he visto algunas, así que vamos a rescatarlas.
MI: La profesora Edliana Bastías era la que nos hacía las clases de peluquería y de artes manuales.
J: ¿Y tenían herramientas...?
MI: Claro, ellos tenían de todo acá en ese tiempo.
J: ¿Y dónde estaba ese lugar físico?
MI: Aquí en la casona.
HE: Aquí al lado del pasillo habían rosales, podábamos rosas y también trabajábamos la tierra.
MI: Aquí me estaba fijando que está al lado de la rotonda, porque aquí al lado donde hay una palmera ahora.
J: Sí, pero ¿dónde están las clases de peluquería?
HE: Ah bueno, de peluquería...
MI: Aquí en la sala de al lado.
J: Pero aquí ¿dónde?
MI: Aquí en la casona.
DP: Ah, dentro de la casona.
MI: Aquí donde es una bodega ahora.
J: ¿Ahí?
MI: No, esa de ahí.
DP: Ahí en la esquina de acá.
MI: Por acá, por acá. Entrábamos por la puerta de al medio por la puerta de al medio, por aquí.
HE: Ah, una de estas puertas se abría.
DP: Pónele un símbolo con unas tijeras, creo, para después ponerle...
J: Le puse “peluquería”.
MI: Y después cuando teníamos que actuar, salíamos por aquí y después nos íbamos para el auditorio.
HE: Bueno, y donde hubiera plantas estábamos aprendiendo jardinería. Aquí había un moreno que lo cortaron, una morera... bueno, sí, no es tan importante... pero ¿qué más? ... ¡Ah! Roldán era el perro del cuidador que siempre estaba aquí.
J: Un perro.
DP: Pues lo vamos a dibujar, claramente.
(risas)
HE: Le teníamos miedo a Roldán.
MI: ¿Cómo me dijeron que se llamaba el cuidador?
LU: A ver, estaba Armijo, estaba Navarro, estaba Espejo que era el que daba las películas.
DP: Mire, vamos a dejar hasta acá el del colegio... digamos, si quieren agregar o se recuerdan de algo, me avisan.
JO: ¿Sabe? Lo que nos faltó a nosotros, yo creo, previo a esto, es haber recorrido el recinto, porque habríamos hecho memoria.
HE: Ah, sí.
I: ¡Oh, que buena idea!
JO: Porque así estamos acordándonos, sin verlo.
HE: ¿Podemos salir?
JO: No, pero yo creo que ahora no po.
DP: Sí, porque ya tenemos que terminar acá y estamos como justito.
JO: Sí, yo creo que no, pero habría sido más útil. Lamentablemente, no se me ocurrió antes.
J: Pero después vamos a pasear, si quiere yo lo acompaño.
JO: ¿Te parece o no te parece Lucho?
LU: Me parece. No sé qué están discutiendo, pero me opongo.

(risas)

DP: Entonces ahora vamos a pasar al otro mapa, y lo primero que vamos hacer es que dibujemos con una casita cual su casa, cuál es y cuál era... dibuje su casita.

I: ¿Usted también vivió por acá don Héctor?

HE: Sí.

I: ¿A ver, dónde está su casa?

HE: Por aquí.

I: No se vaya a equivocar ah.

MI: Aquí está la casa de mi papá que era profesor.

JO: Aquí viví yo.

HE: Aquí vivía yo y aquí está la Avenida Club Hípico.

J: ¿A dónde vive usted?

LU: Por acá.

HE: Por mientras los voy a ubicar en las calles importantes: aquí están los Nogales, Petrohué...

JO: Por aquí está el Ekono y por aquí está la Escuela Matte.

HE: Aquí está el cine.

JO: No po mi'jo, aquí está el cine.

HE: Ah sí po, es que yo estaba mirando al revés el mundo.

JO: Aquí están lo locales comerciales y el Ekono, aquí está la cancha del municipal.

DP: Ya.

HE: Era un club deportivo.

DP: Eso es importante, que dibujemos lo que había antes.

JO: Es que aquí, arriba de los locales comerciales, toda esa gente eran municipales y tenían esa cancha que se llama "Municipal", y llegó el Ekono y todo para adentro.

HE: Vamos a poner la cancha de todas maneras ah.

J: Pero hace como 3 años que está el Ekono po.

JO: Pero igual está la cancha ahí, y ahí está la Escuela Matte.

HE: Y Quicaví po viejo, la escuela ¿cómo la vamos a dejar pasar?

DP: ¿Esto dónde está?

HE: Aquí po, entre Melinka...

HB: ...Aquí, en este pasaje angosto.

MI: Estaba en un pasaje primero.

JO: Y ahora la Municipalidad ahí tiene la parte de aseo.

HE: "Aseo y ornato". Está bien. Y este es el pasaje Quicaví.

JO: Que antes era la Escuela Quicaví.

HE: La Escuela Quicaví.

JO: Y ahora es de la municipalidad.

HE: Y algo que no podemos dejar pasar: "Boroa", anótale compadre aquí en la esquina, aquí está Boroa... la Escuela Boroa pue.

HB: Sí, la Escuela Boroa.

LU: Acá... acá está la iglesia.

MI: Claro.

DP: Pero ¿cómo era antes? Si hay que dibujar cómo era antes.

MI: Recién era... no era nada.

JO: Ahí está el consultorio y ahí la comisaría.

HE: Y ahí está la plaza.

DP: Y ahí y no está esa iglesia, ¿verdad?... esa es la que va aquí ¿o no?

LU: A eso le podemos poner "Fe de erratas".

(risas)

MI: Ahhhh, yo me equivoqué.

LU: No, si yo sé que lo hizo a propósito jejeje.

JO: La Junta de Vecinos.

HE: Y la "copa" po, ¿cómo no la vamos a poner?

JO: Dos copas.
MI: Una de tinto y otra de vino blanco.
(risas)
L: Melinka y Petrohué.
HE: Esta es la copa de agua... ¿ésta es cuadrulado arriba, no cierto?
DP: ¿Oiga y cuáles fueron? Porque la población se fue construyendo por etapas.
MI: Sí.
JO: Por sectores.
DP: ¿Y en qué momento se fue... o sea, cuáles fueron los tiempos de cada población... o sea, de los límites?
HE: Lucho, tú eres del primer sector, año 51'.
JO: Melinka, Queilén y Carelmapu... esos son los límites.
DP: ¿De la primera etapa?
JO: No, de la población entera.
DP: ¿Me podría poner los límites?
JO: Aquí po.
HE: Aquí está Queilén.
JO: Y aquí Melinka con Queilén.
HE: Aquí.
JO: Aquí Melinka con la carretera.
HE: Con Ochagavía.
JO: Y después, Carelmapu con Ochagavía, con la carretera. Esos son los límites.
DP: ¿Y esos límites de la población son los que se entregaron en solo una primera etapa?
HE: No, no. En dos o tres etapas.
JO: Dos o tres etapas, pero se levantó al tiro.
DP: ¿Y cuáles son las etapas?
JO: El primer sector, el de los puentes, llegaba allá en Reumén... se hizo primero, segundo y después allá, al lado de la aviación.
MI: Sí, mi abuelo era de la fuerza aérea.
DP: ¿Vamos poniéndolo?
HE: Este es el tercer sector.
JO: Y la fuerza aérea allá.
MI: Eso también po, si mi papá era de aquí po... o sea, mi abuelo.
HB: Es que ahora estamos hablando de sectores de construcción.
MI: Ah, entonces la FACH era allá.
DP: Este es el tercero.
HB: A ver, aquí se construyó el primer sector, que es esto y esto que está allá, y eso es el tercer sector.
DP: Ese es el tercer sector.
JO: Y de aquí para allá el primero.
DP: A ver, vamos por parte dijo el descuartizador...
(risas)
DP: Reumén ¿ese?
MI: Sí, Reumén.
DP: Hasta...
HB: Melinka.
DP: Melinka... entonces de aquí a acá... y de aquí hasta...
JO: Club Hípico.
DP: Aquí... ¿Y de aquí hasta dónde es?
JO: Hasta allá arriba.
DP: Y después a Melinka.
JO: Y el resto fue el segundo periodo.
DP: Y el segundo sector es hasta...
JO: De Club Hípico hasta Queilén.
DP: Hasta aquí.

HE: Justamente.
 JO: De Queilén hasta Melinka y de Melinka hasta allá.
 MI: Aquí está la cancha de básquetbol donde jugaba mi papá.
 HB: Era bueno pa'l básquetbol el viejo.
 MI: Jugaba básquetbol, fútbol... con mi tío Yayo.
 DP: ¿Y en qué año se entregaron cada una?
 JO: En el año 51'.
 HE: 52'.
 JO: 51' o 52'.
 HE: Este el 52'.
 DP: ¿52' el segundo?
 HE: Sí.
 DP: Entonces aquí vamos a poner en el cuadrado "1952 Segundo Sector".
 JO: Sí.
 DP: Después tenemos el primer sector ¿en qué año se entregó?
 JO: Un año antes.
 DP: Entonces 1951.
 JO: Y dicen que empezaron a construir por el 47' o 48'.
 DP: Entonces 47' o 48'... la construcción.
 HE: Claro.
 JO: Y para construirla... para empezar a construir, hicieron aquí un hoyo gigante ¿cierto?, para sacar el material.
 DP: ¿Y este tercer sector, en qué año lo entregan... en el 53'?
 JO: Claro, en el 53'.
 P: ¿Qué había alrededor de la población?
 HE: ¡Ah, ya!
 JO: Sitios po.
 HE: Solamente potreros.
 JO: En la parte Sur había árboles frutales.
 P: Había campo entonces.
 HE: Campo.
 P: ¿Y al Oeste?
 HE: Campo.
 P: ¿Y al frente de la carretera?
 JO: Casas.
 HE: Habían casas antiguas.
 JO: Y para atrás, potreros.
 P: ¿Y para el Norte?
 JO: Potreros.
 P: ¿Para Departamental?
 HE: Potreros.
 P: Entonces estaban como en una isla.
 HE: En una isla, sí.
 DP: O sea, era la única parte urbanizada de...
 JO: Era la parte Sur de Santiago, hasta ahí llegaba.
 P: Su salida a Santiago, entonces, era de aquí a la Gran Avenida y de la Gran Avenida a Santiago, esa era la única forma de salir.
 JO: No había otra.
 MI: ¡Ay! ¿Cómo se llama?... Queilén.
 JO: Queilén está acá.
 MI: Quenchi, perdón... Quemchi.
 JO: Está ahí.
 MI: Quenchi... ya, por aquí... a ver... ¿Alhué?
 JO: Ahí.

MI: Aquí... Cárdenas, Cárdenas, Cárdenas...
HE: ¿Quién es?
JO: ¿Quién es Cárdenas?
MI: El profesor Cárdenas po... uno alto...
JO: A sí, uno joven.
MI: ¿Ah?
JO: Uno joven alto... así...
MI: Ah sí... el otro día me lo encontré sin querer, después de como 20 años.
DP: ¿Dónde vivía?
J: Ahí, en Quenchi con Alhué.
MI: En Quenchi con Alhué... no, no, no... de Alhué, más acá...
JO: ¿Hacia Pirihueico?
MI: No, más acá.
DP: ¿Melinka?
MI: De adonde está la Junta de Vecinos, la otra calle.
JO: Pirihueico.
J: Ah Pirihueico... ahí Quemchi y Pirihueico.
MI: Sí, ahí vivía la familia... creo que ahora se ha cambiado, pero ahí era, ahí vivía él... Cárdenas.
JO: Y aquí en la esquina, en ese edificio, se hizo un mural gigante.
HE: Ah, sí.
JO: Por la campaña.
HE: De Allende... aquí.
JO: Sí, aquí era... se hizo un mural gigante, que duró muchos años.
DP: Un mural... para la campaña de Allende.
JO: 64'.
DP: Ah, para la primera...
HE: No, la primera fue para el 58'.
DP: Ah sí, verdad. ¿Oiga? Con la pregunta que parte estos talleres es “¿Cómo se vincula la escuela con la población?”, entonces ya tenemos identificados los sectores, tenemos identificados ciertos hitos, pero ¿cómo ustedes veían que la escuela, por ejemplo, rompía sus murallas, en cierto sentido, para decir un concepto, y se abocaba al trabajo en la población?, ¿dónde se veía eso?, ¿dónde se materializaba?
JO: Lo primero que se hizo fue... no había consultorio aquí, entonces en Quicaví –recuerden que Quicaví es antiguo– se instaló como un sanatorio.
HE: Como consultorio, dentista...
JO: Entonces ahí, con los profesores, se logró que la gente se fuera a vacunar y todo eso.
DP: ¿Pero eso fue instalado por los profesores?
MI: Sí.
JO: Sí, por los profesores.
MI: Sí, buen recuerdo, sí.
DP: ¿Y a dónde fue eso?
JO: Se supone que en Quicaví que hoy no está, porque hoy es municipal... aquí po... pero ahora es de aseo eso.
DP: ¿Eso fue cuando estaba la Escuela Quicaví?
JO: Sí.
HE: Sí, en Quicaví fue la escuela.
DP: Eso entonces es lo primero que podríamos decir.
MI: La primera manzana era el consultorio, y al último, era el Kinder.
JO: Y ahí también se preparaba la leche para los niños que no tomaban desayuno.
MI: Sí, sí.
DP: Emmm... “Consultorio” podríamos ponerle ¿no? ¿Y en qué año fue eso más o menos?
JO: El 50' más o menos.
HE: 52'.
JO: Del 52' en adelante.
DP: ¿Y después ahí se mantuvo, no?

JO: No, no, después se inauguró un consultorio.
DP: ¿Y el consultorio, en qué año se inauguró?
JO: Bueno, hablemos que como hasta el 59', por ahí, una cosa así... 60'.
MI: Sí, yo estuve ahí en el 54'.
JO: Es que tan exactamente no se acuerda uno, pero por ahí.
MI: Antes entrábamos... ¿a qué edad?, no me acuerdo... ¿a qué edad entrábamos primero?
HE: Pongámosle que como a los 7... Yo creo que duró más Quicaví como escuela.
JO: No, pero estamos hablando del consultorio. Aquí murió después, porque después se inauguró el consultorio acá, a donde está ahora.
MI: ¿Se acuerdan a qué edad se entraba? Porque yo me acuerdo que entré en Kinder.
HB: No, pero en ese tiempo no existía Kinder.
MI: No, yo entré a Kinder. Ahí estaba el consultorio y después estaba la sala de nosotros y los otros, separado.
DP: Entonces pongámosle ahí hasta el 59' como usted dijo.
JO: Claro, y después se inauguró el consultorio después, y bueno, después se remodeló.
DP: ¿Qué otra cosa ustedes...?
MI: Y ahí está carabineros.
J: Ahí está carabineros.
JO: No, pero recuerda que los pacos llegan hasta acá.
J: Ah, verdad.
JO: Hasta acá llegan los carabineros y acá están los presos.
DP: ¿Dónde más ustedes veían que se hacían acciones, por ejemplo, del...?
JO: En la plaza... en la plaza, que primero fue un hoyo.
HE: Claro.
LU: Para sacar los materiales para la población.
JO: Un hoyo gigante.
LU: Falta la sociedad de socorros mutuos.
JO: Ya, espérame, veamos lo de la plaza.
J: Aquí.
JO: A la plaza, se le dio el nombre de “Yugoslavia”, porque vino un Mariscal Tito a inaugurarla jejeje.
HE: Ubíqueme los bomberos, por favor.
HB: Ellos están aquí.
JO: Y ahí está el local de la Junta de Vecinos acá atrás po.
J: A verdad po.
HB: Claro po, ahí está la Junta de Vecinos.
JO: Ahí está la Junta de Vecinos, donde hacemos los carretes.
HE: Ahí hacemos los “machitúm”.
(risas)
JO: Si una vez vino el GOPE a echarnos una vez jejeje.
(risas)
LU: “JJ.VV” se le pone.
DP: Andaban bravos esa vez ah... haber sabido...
JO: Hay unas fotos ahí.
DP: ¿Y qué ocurrió en la plaza?
HE: Las canchas... el estadio...
JO: Y aquí hay un litigio... dicen que está financiado y no se puede hacer nada, porque ahí hay una persona que se hizo dueña, y ahí hay estacionamiento de camiones, venden marihuana, todas esas cosas ahí... y nadie pudo hacer nada ahí... se le echaba a los carabineros, salió hasta en la tele.
HB: Hay falta de voluntad política ahí también.
HE: De más.
JO: Y eso que hay hartos peloteros.
HB: Y antiguamente habían canchas por acá también... por acá estaba la cancha del Borgoño que fue un club deportivo que existió en esos tiempos, y por aquí la del Pistono.
JO: Y la famosa cancha esa de la Atacama.

DP: ¿Dónde estaban?

HE: ¿oye, y estás seguro?... de Carelmapu para acá eran ¿no?

HB: No po, las canchas para allá po.

JO: Detrás.

HE: ¿Detrás de Carelmapu?

HB: El Pistono estaba detrás de Carelmapu.

HE: ¿Y la “cancha de agua potable”, esa que había acá?

HB: No, si estaba acá.

HE: Ubícame.

HB: La cancha del Borgoño.

HE: No... ¿y las canchas que estaban acá, con respecto a Club Hípico?

HB: Ahhh... habían varias canchas, detrás de la Borgoño.

HE: Sí po, exactamente... habían más canchas.

DP: Acá entonces, habían unas canchas.

JO: Pero esas no eran de la población.

HB: Estaban fuera de la población.

DP: Claro, pero igual ustedes iban a jugar para allá.

HE: Claro.

JO: Era como esta gente de Queilén. Sacó mucho provecho a sus casas, porque hizo otra casa atrás, justo en la avenida que está atrás, la Avenida La Feria.

I: ¿Avenida La Feria está atrás?

JO: Claro, y que ahora se llama Clotario Blest, ese es el nombre que tiene.

HE: Y la gente que vivió en Carelmapu ¿vieron?, les vendieron.

HB: Terrenos acá.

HE: Claro.

JO: E incluso aquí le hicieron de eso para las bicicletas.

I: Una ciclovía.

JO: Una ciclovía tiene ahí, desde aquí mismo hasta acá.

HB: Y por acá había otra cancha que era la del agua potable.

HE: Claro.

JO: Y esta gente de aquí también compró terrenos para atrás... se largó ahí, como eran eriazos.

HE: Ahora está construido ahí.

LU: Entre Departamental y Carelmapu no existía nada.

JO: Y acá tampoco... ¿oye, y la copa?

I: Ahí está la copa.

HE: Ya está.

JO: Son dos copas.

HE: Aquí está el “tijeritas locas” jejejeje.

DP: ¿Qué otra acción ven que hacía la escuela y los profesores...?

JO: Ah, la escuela también inauguró una biblioteca.

DP: ¿Así, y dónde estaba esa?

JO: Compró una casa, o le pidió la CORVI que comprara una casa.

HB: Una casa exclusivamente para...

JO: Y se inauguró aquí... aquí, detrás del Ekono. Y fracasó, porque se prestaban los libros a domicilio y ya... lo robaban.

HE: Eso era una casa piloto de la Dávila. La “muestra”, digamos.

JO: Entonces la escuela quedó a cargo de eso.

DP: A ver, entonces ¿cómo le ponemos a eso?, ¿le ponemos una casa?

HE: Claro, y que se ocupó como biblioteca.

JO: Que después se ocupó como biblioteca. La escuela creó una biblioteca, una biblioteca pública.

DP: Primero fue biblioteca, eso fue lo primero ¿o no?

LU: No, primero era casa piloto.

DP: ¿Era casa piloto primero?

HE: Casa piloto.
P: ¿Quién vendió las casas acá?
JO: La CORVI.
HE: La CORVI.
P: O sea, que había que tener cuotas CORVI para postular a la casa.
JO: Todo eso.
DP: Casa piloto y de la escuela.
HE: No, no. La casa piloto de la población.
DP: Ahhh, de la población, ya... y de ahí fue biblioteca.
P: ¿Y cómo se llamaba esa biblioteca?
HE: Tenía un nombre ah.
JO: “Orlando Latorre”.
HE: ¿Cuánto?
JO: “Orlando Latorre”.
I: La memoria ah.
HE: “González”.
JO: “Orlando Latorre González”, porque ese fue el Ministro de Vivienda de esa época.
LU: ¿Ministro de Vivienda o Director de la CORVI?
JO: No, parece que era Ministro de Vivienda Orlando Latorre.
DP: Orlando Latorre González.
HE: González, Sí.
JO: Sí, fue Ministro de Vivienda.
P: ¿En qué año?
JO: Yo creo que los pobladores le pusieron ese nombre por hacerle la pata jejeje.
HE: En el año 1952.
P: Del 52'.
JO: Igual que el comité de profesores aquí se llamó “Gabriel González Videla”, siendo que después González Videla metió preso a todos los profesores comunistas. Si la historia está escrita, así que no la podemos transformar.
DP: Entonces tenemos biblioteca, teníamos ahí el consultorio que tenían.
JO: Consultorio que después se fue acá.
DP: Claro ¿Y después qué más cosas hicieron los profesores?
HB: Había una cosa súper importante que estaba... ¿dónde dijeron que estaba la de básquetbol?
JO: Allá en tercer sector.
HB: A ver en... ¿dónde está la cancha?, ¿la cancha está entre Cacique Pailanchú y...?
HE: Y Cacique Cacique Pelantaro.
HB: Y Cacique Cacique Pelantaro.
JO: Tuvimos un comisariato ahí también po.
HB: Eso, eso, un comisariato, eso digo yo.
HE: Jajajaja, verdad.
DP: ¿Qué había?, ¿un qué...?
JO: No ve que existió antes la “Dirinco”, la que regulaba los precios. El Estado regulaba los precios para que no hubiera... no como ahora que estamos en libre comercio y que te cobra lo que te cobra.
P: Colóquele el nombre.
I: ¿Pero qué es lo que es?
P: “Comisariato”.
HB: “Comisariato”.
I: “Comisariato”.
JO: Regulaba los precios, los precios, y luego pasó a ser a “Dirinco”.
DP: “Dirinco”.
JO: Pero antes era “Comisariato”.
HB: “Dirinco”: “Dirección de Industria y Comercio”.
JO: Como los comunistas que tenían “Comisariato” y distribuían los alimentos.

DP: ¿Y qué era la “Dirinco”?

HB: Llegaba mercadería ahí po. Lo que pasa es que en un principio...

JO: Se regulaban los precios.

HB: ...Antes de que comenzara a llegarse gente en los locales comerciales ¿dónde comprabas tú?, no había donde comprar, por eso el gobierno, digamos, puso ahí un local comercial común y corriente, pero ahí traían mercadería y la gente iba a comprar ahí el azúcar, el arroz, todo.

JO: A precios oficiales.

DP: ¿El Estado definía los precios?

JO: El Estado definía los precios. Hoy día no po, la...

HE: Hubo otro “Comisariato” acá.

DP: “Comisariato”.

JO: Pero si los comunistas hablan de los “comisarios” en su revolución. Si hay que leer la historia... a cargo de toda esa nomenclatura... así es la historia “Comisariato”.

DP: Entonces ¿ahí participaban los profesores?

HE: No, ahí estaba a cargo la Junta de Vecinos.

DP: De “Comisariato” pasó después a Junta de Vecinos.

JO: Estaba la Junta de Vecinos y el “Comisariato”.

HE: Ellos vinieron de la instalación de los “Comisariato”.

JO: Y después se llamó “Dirinco” eso.

HB: Porque o si no tenía que ir a Gran Avenida a comprar.

DP: Claro.

HE: Vamos a poner las bombas de parafina... una en Reumén.

HB: Y otra en Alhué con Quemchi.

JO: Y en esa de Reumén, murieron eh... eh...

HB: Los Castillos.

JO: Los Castillos. Según la DINA, en un enfrentamiento, pero los mataron. Fue un matrimonio el que murió.

HE: A ver...

HB: Reumén, Petrohué... aquí está.

HE: Entre Melinka, claro.

DP: Ocupemos otro color, ocupemos otro color para...

LU: ¿Qué color no hemos ocupado?

JO: Eran del MIR parece. Si esto era como una pequeña ciudad con tanta cosa.

HE: La otra estaba en la esquina de Carelmapu... eso aquí está... “Bomba parafina”.

JO: oye, y aquí tenía los buses.

HE: El paradero de buses... aquí.

JO: No, no, porque era como al frente.

HE: Al frente de acá, en esta vereda.

JO: En esta vereda, claro. Del número 51.

HE: El número del recorrido era ese.

JO: El número 51. Y acá teníamos las “60”, en Alhué con Boroa, allá... ¿Te acuerdas que los pobladores un vez hicieron un refugio y que después lo botaron, no sé porqué?

HE: Aquí po, “Ovalle Negrete 60”.

I: La “Ovalle Negrete”.

JO: “Ovalle Negrete”.

I: Póngale “La micro Ovalle Negrete”, importante esa micro.

JO: 60 era el número.

HE: 60, exacto.

HB: También está en el Facebook esa foto.

HE: Estaba la “Matadero–San Pablo”.

HB: En Carelmapu con Queilén había otra bombita de parafina.

JO: Y había una piscina allá ah, una piscina del “Monrroa” parece que era, de la “Monrroa” que está ahí.

LU: Era una piscina familiar.

JO: Sí, pero igual entraban todos no más.

HE: Al lado vivía Jorge Boudón, que era actor de teatro y radioteatro.
LU: ¿Quién oye?
HE: Jorge Boudón, al lado de los bomberos.
JO: oye, y ahí en Club Hípico, vivía un actor.
HB: Sí, un chico que... ¿cuánto se llamaba?
HE: Ehh... Quevedo, Jorge Quevedo.
JO: Jorge Quevedo, un actor de la televisión.
HE: Y también de teatro y radioteatro. Lo podemos ubicar: está Petrohué, Alhué, aquí en esta casa.
JO: Por ahí vivía.
HB: No po.
HE: Ah, en Llanquihue, sí, está bien. Jorge Quevedo, que es premio nacional de arte de teatro.
JO: Y aquí en Alhué con Goyocalán vivía el Senador Contreras.
HE: Víctor Contreras, senador comunista de Tarapacá y Antofagasta, y esposo de mi primera profesora en la consolidada en Sexto Básico, doña María Aguilera, quien también era davileña.
JO: Víctor Contreras, y por aquí está el doctor Ismael Peña Rodríguez.
HE: Al ladito de él po.
JO: Uno de los pocos doctores que habían.
DP: Y que para cualquier emergencia, iban para allá po ¿o no?
JO: Claro.
HE: Y aquí estaba la profesora Brunilda Peña Rodríguez, profesora de básica de la Consolidada ¿se acuerdan?
JO: Bueno, como verá nos conocíamos todos ahí po. Nosotros participábamos de todo, en cambio ahora, uno pasa por la población y no conoce a nadie.
HB: Sí po, por ejemplo, ahora yo paso por el pasaje y no los conozco, los saludo no más.
JO: También lo que teníamos nosotros hace muchos años es que los días Miércoles teníamos una feria, y en Pirihueico teníamos la otra al lado.
I: ¿Que tenían ahí el día Miércoles?
HE: La feria libre.
DP: ¿Dónde era?
JO: En Quemchi.
DP: ¿Entre dónde?
JO: Entre Pirihueico y Petrohué, más o menos, por ahí.
DP: ¿Hasta...?
JO: Acá.
DP: ¿Y la otra?
JO: La otra estaba allá en Pirihueico.
HB: Pirihueico, de Boroa...
DP: De Boroa...
JO: Hasta Reumén.
HB: Los Miércoles y los Sábados.
JO: Entonces esa se ponía los Sábados.
HE: Feria libre los Sábados.
JO: Miércoles y Sábados. Entonces ahora ya no existen y se juntaron acá.
HB: Claro, en Manuel Errázuriz.
JO: De aquí se trasladaron para acá.
HB: Y los bomberos empezaron acá en Manuel Errázuriz, aquí empezaron los bomberos.
DP: ¿Y el año, más o menos, en que estaban los bomberos ahí?
HB: Los bomberos se fundaron en el 59', esa es la fecha de fundación, pero no sé hasta qué año estuvieron aquí.
JO: ¿Don José Pistono era bombero?
HB: No me recuerdo.
JO: Era superintendente de bombero, tenía un cargo superior, parece.
HB: Y después se trasladaron a donde están ahora, y esto fue en el año 59', porque pelearon un espacio.
JO: Esto de aquí era una Iglesia, compraron una Iglesia.
DP: ¿Qué otra cosa hizo el colegio, la Escuela Consolidada en la población?

JO: Hacían actos de efemérides.

DP: ¿Y dónde lo hacían?

JO: En la plaza. Si era 21 de Mayo nos veníamos todos; si era 18 de Septiembre para las Fiestas Patrias, aquí en el local de Boroa... en el local de Boroa se hacía la Kermés, se invitaba a todos los vecinos... se hacía “Fiesta de la Primavera”.

DP: ¿Qué actuaciones hacían para toda la...?

JO: Estaban los coros, la señora Matilde Baeza, otros cantaban... hacían de todo.

DP: ¿Y no hacían aquí en aniversario de la población?

JO: No, eso se instituyó después.

LU: ¿Pero cuál es la fecha de aniversario?, ¿sabe usted, por lo menos yo no sé?

HE: No.

HB: Yo sé que en Mayo, por ahí.

JO: Bueno, se hacía un desfile ahí. Y además que se hacía muchas cosas porque muchos ex-alumnos participaban de Juntas de Vecinos, participaban de clubes deportivos, entonces todos se interrelacionaban.

HE: Además que los profesores también participaban.

JO: Había una comunidad ahí.

DP: ¿Y la Junta de Vecinos la anotaron ahora?

JO: Ahí está.

HB: Actualmente está ahí.

DP: ¿Y antes dónde estaba?

JO: No, si siempre estuvo por ahí mismo, en ese sector al lado de la plaza.

DP: ¿Y los profesores y estudiantes participaban de la Junta de Vecinos?

LU: No, que yo sepa los estudiantes no.

JO: Sí, si yo estuve ahí y era estudiante pue.

LU: No, pero ¿participaban propiamente de la Junta de Vecinos?

JO: Participábamos.

LU: ¿Pero como Centro de Alumnos?

JO: No, como Centro de Alumnos no. Yo iba como yo.

LU: Ah sí po, yo también po... éramos varios.

JO: Por eso po.

MI: Había un profesor que se disfrazaba de Pascuero, se disfrazaba y empezaba a regalar regalos.

DP: Ah, de todo hacían.

MI: De la Quicaví, me acuerdo que una vez nos traían siempre acá.

JO: A Ochagavía.

MI: Y cuando veníamos de vuelta, una pajarona, por venir conversando, no se dio cuenta que había un árbol nuevito, nuevito y cayó encima del árbol. Adivinen quién fue... jejeje fui yo jejeje.

JO: Este Quicaví no nació como escuela, esa fue unas casas de maderas que se hicieron para unos pescadores noruegos, víctimas de la segunda Guerra Mundial, y por eso eran diferentes, y esos pescadores vinieron y dijeron “nooo”, y no las aceptaron.

Patricio: “Preferimos la guerra”, dijeron.

(risas)

JO: Jajaja, claro, entonces ahí se instaló un espacio escolar.

MI: Tenía unos pilares al medio que para nosotros eran fantásticos, porque jugábamos al “compra huevos” ahí.

JO: Seguramente el gobierno hizo un convenio con ellos, vaya a saber porqué. Hay gente de la población que tiene su casa cuyo sitio ocupa una mitad de cuadra, otros no tienen ni ante-jardín, eso fue construida así, y asignada con así unos metros, políticamente, se prevé eso.

DP: O sea, fue pensada para determinadas personas.

JO: Fue así. Para los profesores hubo un trato especial en Alhué, con su ante-jardín y todo. Unas casas de Melinka que daban para atrás un potrero para adentro, y otras como Rautén y Allipén también, no tienen patio.

HB: Fíjate que yo tengo como experiencia... nosotros llegamos a Budi, el pasaje, y mi papá, porque mucha gente se cambió en ese intertanto... que tú te ibai a una casa y después te íbai a otra porque estaba desocupada, y esa vez yo me acuerdo que a mi papá le ofrecieron en Alhué, y mi papá dijo que “no, que los niños estaban muy chicos y se podían caer de la escalera”, esa fue su razón para decir que no.

JO: Ah no, a nosotros nos asignaron una casa en Quemchi, buena casa, tenemos un ante-jardín inmenso. Ahora ¿cómo se logró eso?, habría que preguntarle a mi mamá y a mi papá qué hicieron, pero con el puntaje y todo eso.

DP: ¿Aquí eran las casas grandes?

JO: El terreno, el terreno es distinto.

HE: Aquí vamos hacer una corrección: el pasaje se llama “Huar” [ahí en la cartografía decía “Huara”], sin “A”.

DP: A buena, lo vamos a cambiar con negro.

JO: Pero la población está hecha así, unos con sitios inmensos y otros con no tanto.

HE: Y esta es Pargua y Huar tiene un pedacito para allá, porque es gemelo con este de acá, tiene una simetría perfecta si ustedes se fijan entre esto y esto.

DP: Entonces aquí le falta un pedacito.

HE: Claro, como esta esto.

HB: Pero este llega a Palena po.

HE: Llega a Palena po.

DP: Ah, ¿llega a la Palena?

HE: Sí, es abierto.

DP: ¿Y este cuál es?

HE: Huar.

DP: A no, si lo que está corrido es este.

HE: Claro, este es Huar.

JO: Ahora, estas calles Palena y Llanquihue no existían.

HE: No existían.

JO: Alhué tomaba todo eso.

P: Yo tenía una pregunta: sectores donde se produzcan protestas en la población ¿hay?, por ejemplo, las protestas de los 80' ante la Dictadura.

MI: Ah, yo ya no estaba aquí.

JO: No, yo tampoco estuve ahí.

HE: No, yo ya no vivo acá.

JO: Héctor estaba ahí.

P: ¿Se generaron protestas aquí, por ejemplo, en la población?

HB: Obvio, pero eran manifestaciones con neumáticos en las esquinas.

MI: En Avenida La Feria.

HB: Allá era más pesado, digamos... Avenida La Feria, Departamental... pero acá no, aquí se prendían, por ejemplo, en Abranquil con Petrohué se quemaban un par de neumáticos.

MI: Pero era una cosa poca.

HB: Claro, más allá de eso no pasaba.

MI: Más era en la Avenida La Feria, todo lo que ahora es Clotario Blest, así por a lo largo, o en la Villa Sur.

HB: Y por Departamental... y por eso tampoco nunca en la Población Dávila hubo un allanamiento masivo. Así como encerrar a la población para allanar no, eso nunca ocurrió. A lo mejor iban por cosas puntuales, iba a una casa y “pum”, pero nunca se allanó la población. Incluso hubo una en la Santa Adriana, por ejemplo, pero de Melinka para acá nada, incluso uno podría transitar sin problemas, pero estaban allanando la Santa Adriana. Pero nunca hubo un allanamiento masivo en la Dávila donde hayan cerrado, y una de las razones es porque aquí estaba el sector de la aviación.

JO: Los milicos estaban ahí.

HB: Los milicos estaban ahí.

DP: Aquí.

HB: Ahí, en el tercer sector, de pura aviación. Entonces, debido a eso ayudó mucho.

JO: A lo mejor por eso, ellos mismos debieron haber informado que no había tanto cuestionamiento.

P: O mayor peligro.

JO: Claro.

HB: Nadie sabe, a nadie se le ocurrió meterse a la población acá durante la Dictadura.

MI: No sé cómo estará ahora, pero lo que había era un foco por acá de droga, que se juntaban por ahí.

JO: No sé, bueno, yo no viví esa parte.

MI: No, eso es hace poco.

DP: Ah bueno, pero eso fue ahora en los 90', digamos,
MI: No, hace poco que no podíamos salir, que se juntaban de otros lados.
JO: Mi hermano me comenta, como mi hermano es más joven está en el otro grupo, me dice que él localizó dos piedras que están esculpidas ahí como fundación del primer sector y del segundo sector.
HE: No te puedo creer.
JO: Una está en Reumén y otro en Club Hípico.
HB: En esta casa, que está aquí, según cuentan, en Cahuelmo, pasaíto de Alhué, aquí dicen que estuvo secuestrado el coronel Carreño ¿Te acuerdas tú del coronel Carreño?
JO: Ah, el que se llevaron para Brasil.
DP: Ah, el del Frente.
HB: Estuvo acá.
HE: ¿Tiene subterráneo esa casa, verdad?
HB: No sé... no sé si será mito, pero se dice que en esa casa lo tuvieron unos días, dicen, y después al tiempo apareció en Brasil. Yo me acuerdo sí que hubo un gran operativo. Cuando estuvo secuestrado llegaron ahí y después se supo que estaba ahí, pero ya habían llegado atrasado ya jejeje.
DP: Ese fue el que secuestraron en el 86', creo ¿no?
HB: Claro, y que salió en la serie de los días Domingos "Los archivos del cardenal".
DP: Bueno, más que nada el ejercicio era un poco refrescar la memoria pero llevarlo al mapa ¿no?, la gracia del mapa, la particularidad que tiene es que después esto lo pasamos en limpio, lo traspasamos al computador, y esto después queda como un material, como un insumo para futuras generaciones...
JO: Ah ya, eso quería yo ¿Ustedes nos van a regalar, vender, no sé como, esta información?
DP: De hecho, se va a entregar a la escuela. O sea, Cristian está comprometido con eso.
JO: ¿Sabe por qué lo digo yo? Porque... justo estamos los tres aquí po, que coleccionamos...
HB: Historias.
JO: Historias de la población. Yo debo tener unos 6 o 7 libros de la población, entonces me gustaría que también esto lo pudiéramos tener.
DP: Sí po, no si ahí con Cristian, porque Cristian es el que está terminando su práctica acá, con él, digamos, va a ser el contacto.
JO: Claro, porque, ya no vivo en la población, pero tengo hartas cosas igual.
DP: Lo importante, digamos, de este trabajo es que...
MI: ¿Qué dice aquí?
HB: "Senador"... Víctor Contreras vivía ahí.
MI: Y aquí vivía don Domingo, en el bazar en el que todos recurriamos, vendía de todo lo que queríamos.
HB: Ah, y estaba por aquí.
MI: No po, estaba por aquí.
HB: Por eso po.
MI: Aquí estaba Abranquil po.
HB: Pero hasta aquí po y aquí estaba la casa.
HE: Por la vereda Norte.
MI: Es que era un bazar de juguetes.
JO: Y Yarur estaba por acá.
HE: El depósito Yarur.
MI: Eso es ahora un centro técnico y fue panadería también.
J: Yo viví dos años en Huequén.
HE: oye y la fábrica de helados po, verdad.
MI: Aquí, aquí, en esta esquina.
HB: Y la primera farmacia.
HE: Pero era pasado de Alhué.
HB: Eso era re-importante.
MI: Ah, la farmacia, sí.
DP: ¿Y eso como en qué tiempo fue?
HE: Como en los 50' hasta la década del 60'.
MI: Y esta esquina de aquí era una heladería.

HB: La “Sambal”.

JO: La “Sambal”, buenos helados ahí po, íbamos a comprar ahí.

MI: Y aquí don Domingo.

HB: Pero era importante la primera farmacia que hubo, porque era una de las primeras cosas que tuvo la población en sus orígenes.

HE: Exactamente.

HB: Porque, imagínate ¿a dónde ir a comprar medicamentos?, ¿a Gran Avenida ir a comprar, si una persona vivía ahí mismo? Entonces tú íbais en la noche, en la madrugada, y te atendían.

MI: Para los niños, para los adultos, para todos, era un lugar emblemático, llegábamos todos ahí. La señora con el marido, don Domingo con la señora Elba. Después hubo un taller de confección.

DP: En el bazar, le ponemos “Bazar” por último.

JO: Y aquí en Manao, tuvimos un alumno de la escuela, Leonelo Vincenti, que fue degollado en la “caravana de la muerte” allá en Copiapó.

HE: Sí, al frente de mi casa.

JO: Sí, fue un compañero de curso.

HE: Vivía en el #2858.

LU: Leonelo era alumno de acá.

JO: Sí po.

HE: Sí.

LU: Fue compañero mío.

DP: Bueno, vamos a ir cerrando este ejercicio, porque vamos a pasar para al lado para hacer una síntesis grupal. Más que nada, primero que nada, agradecer por todo lo que fue la actividad, uno de repente se entusiasma y quiere...

JO: Ah, claro jejeje, se va acordando de a poco.

DP: Claro, pero también esto es parte de un ejercicio que no termina acá. Esto es una primera etapa que uno rescata información. Seguramente después la escuela tendrá que seguir desarrollando este tipo de actividades, porque la gracia también no es solamente hablar, sino que el hablar se quede plasmado en una cosa material y visual, tanto que hemos hablado de la importancia de la imagen, bueno ocupemos la imagen a nuestro favor para que quede plasmado lo que es la memoria, eso es la gracia un poco de lo que son las cartografías, porque, claro, ahora lo vemos un poco lleno de colores y letras, pero después un niño lo va a ver y decir “chuta, aquí de verdad está la primera etapa y es de acá, hasta acá”, “yo vivo acá”, “mis abuelos vivió acá”, “mi padre vivió acá”. Entonces que se vaya rescatando esa identidad que forjó finalmente lo que es la población y que forjó claramente lo que es la Escuela Consolidada. Así que bueno, más que nada, agradecerles a ustedes la disposición y ahora vamos a pasar a la otra sala a tomar un tecito, y también hacer la síntesis final de la actividad.

JO: ¿oye, y sabe por qué se llama “Población Dávila”?

DP: No.

JO: Ya, bueno, Miguel Dávila Carson fue un arquitecto que hizo los planos de la población, y por eso le pusieron así.

Grupo del “Mapeo Colectivo” de los años 1962-1977

C: Bueno, entonces vamos a comenzar con el taller. Para ello traemos el siguiente ejercicio: en esta cartografía hay una imagen desde arriba de la escuela y hacia allá está el Norte, y fíjense aquí está la carretera ¿cierto?, aquí está Petrohué, la calle de acá es Corregidor Pedro Mariño y aquí Pirihueico, entonces lo que vamos a trabajar acá es cómo la escuela ha permanecido en el tiempo o ha ido cambiando, por eso los agrupamos por época, porque aquí hay personas que han estado entre los años 60' y principalmente los años 70', entonces vamos a comenzar con una pregunta: ¿ustedes ven que hay cambios físicos en la escuela?... por ejemplo, en los límites ¿han cambiado los límites de la escuela?... o ¿cuáles son los límites actuales de la escuela?, ¿los podrían identificar?

RS: Sí.

E: Sí po.

C: ¿Y son los mismos límites de cuando ustedes estudiaban?

LB: Son exactamente los mismos, sólo que con una pequeña variación que es donde están los “peques”.

C: Entonces vamos a comenzar con lo siguiente ¿Usted cuándo egresó?

NO: El 62'.

C: Esta va a ser la Escuela Consolidada Dávila desde 1962 hasta...

LB: El 77'.

C: 1977. Entonces, el objetivo que vamos a tratar de desarrollar acá es describir la escuela de ese periodo. Entonces, en un primer momento sería dibujar los límites de la escuela en aquellos años.

E: Es que son los mismos que tiene acá po.

C: ¿Podría dibujarlos entonces?

E: Con unas líneas ¿no?

LB: Al Norte Pirihueico.

C: ¿Pero la escuela llega hasta ahí?

E: Hasta aquí po, porque no hay casas para acá.

C: Por eso, pero antes ¿hasta aquí llegaba la escuela?

LB: Siempre ha llegado hasta donde está ahora.

E: Es que no se ha achicado, entonces es hasta ahí.

RS: Como dice el “lucho”, hasta los patios llega.

C: ¿Pero los patios son hasta acá, dice usted?

LB: A ver, déjame ver...

C: Porque usted dice que llegan hasta los patios, ¿pero llegan hasta Pirihueico?

RS: Que lo haga el “lucho” porque él es topógrafo.

LB: ¿Qué es lo que pasa...?, ¿puedo rayar esto?

C: Claro.

LB: Esto es Pirihueico.

RS: Sí.

LB: Los patios de las casas llegan hasta acá, y acá comienza la escuela. Por este lado, ponte tú... lo voy a cuadrar... esto es Reumén, los patios de las casas de Reumén llegan hasta aquí y son los que están acá. Después hace una figura... Pedro Mariño está por el lado de acá.

RS: Hace una entradita por aquí.

LB: Y hace una cosa así. Esto es un pasaje que es Pedro Mariño. Y no alcanza a llegar a la calle Pirihueico, porque se corta antes, va por Petrohué. Aquí está la “campana de tarro” como le decíamos nosotros que es la escuela “Aida Ramos”, particular.

C: ¿“Campana de tarro” le decían?

LB: Sí, porque de verdad tenía una campana de tarro. Y después sale a Petrohué, y esta parte se incorpora tiempo después en los años 60' y tantos, si no me equivoco. Y esta es la Ochagavía, 5 Sur...

E: La Panamericana.

LB: O Panamericana, y esa es la Escuela Consolidada.

RS: ¿Y ahí está la torre o no?

E: ¿Esa es la entrada, no?

LB: Esa es la entrada, esa es la entrada principal.

RS: Por ahí debe estar la torre.

LB: Por ahí, ponte tú, debe estar la torre, que es un negociado entre alguna dirección y...

E: ¿Le quitaron una parte al colegio?

LB: Claro.

RS: Ese negociado debe haberlo hecho el alcalde de la época con la empresa por 8 millones que pasó la empresa, creo, y la escuela no los vió.

C: Ese tipo de cosas tenemos que señalarlo, porque si otra persona lo ve tiene que entenderlo. Por ejemplo, aquí lo que marcamos con la línea verde es poner los límites de la escuela.

M: Es para la simbología, porque después, todo lo que se ponga en el mapa, cuando se transforma en un documento digital, todo eso tiene que estar como simbología para que todos puedan leerlo.

C: Hagamos el ejercicio de nuevo para que quede bien. Entonces aquí vamos a poner la simbología, pero aquí tenemos que ser más precisos.

E: ¿Tú dices que esas son las casas, cierto?

LB: Estas son. La primera es Pirihueico, esta es Reumén, esta es Pedro Mariño, por aquí salíamos por una puerta hechiza que teníamos.

E: Claro.

C: Ya po, ese tipo de cosas son las que tenemos que...

LB: Esta es la entrada principal.

C: Por eso, entonces marquemos el límite de la escuela. Eso es lo primero que hay que hacer.

LB: Por el Este, esta es la carretera.

RS: Yo fui la profesora de historia de todos ellos y yo le enseñé esto, así que saben.

LB: Sí po. Al Oeste... te la voy a marcar acá así en esta posición... ahí están los patios... sigue hacia acá... ahí están los espinos... sigue hacia ahí, se salta... esa es la Escuela Aida Ramos... más o menos, no está muy clara la... pero debería ser esto.

E: ¿Y hay un espacio ahí? Parece que no, parece que...

LB: Sí, pero es que no se ve... y aquí sales a Petrohué... y esa es la escuela, más o menos.

M: Falta el límite de acá.

E: ¿El de Pirihueico?

LB: Es que esos son los patios.

M: Ya.

LB: Y esto debería llegarte hasta allá, y acá está la casa de...

RS: De don Juan.

LB: Don Juan.

C: Ya, entonces aquí marquemos una línea en la simbología para que sepamos que lo que está marcado con verde son los límites de la escuela.

LB: Ya.

E: Los límites del colegio.

C: Ya, la Marce nos va a ayudar con eso... los límites del colegio en aquél entonces. Ahora, mientras el Barahona estaba rayando aquí, mencionaron un montón de espacios po.

E: Sí po.

C: Delante, por ejemplo, nos dijeron que por un lado se salían para comprar el pan.

RS: Por Pedro Mariño.

LB: Ese es Pedro Mariño, y aquí...

NO: Hay una salida.

LB: Hay una salida, pero aquí no se nota muy bien.

M: ¿Cómo señalaría la puerta por donde se salía para comprar el pan?

RS: La puerta por Pedro Mariño.

LB: Con amarillo.

C: ¿Con amarillo?

LB: La puerta estaba aquí.

NO: Por toda la esquina.

LB: Era una puerta no más grande que eso.

RS: Sí, era una puerta chica.

LB: Y bueno, le vamos a poner un círculo. Entonces en esa puerta nosotros salíamos a comprar el pan con chanco a los... ¿cómo se llamaban?... se me olvidó el nombre.

C: ¿Cómo le ponemos a esa puerta?

LB: La "puerta de Peter Mariño" le decíamos nosotros.

C: ¿Y por qué era esa puerta?

LB: Porque generalmente nos pasábamos y entrábamos por ahí.

E: ¿Y Donoso, por dónde estaba?

NO: Donoso.

RS: Estaba por Petrohué, está la casa todavía.

C: Entonces la Evelyn mencionaba otro...

RS: Ah, pero espérate, deja un paréntesis. Habían 3 personas que vivían acá.

C: Ya, eso, eso.

RS: 3 familias residentes: don Juan Navarro en esa esquina cerca de la caletera, en Petrohué vivía Donoso y a la mitad de camino vivía... ¿cómo se llamaba?...

E: ¿José?

RS: Nepomuseno, Nepomuseno se llamaba.

C: ¿Cómo podríamos simbolizar a esas personas que vivían acá de aquél entonces?

LB: Así como con una simbología, algo como...

E: Así po, de palitos.

NO: O un asterisco.

E: Ahí... ahí... ahí no más po.

C: Eso po, ¿dónde vivían?

LB: Ahí.

RS: Ahí, ya.

C: ¿Y quién vivía acá?

LB: Don Juan Navarro.

C: Entonces pongámosle la carita y pongámosle “don Juan Navarro”.

NO: Sí po.

RS: Esos eran los 3 residentes que estaban en la escuela.

C: Ya y “Don Oso”, ¿dónde vivía “Don Oso”?

E: Jajajajaja.

LB: Por acá po.

E: A ver, espera un poquito ¿dónde está Donoso?

RS: Donoso está en Petrohué.

E: Aquí.

LB: En esta zona.

E: ¿Y qué hay aquí?

C: Lo que pasa es que eso es una construcción nueva.

LB: Parece que sí.

RS: La casa de Donoso está todavía al lado donde está la Sala Cuna nueva que está aquí dentro del colegio.

LB: Este... este.

E: ¿Aquí?

RS: Si esa casa ahora la ocupa la asociación de funcionarios de educación.

NO: ¿Sí?

RS: Claro, los funcionarios de educación. Se la entregaron a ellos para que haga sus reuniones.

C: Aquí hagamos una flechita y pongámosle “Don Oso”.

E: Jajajajaja... ponlo separado por favor jajajaja.

C: Está uno, dos... y falta uno.

RS: Y Huerta vivía al medio en esa casa.

LB: No, ya no está.

C: Que está por acá, ¿no?

RS: Está el radiel todavía, si yo fui a visitar por allá y está el radiel todavía, donde estaba la casa.

C: Entonces la simbología era una carita.

DC: ¿Está bien o muy grande?

LB: Sí, pero ese era de mantención, pero había otro viejo.

C: ¿Cómo se llamaba el que estaba acá?

RS: “Nepo”.

E: “Nepo” y Huerta.

C: “Nepo” y Huerta.

LB: Era uno que tenía una hija.

NO: ¿Armijo?

LB: Armijo.

RS: Armijo.

LB: Ese era po.

NO: Aquí era Armijo po.

C: A ver, pero parece que aquí muchas personas vivieron.
NO: No, Armijo y Huerta.
LB: Después vive Huerta, seguramente.
RS: Después vive Huerta.
C: Primero, entonces, Armijo.
LB: Y Huerta se quedaba acá porque trabajaba, pero él era auxiliar de servicio y estaba siempre con nosotros, pero él no vivió.
RS: Sí po, sí vivió. Él vivió muchos años después... Huerta.
C: ¿Y vivía aquí mismo, profesora?
RS: Ahí, era una casita de madera...
LB: Sí.
RS: ...Que estaba entre la Básica y la Media.
E: ¿Y también vivía el jardinero que dices tú?
LB: No, era gente de la administración del fundo y que se quedó trabajando como jardinero.
RS: Claro, pero también pasó de la administración del fundo para acá también don Juan.
LB: Pero la gente de acá tiene una cantidad de historias pero impresionante.
C: Ahora, nosotros, por ejemplo, ¿visualizamos que hay cambios dentro de la escuela?
LB: A hoy día, sí po.
E: Sí po, falta la antena.
C: ¿Había una antena antes?
LB: No.
E: ¿Y dónde está la pasarela?
LB: Ahí.
E: ¿Esa es la pasarela?
RS: Cuando yo llegué, estaban todavía las campanas del fundo de cuando le tocaban las campanas a la gente.
C: ¿Y dónde estaban las campanas?
RS: Donde está el gimnasio.
LB: Donde estaba el estanque.
RS: Donde estaba la posa esa donde guardan...
LB: ...La cisterna.
RS: La cisterna donde guardan agua, ahí, al lado de ese sector, habían dos campanas.
LB: Ahí está.
C: Dibujemos una campana.
DC: Estaba como por aquí abajo.
LB: Aquí está la Cisterna.
DC: Sí. Es donde nos sentamos siempre.
RS: En toda la esquina del gimnasio, por ahí estaban las dos campanas.
LB: Claro. Y después había... uno, dos, tres... aquí había... no sé si será esa, pero aquí había una copa de agua interna.
RS: Claro, que está atrás.
LB: Que se cayó o la botaron... una copa de agua.
RS: Detrás de los pabellones nuevos.
C: Entonces dibujémosla aquí para que se note, porque recordemos que cuando una persona vea esto...
LB: Sí, correcto, pero ustedes tienen que mejorar la imagen del cuento.
C: No sí po, pero, por ejemplo, aquí había una campana ¿cierto?
DC: Entonces hay que dibujarla acá.
E: Aquí está la campana ¿Y esto de aquí qué es?
RS: La copa de agua.
NO: oye “negro”, donde el “chico” hacía música ¿era una capilla?
LB: Una capilla.
E: El “chico” Pavéz ahí.
RS: Después fue sala de música.
LB: ¿Y esto es parte de un proyecto de tesis... de universidad?

C: También, pero no sólo de eso, es como más para la interna de la escuela. Entonces, estamos en lo de la escuela ¿Ustedes se acuerdan en qué salas tuvieron clases?

E: ¡Sí!

NO: En todas las salas.

C: ¿Pasaron por todas las salas?

E: oye, pero aquí falta un detalle po.

C: ¿Qué falta ahí?

E: Que, por ejemplo, dice...

LB: Ahí está la pasarela y ahí está la famosa antena de...

E: Esto antes no existía.

LB: No, eso era parte de la escuela.

E: Porque aquí hay una antena, entonces como que expropiaron... se supone que el cierre iba hasta allá ¿cierto?

LB: Claro.

E: Entonces el cierre debe ser así.

LB: Exactamente.

C: ¿Y qué era antes ahí?

E: Nada, seguía no más po... era la muralla.

LB: Seguía aquí el cierre... ese es el cierre. Le sacaron un pedazo para la pasarela, ahí está la pasarela?, bueno, hacía eso.

RS: Como una entrada.

C: ¿Y eso que estaba ahí, tampoco estaba?

LB: No, eso era recto hasta acá. Y aquí hicieron eso... y era de una compañía de teléfono o algo así.

C: ¿Y eso era una parte libre de la escuela?

E: Era parte del colegio po y después se le sacó un pedacito para la pasarela, y ahora la...

LB: Antes se sacó para la pasarela y ahora para la antena. Ahora, tú nos preguntai por las clases y nosotros tuvimos clases por toda la escuela completa.

RS: ¿Sabes qué? Lo que te dice él es cierto. Resulta que hubo dos metodologías durante todo el periodo a trabajar: la primera metodología, que fue la que vivieron ellos, era que los alumnos tenían una sala fija y el profesor iba hacer clases a esa sala, y después se cambió ese sistema, porque destruían mucho, en las horas de recreo las salas estaban abiertas para ellos, entonces rompían mesas, ¿qué se yo?, ocurrían cosas en la sala; después se hizo por pabellones, estaba el pabellón de historia, el de biología, el de castellano y el profesor tenía sala y los alumnos iban a la clase, y afuera se ponía el nombre de todos los profesores y decía el “pabellón de historia”, “de física”, etc., y cuando se salía a recreo, el profesor salía a tomarse un café o salía a dejar el libro y dejaba la sala con llave, entonces los alumnos quedaban afuera, ya no tenían sala. Costó conseguir eso. Nos dividimos en dos bandos los profesores, peleamos por eso porque no querían que los alumnos se mojaran cuando llovía, pero este colegio estaba lleno de pasillos y comedores, así que nadie iba a quedar mojado en el recreo, ¿entiende?, iba a tener donde ponerse. Y más o menos, en los años... no, si cambió tarde... por ahí por los años 80'... a principios de los 80' fue cuando recién se dijo “ya, los alumnos van a tener salas y los profesores van a tener que ir a las salas”.

E: En Séptimo estuve... no en esta... en esta sala. En Primero Medio acá, en el segundo piso.

C: Ahí tuvo usted sus clases.

RS: Claro, y cuando fue así como te lo explica ella, estaban los pabellones: aquí estaban los primeros medios... oye, es que esta escuela es muy enorme. En Diciembre ya decía afuera “no hay matrícula para tal nivel”.

LB: O sea, tienes que pensar que el Cuarto Medio llegaba hasta la “J”.

RS: Sí po. Muchas de las graduaciones, como les contaba a ustedes, se hacían afuera, en los teatros. El Cariola, una vez lo arrendaron. También en una oportunidad, un teatro de la FACH prestaron una vez para una graduación, porque ya no había capacidad acá. Imagínate, hubiese habido 13 Cuartos Medios, y cada Cuarto Medio tenía 43 alumnos, y le dabai 4 entradas a cada apoderado, ¿dónde los metíai cuando llegaba el día de la graduación?

LB: Según las estadísticas que una vez creamos en algún momento, de la “conso” salieron 31.000 alumnos.

RS: Imagínate.

E: Ahora, yo tengo una foto en el gimnasio donde estaba vestida de pascuense, del año 70'.

C: Mire... porque, por ejemplo, pareciera ser que... ¿dónde está el gimnasio acá?

E: Debiera estar por...

RS: ¡Ah!, déjame hacer otro paréntesis... esta semana yo fui a la “muni” y con una secretaria empezamos a buscar y hay fotos muy buenas, y creo que tú subiste una de cuando se estaba quemando.

LB: Sí.

RS: Lo que necesitamos y estamos pidiendo... y yo le dije “manda al tiro una nota” y ella la mandó.

LB: Sí la vi.

RS: Lo que necesitamos es que busquen fotos de la casona que se quemó, porque hay la posibilidad de conseguirse un proyecto para que la reconstruyan, para hacer la réplica de lo que fue.

M: ¿Cuál es la casona que se quemó?

RS: La que está a la entrada allá.

M: ¿Y acá, cuál sería?

C: ¿Dónde está?, porque a estas alturas, no debería estar acá.

LB: Es que depende de cuando haya sido tomada la fotografía.

E: Pero por aquí debería estar.

RS: Justo donde está la torre de los celulares, por ahí... al frente está.

LB: Aquí está la pasarela... aquí, aquí en esta zona tiene que estar.

C: Aquí está.

LB: Al frente de la pasarela, en esta zona ¿Esta la sacaste de cuándo de Google?

C: De ahora.

LB: Ya.

E: ¿Y esto qué es?

LB: Un techo que está en Petrohué.

C: ¿Cómo podríamos hacer una casona?

RS: A ver, espérame un poco. Lo que es ahora, cuando la “Bache” se fue después del primero periodo de gobierno...

E: ¿La “Bache”?

RS: La “Bache”, todos saben quién es la “Bache” [Michelle Bachelet]. La que fue a ver el partido allá en Brasil. La “Bache” dejó plata para que construyeran Salas Cunas y se construyeron Salas Cunas, y se construyeron como 6 o 7, y se construyó ese gimnasio que tú preguntaste recién, ese espacio grande que está en la Básica lo construyeron.

C: No, pero me refiero al gimnasio de acá.

RS: Está allá po.

C: No po, pero acá en el mapa.

RO: Aquí está la cancha y los talleres de metálica en este momento.

C: Nosotros estamos acá ahora.

E: Entonces ese es el gimnasio.

RO: Ese es el gimnasio.

C: Ahora, nosotros ¿qué recuerdos tenemos que hayan ocurrido en ese espacio?

E: ¡Uuuuff!

LB: Todo, todo ocurría en el gimnasio.

E: Todas las fiestas, por ejemplo... eh... esa foto que te digo yo, la del 70', la que yo estaba vestida de pascuense, se tiene que haber hecho en el tiempo del 18, cuando estaban los pueblos originarios, ¿qué se yo?, y todo eso. Todo lo hacíamos ahí, eso era el centro.

RS: Una vez hicimos un trabajo los profesores de historia, y éramos 13 profesores de historia, entonces dijimos “vamos hacer el mapa de Chile”, hicimos el mapa de Chile grande, hicimos un inmenso mapa de Chile con cuánta mesa existe, afuera, en el patio, y todos los otros profesores de las otras asignaturas fueron agregando con sus alumnos lo que ellos consideraran conveniente a cada región: “aquí nació Neruda”, “aquí nació la Gabriela Mistral” los de castellano, los otros ponían cada uno su motivo relacionado con su asignatura. El cobre... se hizo una vez una tremenda fila, aquí, de todos los minerales que Chile explotaba y se hicieron mapas espectaculares. Había un trabajo comunitario muy grande.

LB: Eso se hizo para el día de “nacionalización del cobre”.

RS: ¿Te acuerdas? Fue precioso.

LB: Pero por supuesto, lo que pasa es que toda la historia, la vida cultural de la población, de la comunidad estudiantil pasa por el gimnasio. Recién a una de las chiquillas les contaba que en la graduación del año 70', estaban en la despedida Víctor Jara.

C: ¿El año 70' fue eso?

RS: Imagínate.

LB: Era común de repente que viniera el Quilapayún, el Inti Illimani... no sé po... la vida política, de repente... bueno, la esposa de uno de los senadores de la república que era la María, era profesora de acá po.

RS: Y el Mario Palestro con la Luzmira hicieron este colegio prácticamente. Cuando murió Mario Palestro hace unos pocos años atrás, lo llevan en el funeral al cementerio metropolitano, lo llevan a La Victoria primero y después lo traen para acá, y en cada parte le hicieron un homenaje. Aquí se detiene la carroza dentro del colegio y le hacen un homenaje a Mario, porque Mario pasaba aquí, venía mucho para acá Mario Palestro. Fue un gran colaborador de la Luzmira.

C: Se puede decir entonces que era un espacio importante el gimnasio.

LB: Era un eje cultural: aquí están las graduaciones de los Cuartos Medios, los actos... Esta escuela cuando funcionaba, en el año tenía cerca de 5.000 alumnos divididos en 3 establecimientos escolares: uno que es Quicaví, uno que es Boroa y la "chacra". Entonces cada espacio tiene su propio eje cultural. Entonces, acá el eje cultural era el gimnasio.

E: Pero si por eso todos queríamos llegar acá.

RS: A la "chacra", le decíamos la "chacra".

C: ¿Y en el deporte, también se hacían las actividades ahí?

LB: Sí.

C: ¿Y sólo ahí?

LB: No, acá también... acá había una cancha de arena, trotábamos alrededor del parque.

RS: Lo que pasa es que no he logrado para una futura reunión que vengan los alumnos que conformaron los grandes grupos folclóricos de acá, y que trabajaron con Urbina y con el "chico" Pavéz, porque ellos nos van a contar otra... y van a venir también los que ganaron los trofeos.

LB: Las copas.

RS: Han habido los que te contaron de que fueron de viajes fuera de despedidas de los Cuartos... fueron a Uruguay, a Perú fueron. Entonces ellos, me dijo la Paty Agredo con la Rosana Mellao... la Rosana Mellao era hija de dos profesores de acá del colegio... el papá de ella era judío.

LB: Sí.

E: ¿Puedo aportar con una historia chiquitita? A propósito de los judíos, cuando nosotras éramos chicas, cuando yo era chica, jugábamos a un juego que se llamaba "el perro judío" y cantábamos eso.

RS: Cantábamos esa lesera.

E: Y yo como soy tan "apavá" jajaja.

RS: "¿Cuántos panes hay en el horno?" y los niños contestaban inocentemente "ventiún quemados", "¿y quién los quemó?", "¡el perro judío!" y había una ronda po, se hacía una ronda: "El perro judío".

E: Y nosotros jugábamos a eso, y ahora me vine a dar cuenta, como que es rara esta custión... pero en ese tiempo me gustaba jugar a eso.

RS: Mira, esta te la voy a cantar para que veas que la Iglesia que llegó... que no es la Iglesia posterior... que el cristianismo que llegó... y ustedes son de "historia", así que les debe gustar mucho... el cristianismo que llegó no es el mismo al que se derivó después, o sea, el cristianismo actual tiene muchas divisiones, hay cristianos... viene el tema de la liberación, etc., posteriormente... si hacemos clases del cristianismo en América Latina es como para un semestre ¿Qué pasó? Hay cánticos muy inocentes que la Iglesia canta, por ejemplo, una que dice... y la voy a cantar, no la voy a recitar: "A Dios queremos en nuestras leyes, en las escuelas y en el hogar", mira po, "Aunque era rey de reyes, levántese de un altar", es decir que "nosotros" estamos en el poder del Estado, "a Dios queremos en nuestras leyes, en las escuelas y en el hogar" y la gente lo canta inocentemente, y después uno dice "oye, mira lo que dice"... las que se cantaban ah... y lo del "perro judío" era terrible.

LB: Mira, ustedes que son profes de historia: ¿Por qué O'higgins funda el cementerio general laico? Cuando muere el mentor de O'higgins, ¿por qué no se quita el sombrero, nunca se saca el sombrero? Porque a O'higgins lo cría un judío.

RS: Sí, eso lo sabemos.

LB: Está toda la historia plagada de simbolismos. Entonces lo que pasa es que el catolicismo que llega acá... son todos convexos, la mayoría de la población chilena tiene muchos apellidos judíos.

RS: Bueno, pero Mellafe, que era uno de los caperuzos de la historia, decía que el tema de la colonización, toda la llegada de los españoles aquí a América, viene llena de cultura árabe, judía y cristiana.

C: ¿Pero y aquí, por ejemplo, en la escuela tienen alguna capilla?

E: Sí po, acá.

LB: Pero gracias a Dios, nunca se usó.

(risas)

C: ¿Nunca se usó?, o sea ¿la construyeron pero nunca se usó?

LB: No, lo que pasa es que era del fundo.

C: Ah, era del fundo ¿pero la escuela nunca la usó?

RS: Alguna vez... una vez se hizo una misa cuando pasó un cura por aquí.

LB: Lo que pasa es que esta era una escuela absolutamente laica.

RS: Era muy laica esta escuela.

NO: Sí, era laica... claro.

LB: Absolutamente laica. Mira, yo quiero dejar así bien... por ejemplo, tú en la Enseñanza Media ¿Cuántos compañeros tuyos entraron a la universidad?, ¿de tu curso?

C: ¿De mi curso?

LB: Sí.

C: A ver... ¿universidades públicas o privadas?

LB: No, me da lo mismo.

C: ¿Unos 10...?

LB: Ya. De nuestros cursos entraban más del 50%, el 60%.

RS: Claro.

NO: Si todos entramos a la universidad.

LB: Y no de un curso, sino que de todos, o sea, si tú me preguntai por las profesiones de los alumnos de la consolidada, te digo que hubo arquitectos, ingenieros, milicos...

RS: Tremendas profesiones.

LB: Del mundo de la intelectualidad hay un montón de “consolideños” que aportan al mundo de la intelectualidad. Entonces, ¿cuál es la diferencia?, que gracias a los profes, la mayoría de nosotros... yo estaba en un curso de 40... no sé po, 25 quedaron en la universidad.

RS: Claro, claro.

E: Sí, pero yo tengo la impresión de que como que se impulsaba más que los hombres fueran que las mujeres.

LB: No, las chiquillas también.

RS: No, mira, imagínate... te voy a nombrar una que me mandó cuando presenté el libro de las mujeres esclavas negras el 2011, mandó la Solange Jimena, una alumna que le tocó a ella el período en que empezaba con el nombre de “liceo” en el año 77' ya.

LB: 78' para adelante.

NO: A-101.

RS: Entonces, ella me manda... y fue la mejor promoción y la mejor licencia, salió excelente, dio la prueba y entró a la escuela de leyes de la Chile. Y me mandó un saludo muy agradable, muy lindo, y en esa promoción de ella, de los Cuartos que salieron, salieron las Rubio también, famosas, médico ahora, trabajan en Canadá, tienen un tremendo cargo allá en Canadá. Muchas mujeres, muchas, muchas.

LB: Teníai gente que sacaba puntajes nacionales.

RS: Sí.

C: Y bueno, ahora nos queda una última pregunta para pasar al otro trabajo que es, como decías tú, el eje articulador era el gimnasio ¿cierto?

RS: Sí.

C: ¿Había otro espacio importante que se quiera destacar en este momento?

LB: La biblioteca que estaba acá.

C: ¿Y dónde estaba?

LB: Acá... a ver, déjame buscar la inmensa biblioteca que teníamos... detrás del gimnasio, ahí está.

RS: Esa sí que la desmanteló la Dictadura.

LB: La desmanteló... claro.

RS: La desmanteló toda.

LB: Por ahí estaba. En general, toda la escuela era un espacio que se ocupaba, porque habían talleres.

RS: Y lo otro Cristian, era que había mucha actividad deportiva.

LB: Claro.

RS: El colegio estaba ocupado todo el día de Lunes a Viernes y los Sábados también.

LB: Además que tenías horarios diferenciados, o sea yo podía tener ventana, ponte tú, y tú estabas en un taller, o estábamos en el parque jugando, canturreando, no sé.

C: Diferenciado... no así como ahora que está todo...

LB: No, no...

E: No...

LB: No, igual que en la universidad.

RS: Ahora le dan 30 horas de clases a un profesor y lo instalan 30 horas en la sala de clases y no puede hacer ningún taller, en ese tiempo no: te daban 20 horas de clases y todo el resto de la hora para hacer talleres. Entonces todos los departamentos tenían que hacer talleres.

E: Si era como una jornada completa.

RS: Estábamos todo el día en la escuela, todo el día.

LB: O sea, hay cosas... ponte tú, nosotros saltábamos la muralla para saltar a clases.

RS: Y ahora es al revés: se salta la muralla para salir de clases.

(risas)

LB: Ponte tú, si a nosotros nos pillaban en esta puertecita chica que te decíamos nosotros, nosotros nos saltábamos la muralla para entrar. Había un inspector de turno que nos pillaba saltando la muralla y nos hacía devolvernos, saltar la muralla de nuevo, y entrar por acá, pero la mayoría de la gente, saltábamos la muralla para ingresar a la escuela.

RS: Ahora, cuando te preguntan ¿cuántas veces –me preguntó una vez una alumna– cuántas veces usted se quedó –por la cosa de que penan y todo en el colegio–, usted se quedó alguna vez en el colegio? ¡Todas estas veces!

LB: Todas estas veces.

RS: Todas estas veces nos quedamos toda la noche cuando había grandes actividades, si un montón de profesores y estudiantes vivíamos lejos y teníamos que esperar el amanecer acá, y aquí nos poníamos a bailar po, cabíamos todos, y el director se iba y decía “ya, todos los autos que están a la entrada los meten para acá atrás, escondidos... si van a ir a comprar trago o alguna cosa, háganlo, pero después cierran el colegio, como que no hay nadie”, y nos instalábamos en la casona y aquí nos quedábamos toda la noche, bailando por supuesto ah, no vayan a pensar mal.

(risas)

C: Yo me acuerdo de un relato que parece que decían ¿siempre estuvo esta muralla?

LB: Sí, lo que tú conoces es diferente, ponte tú, aquí al frente había una tienda ¿se acuerda?

E: Y aquí había una entrada.

LB: Claro, y aquí había una entrada.

E: Que era la entrada para la parte azul.

LB: Sí, si está todavía.

E: No, si hay unos jardines ahí.

LB: Sí, bueno, pero eh...

DC: Unos viveros.

LB: Ahí está el vivero. Pero acá antiguamente pasaba la carretera, y lo único que nos diferenciaba de la carretera era que había una pisca de piedra, o sea, no es lo que tenía hoy día que está enrejado... uno cruzaba.

E: ¿Y existe todavía la entrada de acá todavía o no?

DC: Donde estaba la Básica, ¿no?

C: Sí.

E: ¿Por dónde entran los niños ahora?

C: Por acá.

E: ¿Por la principal?

C: Se entra por la principal, pero también por acá.

E: oye, disculpa, no tiene nada que ver esto, pero ¿cómo manejan...?, por ejemplo, ellos van a clases acá, a este lado.

C: No.

RO: Ellos tienen otra entrada.

C: Tienen otra entrada por acá. Por aquí entran directo y por aquí entran directo al sector de la Media.

E: Ahh, ya.

LB: Nosotros nos paseábamos por todas partes.

C: Ahora, entonces, nosotros quisiéramos hacerles la siguiente pregunta, porque decíamos que hay una gran vida comunitaria, vemos cómo todas estas experiencias se vinculan con la escuela y las problemáticas de la población, pero...

E: ¿Y ese es el comedor?

LB: No, ese es el comedor de la Básica que antes era el comedor de todos.

RO: Acá, donde está el pabellón antiguo, acá hay un comedor para la Media.

LB: Claro.

RO: Es lo que era antes los antiguos talleres hoy es el comedor de la Media... los alumnos comen separado.

E: Ese es el comedor.

LB: Claro.

C: Pero entonces ¿le quitaron este espacio o no?

LB: No, no... sigue estando como comedor.

E: Tú te equivocaste entonces.

M: Ahhhh...

C: Claro po, entonces se equivocó.

E: Porque dejaste el comedor afuera creyendo que era el colegio.

C: No po, ese es el colegio po.

LB: No, eso es la "Aida Ramos".

E: Entonces, ¿eso es el comedor?... ese es el comedor.

C: ¿Y toda la escuela comía acá?

RS: No...

LB: La gente que tenía la beca, la gente que tenía mala condición económica.

RS: Ahora comen los alumnos que tienen problemas económicos, pero como los alumnos son mañosos quedan fondos de comida y tienen que comer todo el colegio, o sea, los profesores van a comer también, tranquilamente, en lugar de que se bote la comida.

C: Ya. Ahora queremos hacer una pregunta ¿Les parece que hagamos una pausa de 5 minutos para pasar al otro mapa o les parece mejor automáticamente?

LB: No sé, como ustedes quieran.

C: ¿O nos preparamos un tecito y después le damos al otro mapa?

E: Sí, un tecito.

C: Hagamos un tecito entonces para partir con éste, porque igual estamos re-cortos de tiempo.

(...)

C: Bueno, entonces vamos a volver a comenzar. Como lo pueden ver, aquí está el mapa de la población y aquí está la escuela. Entonces, nos gustaría preguntar: ¿Aquí hay personas que hayan vivido en la población en aquellos años?

E: Sí po.

C: ¿Y se acuerda dónde vivió?

E: Sí po.

C: ¿Dónde vivió usted?

E: Pero no aquí en... yo vivía atrás de la Quicaví.

RS: ¿Más cercana a la Avenida La Feria?

E: No, atrás de la Quicaví. El pasaje de atrás se llamaba Mechuque.

C: Ah, pero no alcanza acá en el mapa.

RO: Y compañeros que vivieran por acá por el entorno, profesores que se acuerden.

E: La profe, la Graciela Pollier, profesora de básica.

NO: En Goyocalán.

RS: En la ex-Aguirre, en Alhué...

C: Ya, pero por eso, vamos de a uno ¿Cuál profesora?

E: La Graciela.

LB: Aquí está la escuela del pasaje Quicaví.

C: Aquí estaba la escuela, entonces pongamos en el mapa donde está la escuela ¿cómo simbolizamos la escuela?

E: ¿Estai seguro ese... o es Melinka?... Ah, sí po.

LB: Este pedazo es la escuela.

C: ¿Era toda la cuadra?

LB: Mira, este es Quemchi, aquí está Melinka y aquí están las casas, y este es el pasaje Quicaví que llega hasta la entrada de la escuela, acá están las casas que llegan hasta aquí que están los patios ¿Ya?

E: Mire, este pasaje se llama Mechuqueque y ahí vivía yo.

LB: ¿En Mechuqueque?

E: Sí, aquí, y la escuela...

M: A ver, pero mire, hagamos algo...

C: Lo que pasa es que hay dos cosas, porque una es que están simbolizando la escuela y otra dónde estaban viviendo.

M: Tomemos como una decisión, ¿qué hacemos primero?

LB: Marcar los límites de la población.

M: Marcar los límites de la población, veamos eso primero.

LB: Mira, este es Melinka, entendiendo que los límites de la población son la mitad de esto. Son las casas que están hacia el otro lado, pero por calle este sería el límite de la población Dávila... ese es Melinka.

RS: Hacia el Sur.

LB: De Este a Oeste.

RS: De Este a Oeste, sí.

LB: Con avenida Clotario Blest.

E: ¿Esa es Avenida La Feria?

LB: La antigua Avenida La Feria, hasta ahí.

M: Ese espacio es la población...

LB: Ese espacio es.

M: ¿Y hasta el día de hoy se mantienen los límites?

LB: Hasta el día de hoy.

DC: O sea, que la Dávila no ha crecido, sino que han ido creciendo otras poblaciones.

LB: Claro, la Dávila a crecido en cuanto a... ¿cómo se llama?... en espacio no va a crecer más, ha crecido demográficamente con algunos edificios o departamentos nuevos, en algunos espacios muy cortos.

M: ¿Y toda la población se construyó en...?

LB: En mil novecientos...

RS: En 1950.

LB: No, en 1947 o 48'.

C: ¿Pero se construyó toda en el mismo tiempo o...?

RS: Por etapas.

M: ¿Cuál fue la primera etapa?

LB: La primera etapa fue esta.

NO: Ojo, un antecedente que ahora salió a la luz son las primeras piedras de la población que están... en frente de la parroquia, están ahí... en Alhué con Reumén.

LB: La primera etapa está aquí, hay un monolito que está a medio mal caído, donde lo inaugura en la época de Ibáñez del Campo.

RS: Sí.

LB: Aquí está. La primera etapa llega hasta Abranquil... no, miento, hasta Boroa.

RS: Hasta Boroa.

LB: Hasta Boroa.

RS: Y era para la gente de la FACH, me dijeron a mí ¿o hay varios sectores?.

LB: No, hay varios sectores. Entonces a esto se le llama "Primer Sector", y este es el "Segundo Sector".

M: Son dos etapas.

LB: Dos etapas.

M: ¿De qué año es esa?

LB: Eso es en el 48' o 49'. La población tiene 65 años aproximadamente. Y después, un año o dos años después, se comienza a construir ésta. Hay un modelamiento de casas y habitaciones totalmente distintas, hay edificios de altura que son, en un primer sector. En esta parte de acá, está la gente de la FACH.

M: Colóquelo ahí.

LB: FACH.

RS: Eran estas casas de alto que rodean al colegio.

LB: Aquí llegaba la oficialidad y suboficiales. Con el tiempo después se van los oficiales y quedan los suboficiales, y en esta parte también hay gente de la FACH.

M: ¿Todos esos son blog?

LB: No, son casas.

RS: Son casas de dos pisos.

LB: Acá viven, en esta parte aproximadamente, profesores, en estos sectores... profes ¿ya? Aquí hay un sector de las investigaciones, a uno o dos pasajes llega gente de investigaciones, obreros especializados, profes, hacia acá... mucha gente, obreros especializados.

NO: Del ejército también habían.

LB: Del ejército están como por esta zona, que es lo que se podía apreciar y pequeños comerciantes, bueno de todo. Como cuando uno decía voy a Alhué: “profe”; como voy al “Comisariato” voy a la gente de la FACH que está acá ¿Por qué se le llamaba “Comisariato”? Porque, como era muy lejos, el gobierno de la época puso unos almacenes del Estado, eran del Estado que se llamaban “Comisariato”.

NO: Eran como supermercados en el fondo ¿te acuerdas?

LB: Claro, y la gente iba a comprar ahí.

M: ¿Y el “Comisariato” dónde estaba?

LB: Estaba aquí, por esta zona que era por aquí en Cacique Pailanchú, al costado de acá, si tú vas derecho vas a pasar por ahí el “Comisariato”. Entonces, qué es lo que pasaba, como le explicaba en delante al tipo, esto es una “mini ciudad”, o sea, estaba el retén de carabinero que le ayudaban varios de los pobladores, o sea, por lo tanto, el retén es prácticamente una exigencia de los pobladores; el cine es una exigencia de los pobladores.

E: El policlínico.

LB: Sí, el policlínico, el correo... Lo único que no tuvimos fue banco, lo único que no tuvimos. Estaban las dos iglesias más grandes que es la iglesia católica y la iglesia protestante, la sociedad de socorro mutuos.

NO: oye “negro”, y estaba también la copa también de agua.

M: ¿Y la copa dónde está?

NO: Está acá en Petrohué con Reumén.

M: ¿Aquí?

NO: No, está aquí, aquí arriba.

LB: Está aquí, la primera copa de agua.

E: ¿Y la otra?

LB: La otra está en Club Hípico con...

RS: ...Con Melinka.

LB: No, con Petrohué en este sector, que esto le voy a poner “Emos”.

NO: Sí, pero esta es posterior.

M: ¿Y eso que mencionó que había un cine?

LB: El cine estaba...

M: ¿Dónde estaba el punto central de la población?

LB: La plaza.

NO: La plaza Yugoslavia.

LB: La plaza Yugoslavia y está... a ver, Alhué... aquí está la plaza.

E: ¿Quicaví dónde está?

C: ¿Esa no es la cancha?

LB: Ah no, tenía razón esa es la plaza... y aquí está el cine, aquí está el cine.

M: Ya.

LB: ¿Dónde ocurre la vida de la población? En el “Bulevar Alhué” que es éste, y nosotros le decíamos el “bulevar” porque lo recorrias de allá para acá, de allá para acá.

C: ¿El pasaje?

LB: Sí, la calle.

M: La calle Alhué sería como la calle principal ¿cómo marcaría...?

RS: Va a ser un parque ahora.

LB: No.

M: Una línea verde puede ser la calle principal, si quiere hacer un línea continua.

LB: Nosotros le decíamos el “bulevar”, como “la calle de la pasada”.

M: ¿Y el colegio tenía una entrada, por ese lugar?

LB: No, la entrada estaba acá. Aquí... el pasaje O'Higgins, aquí estaba la entrada.

M: Esa es la entrada que usted nos mencionaba.

LB: Aquí estaba la entrada.

E: Y tenía una entrada por acá también po.

LB: La entrada que estaba por aquí también, había otra acá, había otra acá y otra acá.

M: Ya.

LB: Ahí están todas las entradas del colegio, y cuando llegabas atrasado, te pasabai por la casa de algún compañero, le pedías permiso a algún compañero para pasar a la escuela.

M: Ahora que tenemos claro los límites, el eje central articulador de la población, algunos hitos importantes que serían el cine, la plaza.

LB: La iglesia y el consultorio.

E: Si aquí está la plaza.

LB: Aquí está el consultorio.

E: Al lado de la plaza.

LB: Aquí está el consultorio.

E: Y aquí está la comisaria.

LB: Y aquí están los que te dije... y acá al frente está la iglesia.

RS: Católica.

LB: Católica.

E: Tiene aquí que anotar el correo que todavía existe.

C: ¿Todavía existe?

NO: Sí po, el correo.

LB: Los bomberos están aquí.

E: Pero estaban acá po.

NO: Claro, antiguamente, pero están aquí ahora.

LB: ¿Y Quicaví?

M: Eso, la escuela, marque la escuela.

LB: Esta es la escuela, esta es la básica de Primero a Cuarto Básico.

RS: Quinto y sexto en Boroa.

LB: Boroa... a ver, Petrohué... aquí está Boroa.

RS: Quinto y Sexto en Boroa.

LB: Quinto y Sexto.

M: Yo tengo una pregunta antes. ¿Cómo marcarían...?, ¿con qué símbolo representarían la escuela? Porque es un mapa que tenemos que leer, entonces uno debiera ver eso y decir “ah ya, esto es...”.

E: Con un libro.

M: Bueno, dibujemos un libro entonces sobre las escuelas.

LB: Espera dame un segundo... entonces aquí esto es Petrohué, este es Llanquihue... emmm... Alhué... acá está la escuela Matte.

C: ¿Por qué es tan importante?

LB: Porque ocupa el tremendo espacio. Lo que pasa es que en la escuela Matte, la gente estudiaba en aquella época de primero a sexto, y entraban a Séptimo y llegaban acá, y tenían un trato cultural horrible.

M: ¿Pero se abrió porque la demanda por este colegio era muy alta...?

RS: Sí po.

LB: Claro.
M: ¿...Y se hizo necesario abrir otra escuela o...?
LB: Exacto.
M: ¿...o fue por la iniciativa de los pobladores?
C: ¿Pero esa era privada, no?
LB: Esa es una escuela de instrucción primaria, de los Matte.
M: ¿Pero ellos la decidieron colocar?
LB: Si hasta la Evelyn Mattei anda haciendo clases ahí.
E: ¡¿Ah?!
RS: Hasta la Evelyn Mattei anda haciendo clases en la escuela Matte.
E: Mira... tengo la impresión que la escuela es hasta aquí.
LB: Sabí que tení razón, hasta aquí es la escuela. Esa es la Escuela Quicaví.
C: ¿Y Boroa?
LB: Esa es la que dijimos recién, Boroa está acá.
C: Ah ya, y eso también era de la escuela.
RS: Bueno, ahora ya no, esos dos locales ya no le pertenecen a la escuela.
DC: ¿Y qué hay ahora en esos lugares?
RS: Esa es una escuela.
LB: También del Estado pero con otro director.
M: ¿Y aquí?
RS: “Casa y ornato”.
LB: Ahora, esto está lleno de escuelas chicas, sala cunas, jardín.
C: Ah claro, pero en aquél entonces es la pregunta. Miren, lo que marcamos acá son hitos geográficos ¿cierto?, marcamos donde está Boroa, Quicaví, marcamos donde está la plaza, el cine, el consultorio... Ahora, nos gustaría hacer una pregunta: ¿Cuál de estos espacios se vinculaban con la escuela en aquél entonces?
LB: Todos.
RS: Todos los espacios.
C: Pero así, por ejemplo, ¿cómo se vinculaba el cine con la escuela?
LB: Que muchas veces nosotros íbamos al cine después de la escuela. A ver, hay muchos musicales en aquél momento en que el cine funcionaba o muchas veces...
RS: Se arrendaba el espacio para actividades.
C: Ah, o sea, por ejemplo, desde aquí de la escuela se organizaban...
LB: E íbamos al cine.
RS: O se arrendaba.
LB: Y las vacunas de los consultorios se ponían en la escuela, incluso nosotros teníamos dentista en el colegio.
RS: Teníamos dentista propio... Ismael... o el Peña po.
C: Y, por ejemplo... a ver ¿qué otros espacios tenemos acá?... profes... ¡la plaza! Por ejemplo, ¿hay actividades que se hayan hecho en la plaza?
RS: Claro, porque hay un escenario ahí.
LB: Todavía está.
C: Ah sí po, todavía está el escenario. Pero, por ejemplo, pero ¿la escuela ocupaba la plaza?
LB: Sí po. Yo te contaba al principio, había un delegado del Centro de Alumnos en la Junta de Vecinos.
C: La Junta de Vecinos no la hemos anotado.
LB: Por aquí está la Junta de Vecinos y el Jardín Infantil llega hasta ahí, que es desde la época de Allende... la JUNJI... y aquí hay unas canchas y aquí hay un estadio.
C: ¿Y desde siempre que hubo un estadio ahí?
LB: Sí.
C: ¿Oigan y habían clubes deportivos?
LB: Ah sí po, habían más de 20.
RO: ¿Y la antigua feria?
C: Eso, ¿desde siempre en la población estaba la feria ahí?
LB: No, antiguamente entre Pirihueico y Quemchi.
C: Pongámosla ahí.

LB: “Antigua Feria” le voy a poner.
RS: Ah, la antigua feria estaba por acá.
LB: Y la antigua feria después se trasladó ahí.
NO: Y antiguamente estaba en Quemchi.
LB: Claro, y de ahí pasó a acá.
E: Yo recuerdo que iba a la feria el día Miércoles, porque después el Sábado estaba más caro.
LB: Y después se trasladó acá, y el problema fue que los vecinos que eran de años, quedaron con los pasajes chicos, donde casi no cabían ni ambulancias.
C: Entonces, cuando aquí la gente se enfermaba iba al consultorio.
LB: Al consultorio.
C: ¿Y si era muy grave?
LB: Al Barros Luco.
C: ¿Y se acuerdan dónde vivían los profesores más específicamente?
LB: Aquí habían sectores de profes.
C: ¿Pero hay algún profesor que usted recuerde dónde vivía?
RS: Pero si aquí vivía el Lautaro Videla.
LB: Mira, te voy a poner un punto, la Graciela Pollier, la Elsa Aguirre Harris... aquí vivía la...
RS: Ismael Peña Rodríguez (quien era odontólogo y hermano de Brunilda Peña Rodríguez, profesora de básica quien también vivía en la población) y la Magali Ramírez.
LB: Aquí y acá. También vivía la Irma Labra.
RS: La Irma Labra sí y la Lucía Costa.
C: Ya, ahora vamos poniéndole los nombres.
M: Claro, porque habíamos definido...
LB: Es que habían profesores por toda la población.
RS: Muchos profesores vivieron en la población.
C: Pero ¿hay alguno que usted considere los más relevantes?
E: ¿Usted aquí dijo que vivía la Graciela Pollier?
LB: Sí.
E: Entonces “Graciela Pollier”, ¿adónde hay otro profe?
LB: Ahí.
E: ¿Y quién vivía ahí?
LB: La Elsa Aguirre, la cuñada de Ramírez Necochea. Ahí vivía la profe de biología que era... Irma Labra.
C: ¿Y el “choro” Videla?
LB: El “choro” Videla vivía en Goyocalán, a estas alturas ya no lo recuerdo tan bien, pero era como a esta altura más o menos.
M: ¿Esta casa es importante?
LB: Claro, y por ahí vivía el senador Víctor Contreras.
C: Quisiera hacer una consulta, porque lo que estamos conversando aquí es de que todos estos espacios que nosotros rescatamos se vinculaban con la escuela ¿cierto?
LB: Sí, todos.
C: Entonces ¿cómo consideraríamos a la escuela dentro del contexto de la población?
LB: Un eje cultural, un eje productivo... un eje productivo cultural, un eje aglutinador. Fue un aporte a la formación desde el punto de vista de la formación de cuadros políticos. Y aquí al lado hay una escuela.
C: ¿Cómo le llamaba ustedes?
LB: “La Campana de Tarros” ¿Qué más? Bueno aquí estaba... Quemchi... Petrohué... aquí estaba la zona los locales comerciales.
K: Que todavía existen.
LB: Todavía están.
M: ¿Cómo lo representarían?
LB: No sé po... ponte tú, entre Quemchi y Alhué, podríamos poner eso: “locales comerciales”.
E: Ponle “dinero” [“\$”].
M: Eso.
LB: Ahí está.

M: Esos son los locales comerciales.

LB: Sí, los locales comerciales. Aparte que por abajo son locales comerciales y arriba son casa-habitación que se llaman “colectivos”.

M: ¿Cómo se llaman?

LB: “Colectivos”.

E: oye mira, y aquí, aquí había un quiosco de diarios que ¿estará todavía?

LB: Sí, todavía está. De la señora que era presidenta de la barra del Colo Colo.

NO: Ah, de veras.

E: Hay que marcarla.

LB: La “vieja ordinaria” le decíamos nosotros.

E: Es que era picante la vieja.

LB: No, pero era un gran personaje la señora, te agarraba a chuchá y... ¡Ah! Una cosa importante, lo más importante de todo... haber, déjame acordarme... es que me acordé recién... no, espera que esto es Llanquihue... Quemchi... aquí está: la Empresa de Transporte Colectivos del Estado, la “ETC”.

NO: Ah, “bus 51”.

E: ¡Sí! La “Ovalle Negrete”.

LB: Claro, la “Ovalle Negrete” después estuvo. Pero antes de que se traspasara para acá, estuvo en Boroa con Alhué... aquí estuvo.

NO: Vereda Norte.

LB: Estuvo la “60”.

E: ¡oye, sí! La “60”.

LB: ¿Y hoy en día qué es lo que está? Son los colectivos que están ubicados acá... y después estuvo la “Yarur Sumer”.

NO: Ah, sí po.

M: ¿Y dónde estuvo?

LB: La “Yarur” estuvo... aquí.

M: ¿Y qué era eso?

LB: Era...

E: Una línea de micro... y esta era una “liebre”, no era una micro.

C: ¿Y usted dónde decía que vivía?

E: Por aquí.

M: ¿Dibujemos con una “casita” el lugar dónde vivían?

E: A ver... mi casita era una, dos... ésta.

C: ¿Y usted dónde vivía?

LB: No, yo vivía en la Dehesa.

(risas)

LB: A ver, aquí está la plaza y yo vivo por acá.

E: ¿Todavía vives por acá?

LB: Sí, y yo vivo acá, y dónde tuvieron secuestrado al Carreño.

NO: Ah verdad que aquí tuvieron secuestrado al Carreño ahí en esa casa.

LB: Para el “Mapa de las violaciones a los derechos humanos”, aquí tenemos la casa de la chiquilla que fue violada en una torre.

NO: Emmm... la pareja.

LB: Claro.

NO: Castillo.

LB: No, no fue Castillo, no me acuerdo cómo se llama.

E: Mira, aquí en mi pasaje, en la primera casa, se llevaron detenido a su papá porque trabajaba en Luchetti.

C: ¿Qué hubo acá?

LB: Un detenido.

E: Un detenido.

C: ¿Desaparecido?

LB: No, detenido no más.

C: Detenido no más.

LB: Acá estaba... te lo voy a poner así porque ahora hay unos edificios.

NO: La chiquilla...

LB: La mamá... la chiquilla... pasaron los milicos disparando y cayó muerta el 11 de Septiembre por los tiros ¿ya? En el pasaje del “choro” estaba la hija de él que es la Lumi Videla.

C: ¿Dónde queda la casa de la Lumi?

NO: En la misma casa, porque era la hija, vivían en la misma casa.

C: ¿Y en los años 80', en los años de las protestas nacionales, aquí hubo protestas en la población?

LB: Sí, pero aquí se da en una característica que no es como una... A ver, el 83', cuando las protestas ya toman una característica de sublevación nacional, las protestas se trasladan a estas zonas, hacia la Avenida La Feria que son ejes de circulación de mayor envergadura, y hacia Ochagavía, hacia la carretera.

M: ¿Podemos poner acá “Ochagavía” por mientras?

LB: Acá eventualmente hay protestas, pero no son...

C: ...Significativas.

LB: Porque no... es una población más política que contestataria. Aparte que hay todo un cuento en aquella época: es una población dormitorio, es una población media “intelectualizada” porque, independientemente de todo lo que les hemos contado de que habían milicos, que aviadores y un montón de cuestiones, había un montón de gente de la aviación que eran del PC, un montón de milicos eran militantes del PC ¿ya? La mayoría los obreros, profesores... hay un mix, hay una integración de un proceso cultural y social que se viene generando en una población que... por ejemplo, aquí están los Peña, y uno de los Peña es acusado de secuestro, por otro lado estaba el sastre militar ¿ya? Entonces, era eso con lo que tú te encontrabai, con una diversidad de opiniones que se exacerban en los años 70' y 73' pero hay una confrontación que es más ideológica, de discusión que de irse a los coscachos. Además que nos conocemos todos, somos una población que tiene prácticamente como un kilómetro cuadrado, hay 3.200 casas-habitación.

C: ¿Y se podría hablar de que esta una población así como de carácter más pobre o más bien clase media...?, ¿cómo la caracterizarían ustedes?

LB: Es que no entendiendo qué es lo que se entiende por “clase media”.

C: Pero ¿cómo se definirían ustedes?

LB: No po. Sociológicamente, culturalmente y económicamente es una población de gente carenciada económicamente que es asalariado, o sea, por lo tanto, es gente pobre. Culturalmente, en relación a otros pobres de los alrededores, quizás sean como mejor preparados, pero es una población obrera.

DC: ¿Y en ese sentido, ustedes ven una diferencia entre la “Primera Etapa” y la “Segunda Etapa”?

LB: Ninguna. O sea, en la calidad de las casas no más.

DC: ¿Y cuál de las etapas era más clase media, más profesional?

LB: No, si no tiene que ver con eso. Esta población la construyó la “Caja de la Habitación Barata”, así se llamaba, que es antecesora de la CORVI. La “Caja de la Habitación Barata”, después viene la CORVI y después lo que hoy día ustedes conocen como el SERVIU. Pero había que postular. Junto a esta población, aparece la población Juan Antonio Ríos que es muy similar, y que tiene que ver y daban prioridad por la cantidad de “cabros chicos” que tenía, entonces si te daban casa de dos pisos era porque tenía, no sé po... nosotros teníamos un compañero que vivían en este sector de acá, los Vargas, eran 18. Los Vargas en esta escuela eran conocidos, o sea, imagínense, 18 hijos, había uno en Cuarto Medio y el otro estaba en Quinto o en Kinder. Nosotros los molestábamos, pero también estaban los Durán ¿ya?, había gente que tenían 12 hermanos, 8 hermanos, 6, entonces no tiene que ver con un... recuerden que la matriz socioeconómica y cultural de aquella época no es la matriz del neoliberalismo que hoy día conocen, entonces hablar de “clase media” en aquella época... ni siquiera estaba el concepto de “clase media”, no existía el concepto de “clase media”.

C: Bueno, ¿y hay algún elemento que quisieran destacar acerca del espacio?

LB: Tsss, ustedes tienen que preguntar, porque nosotros hemos hecho este trabajo un montón de veces.

M: Aquí usted dijo que vivía una persona que...

LB: ¿Cómo?

M: Que había una víctima como de...

LB: Ah, relacionado a derechos humanos... lo que pasa es que no recuerdo bien.

M: Pero que alguien había sido volada en una torre.

LB: Ah sí, eh... María Loreto Valenzuela.

NO: Ella era po.

LB: Hay otro cabro que... Cartagena, que era víctima de Lonquén.

NO: Ah, sí.

LB: Hay un sin número de historias que no son contadas.

NO: Esta fue la única población que no fue allanada completa.

LB: Fue selectivo.

NO: Fue la Santa Adriana, La Victoria... esta población no fue allanada de esa manera.

LB: Pero bueno, también está la historia negra de que aquí hay gente que son torturadores... hay gente que son torturados y que están en las listas...

NO: En la "Caravana de la muerte".

LB: Entonces... No sé qué más quieren.

C: No, yo creo que con eso estamos. ¿Alguna vez ustedes habían hecho este ejercicio?

LB: Yo sí.

C: ¿Con el mapa y trabajarlo así? Que buena ¿Y en qué parte lo había hecho antes?

LB: Lo que pasa es yo fui estudiante de Ciencias Políticas.

C: Ahh ¿Y usted, Nelson, había hecho este ejercicio antes?

NO: No.

M: ¿Y qué le parece la...?

NO: Bien pue... tiene que ver con una idea explicativa en el mapa.

C: ¿Y Evelyn, usted había hecho este ejercicio antes?

E: No, yo fui... me tengo que haber ido de la población como el 82' me fui, y ahí volví en súper pocas ocasiones. Cuando volví, encontré que estaba como fea, como maltratada.

LB: El sistema se la comió.

E: Emmm... estaba como dolida, no sé... no sé.

LB: Se han hecho cosas importantes, por ejemplo, en el escenario de la plaza... supongo que ustedes ubican a "Los Prisioneros" ¿sí?, la última producción de los prisioneros, la del aniversario del año 60, ponte tú, cincuenta y tanto de la población, nosotros invitamos a uno de "Los Prisioneros", al González ¿Por qué?, porque él se atendía en el consultorio de la Dávila, porque él era de aquí del otro lado, y lo teníamos invitado, y de repente llegó él con toda la banda completa, sin instrumentos, sólo traían una guitarra, y con los tambores de la butacada o algo que pudiera meter bulla hicieron su presentación. Nosotros tenemos el original de eso que después lo incluyeron en el álbum del Estadio Nacional.

C: Buena.

LB: Hay una historia, que cuando llega el del Inti Illimani del exilio, aparece por esos escenarios donde caminaba, porque mucha de la gente que estaba aquí estudió en la Universidad Técnica y son compañeros de carrera de ellos. Hay gente del Quilapayún que vivió en esta población y toca con el Quilapayún, por ejemplo el hijo de la Pollier.

E: Es mi profe.

C: ¿Sí?

LB: Sí, es la profe y su hijo era del Quilapayún, o el Álvaro Pinto que también es del Quilapayún.

HE: Y de Santiago del Nuevo Extremo.

C: Mire... ¿Y también les hizo clases a ustedes?

LB: No, son alumnos. O sea, estamos hablando de gente joven que se incorpora al conjunto Quilapayún hoy día... no sé, tendrán unos 30 o treinta y tantos años. Hay gente que no me acuerdo bien en este momento, pero son unos viejos... "Los reyes de la cueca" que viven por este sector que cuando murió le hicieron un tremendo homenaje y nosotros no teníamos ni idea. Gente de la rayuela que tiene más años que Matusalém yo creo, que se fundó con la población, o clubes deportivos como el "Chayaihue" que es viejo, es fundacional. O sea, tenía como 80.000 historias. Ahora, sugerencias que yo les puedo dar, al sistematizar esta cuestión, deberían meterla en un SIG, un "Sistema de Información Gráfica", o sea, alguien que sepa computación, que se maneje en computacionalmente, pesca el plano, tener previamente la simbología o recortada o lo que sea, porque, te digo, así entregamos un montón de información y así uno va poniendo, y así nosotros hicimos en alguna época, porque teníamos la simbología antes o los recortes o lo que sea, porque ustedes van guiando, ustedes tienen que motivar a sacar la memoria, sacar la memoria, sacar la memoria, porque hay cuestiones que están para atrás, entonces al sistematizar, se puede sistematizar con un SIG y en ese SIG tú lo podí mejorar. Ahora como material de trabajo tienen el gran valor.

P: No, pero esa es la idea.

LB: Ahora, lo que pasa es que como material de trabajo, el valor lo tienen ustedes. Falta la presentación que alguien lo haga más limpio, más depurado. No sé en qué más les podemos ayudar.

C: En verdad es que ya hemos cumplido con lo que nos hemos propuesto, porque lo que apostamos con esta metodología es ha rescatar la historia de la escuela desde la experiencia de quienes la vivieron, y en parte el punto central de esa experiencia tiene que ver con la vinculación entre la población y la escuela, así que toda la información que han compartido a sido tremendamente relevante para rescatar esa historia.

LB: Ahora, esa vinculación es de parte de los alumnos, pero si pudieras entrevistar o invitar apoderados que son viejos que quedan, ellos tienen un vinculación mucho más rica que nosotros, porque son los viejos participaron en los Centro de Padres, en las tomas...

E: Además, por ejemplo, están familias de los diarios todavía.

LB: Se murieron ya.

E: Pero los hijos viven.

LB: El quisco está.

E: Y en mi pasaje quedó gente muy vieja, vive gente vieja... vivió los Maquines, vive gente todavía de los Maquines.

RO: Entonces hay todavía para ir a entrevistar a los vecinos.

LB: O sea, imagínate tú invitar a alguno de los Vargas... ya tienen 18 historias en el cuerpo jajaja.

C: Oigan, ahora vamos para allá para hacer el cierre, que aquí hace mucho frío.

Y finalmente llegamos al último momento...

C: Bueno, ha sido una jornada intensa llena de hartos recuerdos... hartas cosas ¿verdad? Entonces ahora llegamos al último momento de taller y que tiene que ver con mostrar lo que hemos construido. Entonces, para eso, quisiéramos primero preguntar si hay alguien del primer grupo que quisiera presentar lo que trabajaron.

LU: Los lolos.

C: Los lolos.

LO: Nos trataron de viejos.

(risas)

DP: No po, ustedes tienen que ser los protagonistas.

C: Las personas con más experiencias po.

DP: Sí po, los protagonistas tienen que hablar.

HE: ¿Y quién sale?

LB: Ah, no sé, tú egresaste primero que yo así que...

LU: Sí, tú eras más callejero que yo.

I: “Más callejero” jajaja.

C: Vamos muchachos, ¿qué trabajaron ustedes en el primer mapa de la escuela consolidada?... No se peleen.

(risas)

HE: A ver, ¿en la parte de topografía, no? Bueno se trató de identificar los lugares que están en nuestra historia, de las que uno se acuerda. Lo primero que ubicamos, por supuesto, fue la entrada: la entrada que está aquí al frente por la antigua calle que se llamaba “Camino de Ochagavía”, donde pasaba el canal y existía un camino de tierra rodeado de zarzamora, más de campo no podía ser, y bueno lo primero que se advertía aquí a la entrada, era el pasillo central de la escuela. Aquí nos faltó –me estaba acordando– un hermoso parrón con...

LO: Con ciruelas ¿no?

HE: Con una flor... ¿cómo se llama...? La...

LB: La “pluma”.

HE: La “pluma”, que era una flor hermosísima. Bueno, acá estaba el bosque a este lado... esto, que está aquí, lleno de árboles añosos y acá en otro terreno donde hay una...

HB: Donde está la Básica ahora.

HE: Sí, eso también era bosque. Los caminos de acá adentro también... habían caminos de senderos que podíamos recorrer. Bueno, aquí enfrentábamos de inmediato... a la vuelta... acá... “la rotonda”, famosísima,

donde nosotros le decíamos “el cántaro”. Por ahí, ¿le mostraste a los muchachos la fotografía de la rotonda antigua?, ahora no queda mucho de la rotonda ahí, incluso me dijeron que habían dos... dos cántaros, parece que una más antigua. Y la casona que está aquí: frente a “la rotonda” estaba la casa principal, la casona, que es esta que está estaba acá. Y luego, unas casitas que habían acá atrás.

MI: ¿Le puedo pedir un favor?

HE: Sí.

MI: ¿Podría hablar un poquito más fuerte?, es que no le escucho, jejejeje, tengo problemas...

MI: Ya. Íbamos en la casona, que ya la conocemos de más, y al costado de acá estaban dos salitas de las construcciones antiguas, nuevas quiero decir que es donde estaba las salas. Se suponía que era el laboratorio de química y de física por el otro lado. Yo me acuerdo que acá nos hacía clases de matemática y física el profesor Pedro Cifuentes y acá incluso nos hizo clases de filosofía un profesor que ahora no me acuerdo el nombre. Ya, eso sería en cuanto lo de acá, ¿alguna pregunta que se me haya escapado?

C: ¿Usted decía que la parte de básica era como un bosque?

HE: No, no.

HB: Sí po.

HE: Ah, claro.

HB: Eso le pertenecía al colegio.

LO: Era un sitio eriazo.

HB: Era un sitio eriazo, pero era un bosque.

LO: Era un bosque.

HE: Y eso fue lo que vimos. La única construcción nueva “entre comillas” de esa época, era una que estaba detrás del gimnasio.

HB: Está todavía el pabellón. Es el pabellón que estaba a un costado del gimnasio, lo demás no existía.

HE: Claro, y los demás los hicieron después ¿Qué más de esto se me queda?

C: ¿Y hay un espacio de esa época que ustedes consideren como importante, un espacio que consideren fundamental y que a usted le gustaría destacar?

HE: A ver... eh...

HB: Algo que desapareció era la entrada, la entrada por Pedro Mariño, que pocos se acuerdan de eso.

HE: Había una entrada que era la entrada principal, que era el portón de acá, de Ochagavía.

LO: Había un pasaje que le pusieron hasta nombre.

HE: Ah, sí.

LO: “Ambrosio O'Higgins”.

HB: Un pasaje cortito.

LO: Que ahora no existe.

MI: Sí po, no tenía nombre antes.

HE: Las personas que llegaban atrasadas y no lograban trepar la muralla: a Ochagavía, al portón. Y ahí te recibía el Roldán que era un perro que teníamos en ese entonces y que le teníamos mucho miedo porque no le gustaban los cabros atrasados.

(risas)

HE: Bueno, esa es la parte de atrás. No sé si más. Ah, y ésta también.

C: Y respecto al mapa de la población Dávila, ¿qué elementos destacaron ustedes?

HE: Empezamos con las historias de las fechas de construcción “posibles” de la población y su división en sectores, y luego entonces destacamos el primer sector que está aquí.

DP: Está marcado ahí.

HE: Sí, de ahí para acá, hasta Quemchi. Luego el segundo sector.

LO: No, Club Hípico.

HE: Ah no, Club Hípico, no Quemchi... sí, tienes razón. Luego el segundo sector.

LB: Boroa.

HE: ¿Ah?, no, no.

LB: Ah no, dije Quemchi... Club Hípico, tienes razón.

LO: No, Club Hípico sí, porque ese Club Hípico se llamó después Carretera Panamericana en...

LB: Sí, sí.

HE: Correcto. Luego el segundo sector que es desde Club Hípico hasta el Oeste, hacia Queilén... la calle por el Sur era Melinka, esta... a propósito de eso, si me permiten tengo un verso, unas décimas, que escribo décimas, que dice así... es con el nombre de las calles... pero esta se refiere a Melinka precisamente, dice: “Melinka nos separaba de los del Sur, para correr el albur los rastrojos esperaban, era lo que ahí quedaba al terminar la cosecha, como el pobre no desecha nada que pueda obtener, las papas a recoger, llegan antes que los que asechan”.

(Aplausos)

MI: Tiene que quedar impreso en la página.

HE: Bueno. Bueno para cada calle...

(risas)

HB: No, si este es bueno para las payas.

E: ¡Que bonito!

HE: Entonces... eh, y esto que es éste.

LO: Ese mismo.

HE: Ese mismo.

HE: Estaba ocupado principalmente por los aviadores, era el sector de los aviadores. Ya, de aquí se veía toda la población para allá. Eso ¿Qué más? ¿Alguna pregunta?

C: ¿Y dentro del espacio, dentro de la población, qué espacios ustedes destacaban como importante, así que...?

HB: La primera farmacia.

HE: Empecemos por los negocios.

I: Yo encontré importante y que lo rescaté, era el tema de los “Comisariatos” que yo nunca sabía que existía eso y su importancia, porque si no compraban ahí tenían que ir a comprar ahí, tenían que ir a la panaderías.

HE: La Dávila estaba crudísima, no habían comerciantes establecidos, salvo que uno que otro negocio chico, pero a nivel ya establecido, no existían los locales, por ejemplo, ¿no cierto?, y habían unos pocos negocios aquí en Alhué, que era donde estaba la farmacia también, y una fábrica de helados también San Pablo.

I: Que todavía existe.

HE: Existe todavía, buen negocio. Los “Comisariatos” era una entidad fiscal, que viene a ser después lo que fue la “Dirinco”, Dirección de Industria y Comercio, y lo que después fue... ¿Sernac?

HB: No.

HE: ¿No?, ¿nada que ver?, bueno.

LB: Fue la “Eca”.

MI: Yo me acuerdo que en esos años llegaba el... ¿cómo se llamaba?... ¿Chávez?, llegaba en camión a dejar la mercadería.

HE: Entonces habían dos ubicados: uno que estaba en Melinka, casi llegar a Ochagavía. Yo hablo de Ochagavía, pero es la carretera.

MI: El grueso de la población, para ir comprar pan, tenía que atravesar...

HE: Al frente.

MI: ...Del paso de nivel, una cuadra.

HE: Con la construcción de la carretera demolió eso, se cerró. Aquí había una, y en aviación... por aquí estaba el otro “Comisariato”. Wllos abastecían a toda la población y a los sub-oficiales, se supone, de las cosas que necesitábamos que eran lo básico.

HB: Era para comer: el arroz, la azúcar, los tallarines... ese tipo de cosas.

HE: De primera necesidad, digamos. Eso.

C: ¿Y habían espacios que ustedes consideran que se vincularan espacios de la población con la escuela?

HE: Claro, podemos hablar del consultorio en Quicaví.

LO: El primer consultorio.

HE: En Quicaví tuvimos el primer consultorio. Había ahí también un dentista. Fue una conexión directa de la escuela con la población. Estaba ubicada donde estaban las salas de clases también.

HB: Y eso fue idea de los profesores y los padres, por ahí... que pusieron el primer consultorio porque antes no había.

C: Ah, los profesores y los padres ponen eso ahí.

I: Fue un producto.

LO: La escuela también instaló ahí también una biblioteca pública.

LB: Sí, en Palena.

LO: Esa fue la casa piloto, fue una muestra que se dejó ahí de las casas chicas ,porque de las grandes no, para que la gente la visitara me imagino yo como lo hacen ahora las grandes departamentos, los edificios...

C: ¿Y entre qué calles quedaba?

LB: Entre Quemchi y Cahuelmo.

LO: Frente al Huar.

C: ¿Y eso sigue siendo una biblioteca o ahora ya no?

LO: No.

HE: No.

HB: No. O sea, existe como casa ahí pero...

LO: Es que los libros se prestaban a domicilio y al final...

HE: No retornaban.

LO: No... no retornaban.

HB: Pero esa fue una labor del colegio hacia la comunidad.

HE: Un profesor de la escuela que estuvo a cargo de la biblioteca como ad honorem: don Lautaro Cereceda ¿Quién lo recuerda?

HB: El Lautaro, el "Jack".

HE: Él estuvo a cargo de esa biblioteca un tiempo. Él era de la Universidad Técnica del Estado de ese tiempo, actual Universidad de Santiago. Él egresó de ahí como profesor y también contador auditor. Tuve ocasión de encontrarlo.

LO: En impuestos internos, creo que trabajaba.

HE: Cuando yo estaba en el Servicio de Impuestos Internos ahí estaba don Lautaro como funcionario.

C: Ya po, un fuerte aplauso entonces.

(aplausos)

C: Muy lindo su trabajo. Y el segundo grupo.

LB: Dejó la vara alta ah.

C: Vaya usted po, para que no sean puros hombres.

E: No po.

C: Pero si usted misma decía que la escuela se centraban en los puros hombres.

E: Bueno. Partimos como con los límites del colegio. La primera cosa fue que nos robaron un pedacito cuando hicieron la pasarela que está con una antena, no sé desde cuándo existirá esa antena.

LO: Sí.

E: Fueron como los pedacitos que nos han sacado. También mencionaron la entrada de los atrasados que querían venir al colegio, porque ahora los cabros se atrasan y se van.

(risas)

E: Y también esa parte del colegio, la entrada. Ubicamos también a las personas que vivieron dentro del colegio, ¿ya?, por ejemplo, "Don Oso".

(risas)

MI: Donoso, sí.

E: ¿Viste?, si yo era la única que no sabía.

(risas)

E: ¿Es que sabí cual fue mi drama?, que yo siempre le dije "Donoso" pensando que yo le decía "Don Oso".

(risas)

MI: No po, nosotros jugábamos diciéndole "Don Oso".

E: No po, yo con los años me di cuenta que siempre le dijeron por el apellido y el apellido era entero, "Don Oso".

(risas)

MI: ¿Sabes?, yo con mi hermana, en horario de recreo por lo general, pasábamos en la casa de él, y si mi papá tenía clases hasta más tarde, en la casa de él nos quedábamos. Éramos las regalonas, pasábamos ahí, pasó a ser parte de la familia para nosotros.

LB: Además la señora se llamaba Teresa... Teresa Espinoza, que era la que hacía la leche.

E: Sí, sí.

MI: Tan mal que murió Donoso ah, de una enfermedad terrible murió.

LB: Los jarrones de leche, ella tenía que pasarlos al semanero.

E: ¡Uy, sí!

LB: Cuando daban colaciones en la Escuela Quicaví, tú llevabai tu jarro.

E: Oh, sí, un jarro de aluminio.

LB: Y a todos nosotros nos daban un jarro de leche. Yo no alcancé a probar, quizás algunos de los más antiguos... pero en el casino daban bacalao. A ellos les dieron bacalao, que era un aceite de pescado e intentaron darnos a nosotros, pero la verdad de las cosas es que ya éramos un poco más rebeldes, así que no, pero nos daban unos galletones que si te llegaba a llegar uno en la cabeza quedabas con un tes cerrado.

(risas)

E: Por eso tenían al dentista ahí po.

(risas)

E: Por los galletones.

(risas)

LB: Y la leche, la señora Teresa era la que hacía la leche.

MI: Me acordé del nombre del otro cuidador: Huerta.

E: El Huerta, también era.

MI: Huerta era, no me podía acordar... le decían don Nemo.

E: “Don Nepo”, “don Nepo”. También ubicamos por el lado de aquí, las campanas que estaban en el lado de acá... eh... ¿cómo se llamaba la historia esa de...?

LB: “La campana de tarro”.

E: “La campana de tarro”, que era...

LB: La escuela particular que estaba aquí en este sector.

E: Que estaba en este lado. Bueno, el gimnasio, la capilla... porque pocos saben si funcionaba la capilla... no sé, pero yo no tenía idea.

MI: Yo tampoco.

LO: Ahí hacían parte del folclore, ahí estaba la profesora Baeza.

HB: Hacían música ahí también po, tenía una acústica espectacular.

E: Esas fueron como las cosas que ubicamos como las más importantes: el gimnasio, las entradas, en el colegio... En la parte de allá atrás había una entrada también y estaba por aquí la entrada principal, ahora hay otra entrada, esta entrada se cerró, la de Petrohué y, bueno, esta que parece que fue bien importante... parece que nunca llegué atrasada entonces.

HB: No, porque esa era la puerta de entrada antes, si los que llegaban atrasados tenían que darse la vuelta por Ochacavía.

HE: Pero era el intento de escalar.

LB: Claro.

HE: Había el intento de escalar primero.

LB: Ojo, que escalaban hombres y mujeres, no teníamos como la...

E: ¡Ah, ¿y con esos jumper hasta aquí?! no creo.

LB: De verdad, como nos creíamos siempre, no eran pudorosas las chiquillas, teníamos demasiada confianza así que la ayudábamos no más para el otro lado.

MI: Es que antes no existía como esa malicia que hay ahora.

E: A mí se me veían los calzones cuando subíamos la muralla po.

(risas)

E: Si no éramos tan... ah...

(risas)

C: Oigan, fue re-importante el tema del gimnasio, cómo era que...

E: Bueno, todas las actividades se hacían ahí en el gimnasio. Yo también tengo como... les cuento a mis hijos el gimnasio para mí, fue como una cuestión súper importante para mí, porque nos hacían gimnasia olímpica y usábamos malla, entonces los hombres nos iban a mirar a nosotras cuando usábamos las mallas porque se nos veían los calzones y era súper incómodo, pasábamos como así y todo eso. Se hacían cosas súper importantes en el gimnasio: todas las festividades del colegio se hacían aquí en el gimnasio. Era súper bonito, muy bonito, yo me acuerdo de los camarines, tenían ducha y todo eso, cosas que no están implementada en los colegios de

ahora. El gimnasio, ese gimnasio, no creo que algún colegio de ahora lo tenga. Entonces yo a mis hijos les digo eso.

MI: Tenía el escenario.

LB: Bueno, de hecho, ustedes tuvieron Educación Física, ¿verdad?, ¿conocen las espalderas?

C: No po.

LB: Las espalderas son todas esas que tienen la muralla al Norte que son como escaleras, donde tú trabajas físicamente.

HB: Abdominales.

LB: Abdominales... de todo. Entonces teníamos, lo que dice ella, gimnasia rítmica, barras suecas... de todo, de todo... y teníamos de todo, muy buenos gimnastas.

HB: Había una barra que se escondía para atrás.

LO: Eso.

HB: Se tapaban los parqués y se tiraba un pilar para atrás, y salía una barra con la que se hacía ejercicio.

LB: Había un pozo de arena.

HB: Una cancha de básquetbol.

LB: Entonces, era un gimnasio que, como dicen, las escuelas ABC1 deben tener y ahí hay que pagar.

HB: Yo comenté en la reunión pasada que en el ramo de Educación Física no era sólo en el gimnasio. Se hacía una hora de sala, de teoría, te enseñaban. Por ejemplo, el primer trimestre te pasaban básquetbol, donde te pasaban los reglamentos, las medidas de la cancha y de eso teníamos pruebas escritas, y el otro trimestre a lo mejor tocaba el vóley, el atletismo, con todas sus pruebas. Entonces, teníamos que rendir pruebas, no era sólo ir a correr al gimnasio.

LB: Bueno, ¿qué profes teníamos?, por ejemplo, me estoy acordando de...

HB: La Eliana Bahamondes, profesora de Educación Física.

LB: Bahamondes.

HB: Campeona sudamericana del lanzamiento de la bala, que por ahí en Facebook está la foto de ella.

HE: José Lucero, seleccionado nacional de básquetbol.

HB: Eran profesores de Educación Física que uno no podía decirles “no, eso no se hace así”. No, al contrario.

C: Y era no sólo un espacio deportivo, sino también cultural, porque recuerdo que Barahona fue quien recordó que en el año 70 Víctor Jara participó de una...

HB: Graduación.

C: Claro, de una graduación.

LB: Lo que pasa es que, por ejemplo, ahora los profesores de música eran renombre a nivel de la ciudadanía. Por ejemplo, Arturo Urbina era el director del conjunto Cuncumén, donde actúa Víctor Jara, entonces Víctor Jara...

HB: Habían varios alumnos de acá de la consolidada del Cuncumén... Mario Sánchez.

LO: Mario Sánchez.

LB: Claro. Hablamos de la profesora Matilde Baeza de Silva, que fue una de las grandes folcloristas que formó a estudiantes, con la Margot Loyola...

HE: Su amistad con Margot Loyola hizo que disfrutáramos en vivo de su arte.

LB: La otra profesora la...

HE: Ana Tejos, profesora de educación musical.

LB: Ana Tejos, folclorista destacadísima, el Iván...

E: Pavéz.

LB: Pavéz. Entonces, tuvimos un montón de gente del mundo del espectáculo. Bueno tenemos gente como... no me acuerdo en este momento del nombre del chiquillo del grupo Mensaje, del conjunto...

HE: Juan Montecino, quien fue un estudiante que fundó el conjunto Mensaje con sus hijos muy niños y sobresalió en el ambiente folclórica enseñando en colegios. Sus hijos son excelentes músicos.

LB: Juan Montecino. Les contaba del conjunto Ortiga, que son los hijos de la Pollier que ahora son los del conjunto de Quilapayún. Hay gente para todo: hay gente de mundo del teatro, teatro, teatro como tal; hay algunos cineastas. Yo les preguntaba a ustedes cuál es la diferencia que hay entre ustedes y la escuela consolidada que, no sé en verdad, pero era un proyecto de educación socialista, si ese es el fin del asunto. La diferencia es que la mayoría de la gente de la Enseñanza Media, cuando salían de Cuarto, o cuando salían de Sexto de Humanidades, más de la mitad quedaba en las universidades, más de la mitad, y los que no quedaban, no quedaban porque era su opción no quedar o partían para otras partes o tomaban otros oficios, otros rumbos,

pero por lo general más del cincuenta quedaba. Entonces el eje cultural pasaba básicamente por lo que es el gimnasio que cumplía la función de un polideportivo, pero también cumplía la función de una entidad cultural, de espacio cultural, por algo tiene un escenario y también estaba vinculado directa y estrechamente con la población, porque algunas veces el conjunto de la población. Me estoy acordando el conjunto folclórico de la población que antes no recordaba. Tocaban acá po, habían festivales de música, de toda clase de música, música popular, folclórica, música libre, había gente que aparecía interpretando música libre. No sé po, vino más de una vez Nano Parra, gente del mundo del espectáculo, profesores connotados, aún en el mundo de los relatos deportivos. Me estoy acordando de Máximo Clavería.

LO: Relator deportivo.

LB: Relator deportivo.

HE: Máximo Clavería fue un profesor de básica que se destacó en la transmisión de partidos de la competencia profesional de fútbol. También fue redactor de artículos en diarios y ha publicado libros relacionados con la historia del fútbol.

HB: El Sergio Campos.

HE: Quien era profesor de básica y estudió periodismo en la Universidad de Santiago.

LB: El Sergio Campos, todo el mundo lo ubica, el de la Radio Cooperativa. Gente muy ligada al ámbito de la cultura, muy ligada al ámbito de la educación y con vocación de profesores muchos de ellos del mundo normalista, porque había una... que era como muy cómico de repente... la Rosa hablaba que tenía ella como dieciocho, diecinueve años y muchos de los alumnos tenían dieciocho, diecinueve años, y ella era la profe.

HE: El caso de Urbina que llegó a ser normalista acá.

LB: Tenían casi la misma edad. Bueno, y también dentro de los profesores teníamos a Guillermo Araya, la Osvaldina Troncoso, el Alberto Mora, la Adriana Wolnitzky, la María Elena Aravena, el Juan Carlos Cardenas, la Pilar Lagarraga, la María Yazigi, Maria Villanueva, la misma Rosa Soto, la Brunilda Bustamante, el Luis Durán, el Carlos Pinto, el Pedro Leon Cipagauta... en fin.

C: Y respecto al segundo mapa Evelyn, ¿qué...?

E: Ubicamos también los sectores al igual que ustedes. También se habló de este asunto... ¿cómo se llamaba?... de los... ¿cómo se llamaban éstos, los...?

HE: ¿Comisariatos?

E: ¡Eso!

LB: Ubicamos el de Cacique Pailanchú que era el principal.

E: Más las copas de agua. La primera, la más antigua y la después la otra que todavía existe. El consultorio, los pacos...

LB: Las escuelas.

E: La Matte, el cine, la plaza y...

MI: El templo de los evangélicos.

E: Ubicamos también el quiosco de los diarios.

LB: Lo diarios.

E: Que eran famosos.

HB: Y la señora.

E: Que además hay que dejar en claro que ella era la presidenta de la barra de "Colo".

LB: Era de la "barra brava".

E: Claro.

MI: Todavía existe ese quiosco.

E: Bueno, la Iglesia, los bomberos, el correo que todavía existe. La escuela Boroa, Quicaví, mi casa jejeje. (risas)

E: También un poco los sectores como se dividían: lo de los profes, los evangélicos, el estadio.

LB: Hay algo que nos faltó ahí y que recién me recordé: frente del estadio están "las viudas del Banco del Estado", no sé si se acuerdan.

E: ¿"Las viudas del Banco del Estado"?

LB: Que cuando se estaba construyendo el Banco Estado, por ahí, por el año...

HE: 53'.

LO: El 53' se inauguró.

LB: Claro, se...

HB: ¿Cuándo se cayeron los andamios?

LB: Claro, se cayeron unos obreros del andamio. Son tres viudas y les entregaron casas en la cuadra de Calenmapu a Chacao. Ahí viven las viudas de los obreros que murieron en la construcción del Banco del Estado.

E: Deben estar por acá, más o menos.

LB: Club Hípico, entre Carelmapu y Chacao.

E: También nosotros en esa parte colocamos donde estaban las piedras, las primeras piedras de la población.

MI: ¿Dónde están esas?

LB: En Alhué con Reumén, y la otra no sé. No recuerdo dónde está la otra. Lo que sí teníamos una diferencia con ustedes que nos acordábamos... ustedes son más... “doctos” con eso para no decir...

HE: Dinos “más viejos” no más.

(risas)

LB: En eso de los sectores. Yo pensé que era hasta Boroa, claro, tienen hasta...

LO: Club Hípico.

LB: Claro, Club Hípico, donde iba a pasar la carretera... esta carretera iba a pasar...

HB: Por la mitad de la población.

LO: Por la mitad de la población, correcto.

C: Hay otro elemento que también: por ejemplo, estaban las casas de los profesores.

LO: Ah, sí.

E: Acá.

C: Y estaba la casa de Lautaro Videla.

E: Es que yo no alcanzo a leer.

HE: Goyocalán.

LB: Mira, ahora que me acuerdo, en Club Hípico con Carelmapu estaba el Cuerpo General del Trabajo.

LO: Ah sí, por muchos años.

LB: Por muchos años, y en el golpe de Estado, los milicos... nosotros le llamábamos el “comando de las narices rojas”, porque los viejos eran buenos pa'l copete.

(risas)

LB: Y los tipos eran trabajadores que convivían con la población. Ponte tú, los encontrabái en los locales, por ejemplo, de Quemchi, en las botillerías... y por eso nosotros les decíamos el “comando de las narices rojas”, porque los viejos eran viejos que manejaban la retro excavadora.

LO: Las máquinas.

LB: Las máquinas de escombros.

MI: Y tienen herederos, porque hasta el día de hoy se les ve por ahí con las “narices rojas”.

(risas)

DC: No podía ser menos.

LB: A propósito de eso, hay gente que convivió mucho con la población y el día del golpe, en algunos casos puntuales, miraron para otros lados cuando tenían algunos vecinos perseguidos y les tocaba a ellos ir a buscarlos, porque los allanamientos fueron selectivos. Miraron para el lado, y eran sus vecinos con los que a veces compartían su caña. Mira... buena, no me acordaba de eso... y después ahí se hizo unos departamentos o un condominio de gente... nosotros somos hijos o cercanos de allegados a la población.

C: De hecho aquí se marcaron los allanamientos... selectivos.

LB: Selectivos.

C: Selectivos. Claro. Y de hecho, esas líneas rosadas eran también por donde se cortaban los caminos.

LB: Bueno, ya en esa época, después en esa época en los años de las protestas de 1983, y las protestas básicamente son en la Avenida La Feria y Ochagavía y puntualmente dentro de la población es muy poco, o sea el año 83, en Agosto del año 83 específicamente, cuando parte la política de la rebelión popular se hace carne, aparecen barricadas en la población, pero esporádicamente, y es que la población Dávila tiene una connotación distinta de lo que ocurre en el resto de su entorno. Me gustaba lo que decía “tito”, porque el verso de Melinka refleja cómo era la historia del alrededor de nuestra población, pero para la gente que viene llegando a los alrededores de nuestra población quedan como más arriba, categóricamente nos subieron el pelo nuestros vecinos como “el Sur” como los de Santa Adriana y no, somos hijos de obreros, obreros especializados, algunos de viejos profesores.

I: Es que la Santa Adriana habían tomas también, habían tomas de terrenos.

LB: La Santa Adriana parte como una toma. Entonces cuando tú me preguntabai delante “¿cómo nos clasificábamos cada uno de nosotros antes?, digo “claro, el concepto de clase media tiene que ver con el neoliberalismo, pero en aquella época éramos pobres no más, vivíamos en sectores obreros” y la condición de la casa tenía que ver con la cantidad de cabros que, lo que yo les contaba, los viejos de nosotros, los que tenían acceso a una casa de dos pisos era porque a lo mejor tenían más críos no más, y porque a lo mejor tenían un poco más para pagar, porque me acuerdo que esto era con dividendo pero básicamente era por necesidades.

C: Y un elemento importante también es que cuando identificamos esos puntos, después vimos cómo eso se vinculaba con la escuela. Por ejemplo, cuando se hablaba del cine, se hablaba del consultorio, cuando se hablaba de todos los otros espacios, había una vinculación de la escuela y cada uno de esos espacios, ¿no?

LB: Claro, lo que pasa es que hay una historia que no es... lo que yo te decía en delante, hay una matriz que tiene que ver con un Estado que es diferente, porque, por ejemplo, el consultorio, cuando nosotros éramos cabros chicos, iba la señora que te vacunaba, pero iba al consultorio en la escuela, que es lo que a mí me tocó. Tenemos el caso de que la escuela ésta, en el gobierno de la Unidad Popular, te daban leches. Entonces desde el consultorio a la gente. Los chiquillos que eran más carenciados económicamente y que estaban tabulados, le entregaban el medio kilo del paquete leche que equivalía a medio litro de leche diario.

E: Pero se entregaba aquí en el colegio.

LB: Se entregaba aquí en el colegio, en el consultorio.

E: Yo me acuerdo que nos ponían en fila, por ejemplo, y nosotros en la fila todos así, golpeando al otro. Una vez una bolsa se reventó y ahí quedó la escoba, pero nos entregaron el kilo de leche aquí en el colegio, fuera de la leche que nos tomábamos.

HB: Claro, la que nos tomábamos en la mañana.

E: Claro, fuera de esa leche que nos tomábamos, nos entregaban además un kilo de leche.

LB: Y eso era la vinculación. La vida cultural de la población. Muchos de ellos venían y ocupaban el gimnasio. Ustedes ya escucharon ya dos o tres veces que el Cine Las Lilas estaba aquí a dentro, no el Cine Las Lilas que estaba en Huérfanos, y se le llamaba “Las Lilas” porque este era el Fundo Las Lilas]. La vida cultural fluía y era todo uno, era a la escuela. Los centros culturales que eran dos, que era el Goyocalán y el Lidice que estaban vinculados, de repente uno iba al Centro Cultural Goyocalán o al Lidice y eran los mismo ex-alumnos, eran los profes, eran los vecinos, te los encontrabai acá, te los encontrabai afuera y era exactamente lo mismo.

MI: No, y el consultorio... porque ustedes se olvidaron, que el primero estaba en Quicaví.

E: Pero es lo que contaba...

MI: Y por ahí pasábamos derecho nosotros a vacunarnos.

LB: Así como anécdota, cuando se demuele la Escuela Boroa, harán unos diez años atrás, una de las salas de la fundación de la barraca, parte de la sala está en la Junta de Vecinos.

HB: Está bueno.

LB: Parte de las salas de las barracas, se quedó en la Junta de Vecinos como parte del patrimonio que en el fondo. Ahí no sé, ahí me pierdo, pero creo que esa la construyeron los viejos, con el aporte de los viejos de acá. También hay un periódico aquí, habían unos viejos tipógrafos...

LO: “La voz del pueblo”.

LB: ¿Cuánto?

LO: “La voz del pueblo”.

HB: Del “poblador”.

LO: Eso, del “poblador”.

LB: Me acuerdo también que se cobraba el agua, porque yo era chico, y pasaban a cobrar el agua a la casa.

E: Entonces tú soi más viejo que yo.

(risas)

L: Este es más ubicado parece.

(risas)

LB: Pasaba el lechero vendiendo la leche con agua, el “mata guagua”.

HB: El dividendo se pagaba en la oficina de la SERVIU.

MI: Pasaba el de “la leche de burro” también.

HE: El “señor de los berros”.

LB: El “viejo que arreglaba somier”, el que te parchaba las ollas que se rompían: pasaba un viejo un caldero y un cautín.

E: El del “motemei”.

HB: El “compra ropa”.

LB: O sea. estaban todos los oficios.

LO: El “compra huesos”.

E: El “afilador”.

(risas)

HB: Pero estaba el “compra huesos”.

LB: Era: “compro huesos, vidrio y fierro”. El del diario. También tenía el “gay de la época”, que todo el mundo conocía al gay, que era el maricón de la época, era un loca, o sea, tú ahora lo mirabai con respeto, pero en aquella época el maricón de la época era conocido y lo molestaban. Pero también estaba la “señora insana”, la que te pillaba mal parado y le gritabai algo, y te llegaba el camotazo de la vecina de ustedes.

HB: La “abuela Pata”.

LB: La “abuela Pata, sí. O sea, hay personajes en esta población que son parte de la mitología.

NO: El robo más frecuente de aquella época cuando estaba en teniente Bravo, eran: ebriedad, de ropa que uno colgaba en los patios y gallinas.

LB “Domésticos”.

NO: Esos eran los robos aquí en la Dávila.

LB: Bueno, había una patrulla que era de las “siete veinte”, es famosa, era un furgón así como una combi. Era pegado que si el día Viernes te íbais preso, estábais en la comisaría hasta el día Sábado limpiándole el cuartel a los pacos. Los primeros pitos de marihuana en la plaza.

E: Eso tampoco lo sabía.

(risas)

LB: Ahí yo estaba en el jardín.

(risas)

LB: Era el traficate de “meramerma”.

(risas)

LB: Había de todo. Hagan cuenta de que “era un pueblo chico, infierno grande”. Las “reinas de belleza” de la escuela, ¿no se acuerdan?, era una competencia pero exacerbada.

HB: Y el papá que tenía más plata era la que salía ganadora.

MI: Claro, porque tenía más votos.

HB: Claro.

E: En mi curso siempre era la misma porque era la que tenía mejores notas, entonces como tenía más notas era como la más bonita y siempre salía ella, y yo estaba más pica'.

(risas)

LB: Era exacerbado. Después está la “semana del colegio” y que coincidía con la “semana del día del niño”.

HB: La “semana del niño”.

LB: Y estaba también la “semana del día de la madre”, de la salud, el mejor compañero y todo lo demás.

LO: ¿Eso se veía en octubre, no?

E: En Octubre.

LB: Sí, como la segunda semana de Octubre.

E: Era como del 10 de Octubre.

LB: Hasta como el 17.

HB: Había un día para cada cosa: el del profesor, el de la mamá...

LB: El de la solidaridad.

E: Después como que eso se cambió para Mayo.

LO: El negocio lo cambió para Mayo.

LB: Bueno, y eso lo fue cambiando el neoliberalismo. En el neoliberalismo cambia la matriz de la sociedad: el Estado deja de ser Estado, el rol del Estado lo asume el mercado, el Estado baja y se pone al nivel de la sociedad, el Estado es casi paralelo con la sociedad y el Dios regente hoy día es el mercado. Y lo que tenemos hoy día, lo que intentamos reconfigurar o rescatar esta memoria, tiene que ver con un Chile quizás absolutamente distinto, que no es malo soñarlo, pero hay que recomponer Estado y sociedad. Recomponer escuelas así como así... yo hago el saludo a las buenas intenciones, porque también es parte de mis sueños, pero es casi imposible si no se cambia el sistema, si no se involucra a la gente en el sueño colectivo con todas las visiones y todas las miradas

que tiene que tener donde caben ustedes, cabemos nosotros, caben los chiquillos, caben los que puedan venir, pero si no hay cambio de modelo no podemos construir una Escuela Consolidada, porque esa “Escuela Consolidada de Experimentación N° 1 Miguel Dávila Carson de Santiago” no va a poder ser porque tiene una matriz distinta, una matriz distinta, que incluso nosotros... yo tengo hijos y no los mando a esta escuela, porque esta escuela lamentablemente es municipal y yo aspiracionalmente quiero que mis hijos tengan un futuro mejor, aspiracionalmente nos podemos contradecir en un montón de cosas, pero yo invierto en educación con ellos, y hoy día todos los que invierten en educación son los cabros o la gente que puede hacerlo, son sus hijos los que van a las universidades estatales, no de esa gente que va a las escuelas municipales y lamentablemente tienen que ir a las universidades privadas. Entonces, este modelo de escuela, cuando se crea un modelo socialista de educación... y es por eso que yo les contaba, nosotros no usábamos ni uniformes, o algo parecido a los uniformes, a lo mejor un delantal, no sé... teníamos la libertad de poder usar el pelo largo y no había sectarismo... quizás había, a lo mejor, mirándolo desde hoy día, había alguna sobre carga de los ideologismos propios de la época, pero aún así el modelo funcionó. Yo les contaba, la mitad de mi curso queda en la universidad y la otra mitad elige caminos alternativos, rutas distintas y hoy día son felices, pero esa es la Escuela Consolidada que yo conocí.

C: Bueno, de todas maneras le damos un aplauso por las actividades desarrolladas.

(Aplausos)

I: Bueno, principalmente me sumo a las palabras de Cristian de agradecer a cada uno de los que participaron en la actividad. Sí quisiera dejar en claro algo para los ex-alumnos y alumnas de acá de la escuela, y es que en la actividad del día de hoy, no se van a guardar estos papeles, por ejemplo, en una pieza: la idea es poder avanzar en algo más. Todos, yo creo, que tienen ganas de que esto no se guarde en algún libro impreso y que después se guarde en una biblioteca. La idea, en este caso, como grupo de esta actividad, es contribuir en algo, aunque sea con un granito de arena, en el desarrollo de esta escuela. Principalmente, yo creo que la carencia más importante en esta escuela es, en este caso, que los estudiantes tienen problema de identidad, no saben la historia de esta escuela, no tienen un amor más allá con esta escuela, y si estos alumnos que hoy en día están en esta escuela conocen su relato van a sentir un poquito más de cariño a este espacio físico, por eso este trabajo lo vamos a seguir elaborando y desarrollando, queremos generar algún tipo de documental, donde se va hablar de la historia y esto presentarlo a la población y a la escuela, para que de alguna forma los estudiantes que hoy en día están acá se sientan con alguna identidad de esta escuela y esta población, y también queremos contribuir a, quizás con algunas cositas, a esta escuela, por ejemplo, a levantar los cupos de matrículas que actualmente son muy bajas, esta escuela ustedes saben que tuvo más de 3.000 alumnos y hoy en día la cantidad de alumnos... ¿cuánto es profesor Rodrigo?

RO: Menos de 200.

I: Menos de 200, exactamente. Aquí, por ejemplo, no existe el Tercero Medio, no existe el Segundo Básico, y no existen porque no hubo matrículas este año simplemente. Tenemos 10 alumnos en los dos Cuartos Medios, tenemos en Cuarto Básico una cantidad de 10 alumnos. Para un espacio físico que está hermosísimo, tenemos salas y pabellones que están cerrados y se lo están comiendo los ratones, por lo tanto, yo creo que es un proyecto a futuro de ustedes de ver esta escuela. Por lo menos que vengan más estudiantes. Los profesores que hoy en día hacen clases en esta escuela, son profesores sumamente con conciencia social, buenos docentes y se pueden hacer muchas cosas acá hoy en día. Yo estoy encargada, por ejemplo, de levantar la biblioteca y se la están comiendo los ratones. Tengo la misión bastante grande de levantar la biblioteca que está en el pabellón de más allá en el segundo piso que no se ocupa, hay libros antiguos que se los están comiendo los bichos ahí. Entonces creo que uno de los proyectos, quizás, a corto plazo puede ser el levantar la biblioteca también, y que pueda ser útil para los estudiantes. Así que yo los invito a cada uno de ustedes a reflexionar en esta actividad. Si tienen alguna idea, si se les ocurre alguna otra actividad, la hagan saber a nosotros y, bueno, ahora tenemos la actividad pensada para Agosto.

LU: Siempre que pasemos Agosto.

(risas)

HB: Asegúrate mejor y títala para los primeros días.

(risas)

C: Bueno, resulta que estos materiales, nosotros y nosotras los vamos a digitalizar junto con las “Líneas del Tiempo”, de las cuales se hará un documento sobre “La historia de la Escuela Consolidada Dávila desde la experiencia de quienes la vivieron” a partir de lo que se ha elaborado, y además, queremos hacer un concurso

que se llama “Había una vez en la Escuela Consolidada Dávila...”, en el que ojala ustedes puedan participar, y que consiste en enviarnos alguna historia que ustedes nos quieran contar, para juntarlas todas en el documento para presentarlas. Ahora, estos productos ¿cuándo los vamos a presentar?, los queremos presentar el día 23 de Agosto en una actividad comunitaria en la Escuela Consolidada, para lo cual, no solamente queremos desde ya invitarlos, sino que además, entendiendo que la Escuela Consolidada era la población o la comunidad educativa vinculada a la escuela, es que nos gustaría que nos pudieran contribuir de algún modo en poder levantar esta actividad. Entonces, por Facebook y por un contacto directo, los vamos a invitar a una reunión para organizar esa jornada de aquí al 23 de Agosto, para que podamos de a poquito, con cosas súper chiquititas, ir avanzando en este proceso de vincular la comunidad con la escuela y poder todos juntos ir construyendo lo que vamos logrando. Así que están invitados para el 23 de Agosto¹⁸⁷ que es la actividad, y pronto los estaremos invitando para la reunión donde la organizaremos e invitaremos al Centro de Estudiantes actual, al Centro de Ex-Estudiantes, invitar a pobladores, a la dirección de la escuela, invitar a ex-estudiantes y ex-profesores y vincularlos con los estudiantes y profesores actuales, como están los profesores acá, y así en comunidad levantar esa actividad donde presentaremos estos productos, con el objetivo de ir avanzando, de a poco, a esa escuela que soñamos. Y el último punto que queríamos plantear, como bien decía la profesora Isabel, es que queremos hacer un pequeño video o documental, para lo cual, nosotros queríamos preguntar, dentro de ustedes, de las personas que han venido a estos talleres, ¿ustedes creen que dentro de ustedes hayan informantes claves o personas que pudieran contar más vivamente la historia de la Escuela Consolidada Dávila desde su comienzo?

LB: O sea, la primera corrección es “relator”, no “informante”.

C: Ah, perdón.

LB: Claro, porque suena como muy cercano a unos “tiempos vividos”.

(risas)

C: Ah, verdad. Sí, tienes razón. La memoria está viva y... sí.

DC: Dos personas.

C: Sí, dos personas que ustedes crean que puedan aportar para ir reconstruyendo la historia de la Escuela Consolidada desde las experiencias... ¿Qué personas creen ustedes que serían como claves?

DC: Pero pensando en ustedes mismos, las personas que vinieron a los talleres.

MI: Él po... por ejemplo, Luis.

LU: Héctor, tú tienes “cerebro de elefante”.

C: ¿Héctor, le gustaría a usted ser parte de este video?

HE: Sí, pero no sé si seré el más conveniente.

HB: Juan Olave también.

HE: Sí... bueno, si él quiere.

(risas)

HE: ¿Podríamos ayudar a los chiquillos?

JO: Sí, claro.

HE: ¿Y tú?

LB: El Héctor, todos... si aquí todos te van a colaborar.

C: No sí, si yo sé que todos pueden colaborar, pero lo que sucede es que para poder levantar el video ojala pudiéramos contar con dos personas, para poder contar la historia desde esas personas... y evidentemente van a salir imágenes de este taller, o sea que todos los aquí presentes van a salir en este video... pero la idea es centrarlo en dos personas para que puedan ir relatando las cosas, y que también tengan la disponibilidad para juntarnos también y coordinar los horarios para poder grabar, y ese tipo de cosas.

LB: ¿Tú tienes algún tipo de guión?

C: Sí.

LB: ¿Está elaborado el guión?

C: Sí, por eso es que nosotros queremos preguntar... que desde acá saliera la propuesta de dos personas para poder hacer ese video.

MI: Claro, y así nosotros podemos acordar de otras cosas para poder aportarles a ellos.

C: Claro, por eso mi compañero ha estado grabando toda la jornada, porque, muy probablemente, los relatos que ya han comentado también se puedan grabar. Por eso, aquí, saluden a la cámara.

187 Por diversas razones, finalmente esta actividad se realizó el día Sábado 6 de Septiembre.

(risas)

C: Entonces, por eso, como los relatos están grabados, la idea ahora es profundizar en los relatos, y para profundizar en los relatos, ahí necesitamos a dos personas con las cuales conversar.

LB: Yo, en mi caso, depende del tiempo, porque generalmente hago clases de noche.

LU: Pero la voluntad está.

LB: Sí, pero la voluntad la tengo. Desde diez y media a un cuarto para las once hago clases, y los Sábados termino a las dos y tanto... entonces, si hay un espacio en el cual yo les pueda colaborar, lo buscamos.

LU: En todo caso, también cuentan conmigo en la parte de traducción.

(risas)

C: Entonces, ¿al grupo le parece que trabajemos con Barahona y con Héctor?

LB: Sí.

DC: En el caso en que no nos pudiéramos poner de acuerdo, buscamos a otra persona.

LB: Sí. O sea, yo les soy suplente, porque lo más probable es que tengamos horarios distintos.

HB: Pero que esté Juan también, porque él tiene la población en la cabeza y tiene harta experiencia.

C: Ya po, entonces trabajemos con ustedes dos.

LO: Lo que pasa es que yo no vivo aquí po, ya no vivo en la Dávila.

DC: ¿Pero vive fuera de Santiago?

LO: Dentro de Santiago.

DC: Entonces podemos movilizarnos y llegar a usted.

C: Ya po, entonces nos ponemos de acuerdo.

HE: Ya.

LO: ¿Ustedes ese material...?, bueno, todavía no lo tienen elaborado, pero a nosotros nos interesa. Digo “nosotros” porque aquí somos Héctor Barriga, Héctor Espinoza... coleccionamos todo lo relacionado con la Dávila. Yo tengo alrededor de unos 6 libros y no los presto porque tuve la mala desgracia de prestar uno que desapareció. Entonces me interesa. La idea es que uno cuando ya deje de estar vivo, deje como herencia toda esa colección para que los estudiantes o ustedes mismos puedan...

MI: Perdón, ¿cuál es su gracia?

JO: Juan Olave.

MI: Don Juan, pero puede que de repente, quizás, usted pueda recibir a los chicos, que los chicos les grabaran algunas partes.

JO: No, si yo les presté la fotocopia de don Vicente Recabarren, la de la señora Brunequilda Bustamente. Se los presté, yo tengo esos libros. Yo he escrito como 20 libros y los tengo ahí fotocopiados, pero es cosa... no pretendo ser un gran escritor ni nada, pero son cosas relacionadas con la Dávila, con la escuela, con todo.

C: Sí, pero que bueno que lo señala, porque para poder generar ayuda y poder aportar en este proceso, es precisamente poder difundir la mayor cantidad de estos productos. Por ejemplo, poder sacar un video y poder subirlo a Youtube, porque me imagino que muchos “davileños” o “consolidados” están en el extranjero.

MI: Exacto.

C: Y les gustaría mucho ver esos videos y pueden mandar ayudas.

LB: Los derechos están autorizados.

(risas)

C: Por ejemplo, no sé po, para cuando se inaugure el año académico se vean los videos; si se debe tener una reunión con la alcaldesa, mostrarle el video, y así muchas cosas... y también los materiales, por eso es importante que queden aquí en la escuela, pero también que los puedan tener ustedes, y por eso los vamos a digitalizar para cualquier persona pueda llegar a ellos.

JO: Ya, le cuento que el curso que egresó conmigo, todavía se reúne en la actualidad... todavía nos reunimos. Yo debo tener un CD con unas 500 fotos, el único problema es cuál, porque hay una compañera de curso que es profesora de profesores, profesora de pedagogía, y ella siempre me aporta con fotografías, calendarios donde estamos. O sea, tenemos un montón de material. Nosotros nos reunimos cada dos meses con la señora Bruniquilda y en Noviembre hacemos un asado entre los alumnos.

DC: ¿Y nosotros podríamos llegar a una de esas reuniones?

JO: Claro que sí po.

E: Al asado no, a las reuniones ah.

(risas)

JO: La señora Bruniquilda está muy enferma, está hospitalizada, últimamente se cayó, por eso no la hemos podido ir a ver, y por eso es que no ha podido participar de ninguna actividad, porque ella ya no tiene las condiciones de participar, pero una vez que nos contactemos y si hay la posibilidad, ¿por qué no?

LB: Lo que yo sí quería pedirles es lo siguiente: desde el punto de vista, ponte tú, del Centro de Ex-Alumnos, en el Facebook de repente se tiende a polemizar porque hay gente no entiende el concepto de la “Democracia”, no toda la gente que estudió en la época de nosotros era gente de izquierda, yo te digo que hay diferentes tendencias. La mayoría de los “consolideños” son como bien celosos, patrimonialmente son celosos. Ustedes han tenido buena acogida, porque los apoya la escuela. De repente, preséntense, porque si a mí me dicen “del Colectivo Caracol”, sepa moya quién es el “Colectivo Caracol”. Cuando yo te pregunto “¿esto es para una parte de una tesis de opción de título?”, “eh... sí y no”, a mí me queda la duda. Entonces, en ese sentido, yo creo que van a ganar más apoyo de la gente mostrando las cartas como son.

C: Lo que pasa es que lo hemos hecho, y como lo hemos hecho tantas veces, como que...

LB: No, si me estoy refiriendo a que si van a levantar en una plataforma digital, es decir quiénes son. Nada más que eso, porque con eso van a tener mayor colaboración.

DC: ¿Sabe?, yo soy del colectivo, y sería bueno dejarlo en claro ahora que igual hay gente nueva. Los tipos de productos que pensamos sacar y que ya se ha hablado un poco, es un documento escrito que la idea es que quede en la consolidada, en la escuela, y que sirva para... bueno, todos los productos, la idea es que sirvan para el proceso de la “reconsolidación”. Yo participo en el Colectivo Caracol, aprovecho de decirle, que es un colectivo de sistematización, nos dedicamos a la sistematización de experiencias, y en ese sentido lo que vamos hacer...

MI: Perdona, ¿a la qué...?

DC: Sistematización de experiencias. Lo que vamos hacer con esto es preparar un video que explique cómo hacer talleres de memoria histórica o una especie de pasos.

LB: Eso, eso es importante.

DC: Por otro lado está el video que hablaba Isabel: el video o documental sobre la historia de la Dávila¹⁸⁸. Aquí el Cristian está haciendo su tesis y también la información que está acá va a ir en ella.

LB: O sea, hay 3 vertientes en esto y eso es bueno dejarlo claro, porque vas a recibir mucha más información, porque hay gente que trabaja en el mundo del video que son ex-alumnos.

C: Claro.

LB: Entonces podí tener, a lo mejor, más apoyo, puedes tener más documentación. Por ejemplo, hay un tipo que sale en el Facebook del Centro de Ex-Alumnos que sistematiza o digitaliza información, nosotros no tenemos contacto con él, pero si ustedes se presentan, en una de esas, de repente les ayuda. El tipo tiene más información. Hay fotografías antiguos como Carreño o el fotógrafo este... ¿cómo se llama?

HE: Sepúlveda.

LB: Sepúlveda y ¿el otro que nombraron delante?

JO: Sagredo.

LB: Sagredo. Recuerden que en aquella época no todo el mundo tenía una máquina fotográfica, entonces ahí es donde ustedes tienen que hacer el llamado. Nosotros lo hemos hecho, nos ha resultado en algunas ocasiones y otras no tanto. Es que la gente desconfía. Hay una historia reciente que tenemos de entre soplónaje, traición y un montón de gente. La gente está reacia, aún cuando ya han pasado sus años, de entregar información.

DC: De todas formas, yo creo que es importante recalcar que, más allá de los productos y de lo que podamos sacar, la idea es que esos productos van y es en favor de la “reconsolidación” de la escuela y volver a crear comunidad entre la escuela y la población, o sea, eso es lo más importante del trabajo que estamos haciendo.

C: Claro. De hecho, para aclarar, no es que yo venga de afuera y vengo a investigar de esto, sino que yo me ofrecí como profesor practicante para hacer mi tesis acá.

LB: Al contrario, o sea...

C: Y por eso es que nos conocimos con los profesores y conversamos.

LB: No, si yo te lo estoy dando a modo de sugerencia, para que obtengan mayor información.

C: No sí po, si es para explicitar también. Yo he sido profesor practicante de acá, ahora estoy en mi etapa final. Estoy haciendo mi tesis respecto a este espacio porque yo participo en otros espacios, como el colectivo de

188 Por razones de capacidades, recursos y tiempos, aún cuando pudimos hacer un proyecto sobre este video y siempre tuvimos la buena disponibilidad de las personas a quienes se propuso entrevistar, lamentablemente no pudimos realizarlo.

geografía con los que también preparamos esto. También participo de la Escuela Pública Comunitaria que es un espacio similar a lo que fue esta escuela y otros espacios que hacen que nos juntemos, y por eso estamos acá.

LB: Está bien, ¿sabí por qué te lo vuelvo a insistir? No tiene ninguna otra intencionalidad de que te abra mayor espacio, porque con muchos de nosotros hay una carga histórica. Hay compañeros de nosotros que chocamos ideológicamente, políticamente. Hay otros que buscan alguien que sea más transparentes en el manejo de la información. A nosotros como Centro de Ex-Alumnos nos han sacado la cresta porque no tenemos las cuotas al día, nadie paga cuotas; porque no hacemos bailes donde se toque más tango o menos tango. O sea, aquí hay una composición heterogénea, o sea, las generaciones de los 2000' quieren escuchar reggaetón, y las generaciones nuestras quieren escuchar soul, los otros quieren escuchar Rock and Roll, otros no sé, y hacemos todo ese escenario para ellos. Pero hay otros que te llegan a reclamar por reclamar y hay otros que quieren participar en situaciones como las de ustedes. Entonces abran el espacio a través del Facebook de nosotros y el de ustedes. Cuélguese de ahí, porque a lo mejor pueden lograr mejores productos que los que hemos podido sacar nosotros.

C: Eso mismo iba a preguntar. Por ejemplo, ¿usted cree que, a lo mejor, lo que pudiera unir a esos grupos diversos sea aportar a la reconstrucción de la escuela?

LB: Yo creo que absolutamente. Yo creo que un montón de gente les va a colaborar. No somos moneditas de oro: a mucha gente les caímos mal, porque nos ubicaron en un tiempo de la historia. El peso de nosotros... nos ha tocado un tiempo de la historia que es complicada, donde hay divisionismo, absolutamente. Es distinto a la época de los chiquillos que hay una proyección ideológica y social hacia algo... me toca vivirla, yo caigo preso en esta escuela, entonces hay mucha gente que no se identifica conmigo, y hay un montón de gente que se identifica conmigo. Como ustedes son de exterior, a lo mejor pueden sacar mejor información, hay cosas cosas que nosotros no sabemos. Lo poco que hemos recolectado nosotros es lo poco que hemos recolectado hasta hoy día, pero si hay 32.000 alumnos egresados acá, hay 32.000 historias que pueden tener, como la historia que contábai tú siendo mamá y que desclasifica el cuento. o sea, no sé cuántas mamás hubieron.

C: Bueno, agradecemos enormemente esta jornada que ha sido bien intensa y bien larga.

MI: Tengo otra cosa que aportar: en el pasaje Pedro Mariño, los colectivos... había otra profesora, no me acuerdo del nombre.

LB: Ah sí, la mamá del “patán”.

MI: ¿La mamá del “patán”?

HE: ¿Muñóz?

I: oye, yo igual quiero agradecer al colectivo de geografía también que trajo los planos y que eran expertos en el tema, así que los felicito a todos ustedes.

(aplausos)

MI: Gracias a ustedes por esto.