

POLÍTICAS IDENTITARIAS Y SUBJETIVIDAD HISTÓRICA: EL CASO DE LA ESCUELA CONSOLIDADA DÁVILA CARSON. CONTEXTO POLÍTICO- HISTORIOGRÁFICO¹

*Leonora Reyes Jedlicki
María Isabel Toledo Jofré
María Loreto Egaña Baraona*

Resumen

El presente artículo se propone reconstituir la experiencia educativa comunitaria de la Escuela Consolidada ubicada en la Población Miguel Dávila Carson creada en 1953 en la zona sur poniente de la ciudad de Santiago e intervenida luego del Golpe Militar del 11 de septiembre de 1973. El trabajo

¹ Proyecto FONDECYT N° 1090692: Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas a través del enfoque biográfico y etnográfico (1923-2011).

parte desde el cruce de dos debates: el de la profesionalización docente y la historiografía educativa nacional, para situar la subjetividad histórica docente como un lugar para responder al paradigma del sujeto efectivo y la a-historicidad de las reformas educativas, analizando las prácticas, experiencias y saberes de los y las docentes involucrados en la Escuela Consolidada.

Palabras clave: docente efectivo – sujeto histórico – escuela consolidada

Summary

This article intends to reconstitute the educational community experience of the Consolidated School located in the quarter Miguel Dávila Carson created at the South West of the city of Santiago in 1953 and operated after the military coup of September 11, 1973. The work starts from the intersection of two debates: the professionalization of teaching and the educational national historiography, to locate teaching historical subjectivity as a place to respond to the paradigm of the effective subject and the “a-historicidad” of the educational reforms, analyzing practices, experiences and knowledge of the teachers involved in the Consolidated School.

Keywords: effective teacher – historical subject – consolidated school

Contexto político

Desde los centros de producción de saber académico vinculados a los hacedores de políticas (*policymaking*) se postula que nos encontramos ante un ciclo histórico educativo marcado por las tecnologías de información, la comunicación, la globalización y la existencia de la sociedad del conocimiento (Brunner, 2003). Además, se señala, este ciclo requiere de un profesor efectivo que no solo sea capaz de acceder por sí mismo a materiales didácticos adecuados y de trabajar junto a sus colegas en el diseño de las estrategias de aprendizaje, sino que sea consciente tanto de las expectativas que sobre él se ciernen (a nivel de conocimiento disciplinario y de competencias pedagógicas) como de las reglas de selección y asignación correspondientes con los niveles de calidad de enseñanza y aprendizaje que se le exigen según estándares acordados (Vegas, 2008). Lograr esto, depende no sólo de los propios docentes sino de políticas que permitan desarrollar continuamente sus capacidades profesionales de modo de seleccionar, contratar y retener a los mejores. Esto pasa por modificar también, los patrones tradicionales de gestión de los recursos humanos docentes, las condiciones organizacionales en que trabajan, y los estándares de calidad con que son formados (Bellei et al., 2001).

El docente efectivo responde a las necesidades de una escuela pública transformada a partir de la crisis del modelo del capitalismo industrial hace tres décadas atrás, y el surgimiento de un nuevo modelo de desarrollo organizado en torno al capital financiero. Este movimiento no solo trajo consigo mutaciones culturales en las relaciones laborales que ocurren dentro de ella (Gentili, 2002;

Senett; 2000 en: Cornejo, 2009), sino también en los patrones de construcción de vínculos al interior de las familias y las comunidades, un desarrollo explosivo de nuevas fuentes de socialización, y su crisis como certeza de movilidad social (Esteve et al 1997; Hargreaves, 2003).

En Chile particularmente, la transición política chilena hacia la democracia concretó políticas que saldarán, en parte, los impactos del aumento de la segmentación social producto de la descentralización/privatización del sistema escolar. La reforma impulsada en la década de 1990, suscribió el acuerdo de que para mejorar la calidad y la equidad de la educación, se requería modificar el perfil docente existente antes del Golpe de Estado de 1973. Una de las transformaciones más relevantes durante la década de 1980, fue el traspaso de los docentes desde su calidad de empleados públicos, teniendo como patrón el Estado y regulados por un Estatuto Administrativo, hacia el de empleados particulares teniendo como patrón el Alcalde de los Municipios, pero regulados por el contrato laboral que rige a empleados particulares.

Las características del docente efectivo se sustentarían entonces sobre una nueva base valórica, que requiere responder a los flexibles y privatizadores parámetros del Estado Subsidiario: autonomía, discrecionalidad y capacidad investigativa, disposición para la evaluación de su desempeño, orientación a la eficacia tecnológica, apertura al cambio, la modernidad, la sociedad y el mundo, actitud de investigación permanente, expertise metodológica, eficiencia y capacidad autocrítica; es lo que se espera de éste ahora (o también modelo de la segunda profesionalización) (Bellei, 2001; Núñez, 2002, 2005). Estas aparecen contrapuestas a aquellas asociadas al viejo Estado Docente, a saber, trabajador, funcionario, profesional y técnico²; en donde este último se encuentra, asociado –valóricamente– al burocratismo del antiguo funcionario del sistema público; el humanismo desvinculado de lo productivo; el enclaustramiento social; y al conservadurismo pedagógico (Bellei, 2001). Estos perfiles pertenecerían a un tiempo anterior, en que los docentes eran considerados como operadores calificados de planificaciones elaboradas por agentes externos a su práctica, sosteniendo sobre sus hombros el viejo y gran edificio del Estado Docente. Núñez ha denominado esta era también como primer modelo de profesionalización docente (Núñez, 2002).

Las políticas a cargo de impulsar el docente efectivo se han llamado también las Reformas de Segunda Generación (1990-2000) y se asocian a un nuevo paradigma de la gestión pública: gobierno pequeño (ni grande, ni robusto, ni burocrático) y facilitador, promotor y coordinador de iniciativas privadas y comunitarias para la búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad. Producto de estos cambios se han incrementado y mejorado los salarios docentes así como su formación continua; se ha impulsado la evaluación de su desempeño y promocionado instancias y mecanismos horizontales de aprendizaje, trabajo y cooperación entre pares, por medio de una retórica basada en ideales de colectividad, participación y autonomía. Esto último, sin

² En un texto posterior se agregó la figura del “apostolado” (Núñez, 2004).

embargo, se ha desarrollado en el contexto de un régimen laboral transformado³, que entiende la autonomía individualmente y no como construcción colectiva que potencie el cuestionamiento de las leyes que orientan el modelo social y productivo vigente (Andrade, 2008; Feldfeber, 2008).

En el proceso de transición entre estos dos modelos de trabajo docente, el profesorado chileno se ha mostrado –se dice– con “*carencias y debilidades propias de una fase de tránsito: asimilan los cambios requeridos a nivel discursivo, pero no poseen las competencias para trasladarlos a la práctica del aula*” (Beca et. al., 2006:15). Se arguyen diferentes razones, principalmente dos. En primer lugar, la prioridad que su gremio da a los intereses reivindicativos por sobre los pedagógicos (modificación del estatuto docente, aumento salariales) (Núñez, 2005) y, en segundo lugar, las dificultades por parte de las estrategias de la misma reforma que ha sido gestionada –se asume– erráticamente en lo comunicacional e informacional (Bellei, 2001). Ambos factores impedirían que se ordene la cadena que requiere la política educativa: diseño-aplicación-ejecución-renovación de procesos enseñanza-aprendizaje, llegando a sindicarse al profesorado como el “talón de Aquiles” de la Reforma (Ibíd., 2001).

Desde otros referentes teóricos, las debilidades demostradas por el gremio docente al no sincoparse con las reformas educativas en curso, se han explicado como resistencias. Investigaciones cualitativas y estudios empíricos, han demostrado cómo la resistencia docente a estos tránsitos identitarios impulsados desde afuera, representan un rechazo a la “a-historicidad” con que actúan las políticas: no consideran las particularidades de sujetos, ni organizaciones ni establecimientos educativos (Hargreaves, 2003; Popkewitz, 1997). Desde esta mirada, las reformas serían resistidas porque van a contrapelo de la historia, del entorno de trabajo y de la vida de los profesores (Goodson 2003) al quedarse en “la epidermis del núcleo básico de la acción educativa”, desconociendo y sustituyendo las prácticas organizativas institucionales (modos de relación y comunicación didáctica en el aula, entre profesores y alumnos, y entre los alumnos). El cambio escolar concebido como *sustitución*, y no como *fusión* de culturas (administrativa y docente) (Viñao, 2002), es incorporado, desde la experiencia subjetiva de la escolarización, como silenciamiento o negación de los sujetos que habitan la escuela. Tal como lo señala Goodson, la “*pérdida de memoria corporativa hace desaparecer los viejos*”, para quienes la profesionalidad se expresa y experimenta de manera más profunda que en un simple trabajo; también es pasión y sentido, haciendo aparecer los nuevos, competentes, obedientes a las directrices y ordenanzas, concibiendo la enseñanza como un trabajo en donde se es mandado y controlado, dando lo que se pide” (Goodson, 2001: 4-5).

³ No es sólo la adecuación de las leyes a la crisis fiscal, sino la introducción de los procesos de organización y racionalización neoliberal a la escuela. En el caso del trabajo docente se ha asociado a la *despedagogización* como una línea de exigencias donde se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios, más de corte didáctico -entendido éste en su acepción más limitada, como técnicas para la enseñanza- de los que se pueda apropiar cualquier profesional con título universitario en un periodo de prueba de un año para poder ser nombrado “*maestro en propiedad*”. (Mejías, R., 2008. “*Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*”, Ponencia presentada en el evento *Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias*, realizado en la ciudad de Medellín, del 22 al 24 de mayo de 2008).

En Chile, estudios acerca de las resistencias docentes concluyen acerca de la urgencia que tiene para la efectividad de las asesorías externas, la validación de los docentes y el reconocimiento de su labor. Una de estas vías es el relato de experiencias: *“el que llega a la escuela debe desenterrar la historia y escudriñar en los recuerdos que son expresados oralmente por los profesores más antiguos”* (Guerrero, 2005: ¶ 38). Para Giroux (2003), la exclusión de la historicidad de los sujetos y los lugares donde se pretende producir cambios en las prácticas de enseñanza, responde a un contexto sociocultural más general, algo que el autor ha llamado la “crisis de la conciencia histórica”. Esta se expresa como un conjunto de ideas y *“una serie de prácticas materiales inmersas en las rutinas y experiencias de nuestra vida diaria, con sus supuestos teóricos centrales procedentes de la lógica y el método de investigación asociados a las ciencias naturales”* (Giroux, 2003:23) denominado como la hegemonía de la “cultura del positivismo” y el socavamiento del desarrollo de una conciencia histórica-crítica y la posibilidad de educar en la vía de generar acciones para la transformación social.

La resistencia docente hacia las políticas es explicada desde estos referentes no únicamente como ausencia de voluntad de cambio u obcecación gremial. La resistencia es argumentada desde aquí como parte constitutiva del proceso de reforma educativa, al envolver pero excluir sujetos, con sus historias, prácticas, experiencias y saberes.

A partir de los dos marcos explicativos expuestos para entender la resistencia al tránsito hacia el docente efectivo, cabe preguntarse si acaso existen experiencias históricas desde donde fundamentar otras concepciones del ser docente. ¿Qué es lo que realmente está en juego, desde el profesorado, en las resistencias por incorporar la agenda de la reforma educativa en la escuela? Particularmente, ¿qué rol le cabe al docente en este complejo proceso? ¿Sólo se trata de una mirada hacia una “edad de oro” en que su valoración social era innegable?.

Balance historiográfico

Un balance sobre el desarrollo de la historiografía educacional chilena, evidencia la necesidad de problematizar algunos acontecimientos que han sido instalados como certezas desde el siglo XIX. También la necesidad de estudiar la educación chilena desde la tercera década del siglo XX y desarrollar investigaciones que analicen la educación en el marco de su formación social e histórica (Núñez, 1980). La tradición historiográfica latinoamericana ha tendido a negar el carácter social de la educación y su vínculo con las luchas sociales. A pesar de que, la escuela historiográfica marxista (1960-1980) abordó la educación en su función social reproductora y como instrumento de la clase dominante, no logró concentrarse en las experiencias y propuestas educativas generadas por los propios actores de la educación (Puigróss, 1996).

Desde la segunda mitad del siglo XIX, la producción de textos historiográficos se concentró en la descripción del estado de las distintas ramas de la enseñanza con el propósito de perfeccionarlas, de la elaboración

de programas de estudio y de las historias generales de la enseñanza chilena. También se ha ocupado de la labor de destacados educadores que pertenecían a la elite política e intelectual.⁴ Cuando para el Centenario de la República (1910) se pusieron en evidencia problemas sociales como el analfabetismo, desnutrición, mortalidad infantil, higiene, deserción y ausentismo escolar, se realizaron investigaciones que relacionaron el problema educacional con el contexto social. En estos estudios, la crisis social es atribuida a la falta de fondos fiscales para financiar la educación primaria. No obstante esta incorporación de lo social, como elemento relacionado con la educación, el foco de estudio continuó manteniéndose en el interior del sistema escolar formal.⁵ **Sólo en las últimas décadas del siglo XX la historiografía de la educación asumió un enfoque sociocultural, aún cuando escasamente se traspasaron los límites de la escuela y/o la universidad.**⁶

Desde estas concepciones historiográficas, el problema educacional continuó reducido a la capacidad de inclusión de la escuela y dejó al margen las prácticas desarrolladas fuera de ésta y que también producían procesos educativos. Por consecuencia, las soluciones políticas tendieron a la re-estructuración del modelo educacional en función de su capacidad de integrar a

⁴ Entre los textos publicados sobre los destacados educadores se destacan: Domingo Amunátegui, (1981). *El Instituto Nacional bajo los rectorados de Don Manuel Montt, Don Francisco Puente i Don Antonio Varas: 1835-184*. Santiago: Imprenta Cervantes; Claudio Matte, (1888). *La enseñanza manual en las escuelas primarias*. Santiago: Imprenta Cervantes; Claudio Matte, (1958) *Dos estudios pedagógicos Santiago*: Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile; Pedro Aguirre Cerda (1904) *Estudio sobre Instrucción Secundaria*. Santiago: Aurora; Diego Barros Arana (1908) *Plan de estudios i programas de instrucción secundaria*. Santiago: Imprenta Cervantes; José Abelardo Núñez (1883) *Organización de escuelas normales*. Santiago: Imprenta de la Librería Americana; Valentín Letelier, *El Instituto Pedagógico* (1940). Santiago: Editorial Nascimento; Luis Galdames (1932) *La reforma de la educación secundaria en 1928. Dos estudios educacionales*. Santiago: Ediciones de Los Anales de la Universidad de Chile; *La escuela y el Estado: hojas de una polémica* (1936). Santiago: Empresa Letras; Amanda Labarca (1960) *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria; Fernando Campos Harriet (1960) *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Editorial Andrés Bello; Julio César Jobet (1970) *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

⁵ Ejemplos de esas investigaciones son: Darío Salas, *Sobre educación popular* (Santiago: Editorial Universitaria, 1913) y *El problema nacional* (Santiago: Editorial Universitaria, 1967); Alejandro Venegas, *Sinceridad: Chile íntimo en 1910* (Santiago: Imprenta Universitaria, 1910); Arturo Fernández Pradel, *La educación popular i la Sociedad de Escuelas Nocturnas para Obreros*, (Santiago Imprenta y Litografía La Ilustración, 1904); Maximiliano Salas Marchán, *El aspecto social de la educación primaria* (Santiago: Imprenta Universidad, 1932); José Tadeo Sepúlveda (compilador), *Los normalistas en la instrucción primaria* (Santiago: MINEDUC-DIBAM, 1932); Víctor Troncoso, *Vagos y analfabetos. El problema básico de Chile* (Santiago: Editorial Magister, 1926).

⁶ Ejemplos de ese enfoque son: Ema Salas Neumamm, *Democratización de la educación en Chile* (Santiago: Editorial Universitaria, 2001); Cristián Cox and Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987* (Santiago: CIDE, 1990); Nicolás Cruz, “La educación chilena y las elites políticas de los sectores medios: 1900-1970”, *Mapocho 47* (2000):285-302 y *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile, 1843-1876. El plan de estudios humanista* (Santiago: DIBAM, 2002); María Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal* (Santiago: DIBAM, 2000); Sergio González, *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990* (Santiago: DIBAM, 2002); Sol Serrano, “De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación la Araucanía en el siglo XIX”, *Historia 29* (1995-1996): 423-474 y *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX* (Santiago: Editorial Universitaria, 1993) y María Loreto Egaña, Iván Núñez y Cecilia Salinas, *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* (Santiago: Editorial Lom-PIIE, 2003).

los sectores populares, instalando la idea de que el sistema escolar se construía a través de actos normativos, lo que desestimaba la acción de sus actores.

La historiografía educacional latinoamericana mantuvo su enfoque tradicional y positivista debido a varios factores. Primero, debido a su doble condición de ciencia pedagógica y de ciencia histórica⁷. Segundo, la instalación en América Latina de regímenes autoritarios en la década de 1970 que limitó el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo (Brunner, 1980). Tercero, el peso de la tradición académica que redujo la problemática de la educación a la escuela impidiendo situar al sujeto pedagógico como eje articulador de procesos de cambio educativo y a la educación como una práctica que produce sujetos a partir de otros sujetos (Puigróss, 1990); negando al sujeto su capacidad de producir conocimiento, su capacidad reflexiva y su historicidad (Kosik, 1960).

A pesar de esto, desarrollos teóricos referidos al sujeto histórico han posibilitado la concepción de un sujeto capaz de construir su propia historicidad. Esta tradición considera al sujeto como un ser que es capaz de pensar el tiempo en que vive, desde su contexto socio-histórico: “...a lo largo de su historia como constructor de conocimiento, el sujeto no transita sólo por caminos despejados marcados únicamente por conquistas y consolidaciones, sino también por fracasos” (Severino, 2001: 57). Se concibe al sujeto como un ser histórico, que comprende la realidad no sólo como “...producción de lo nuevo, sino también reproducción (crítica y dialéctica) del pasado...” (Kosik, 1960: 167) situándose a sí mismo como origen del proceso histórico. Un sujeto que nace de la relación siempre mediada por el currículum entre educador y educando (Puigróss, 1990), que no es un reproductor de modelos prefijados, sino un ser histórico, cultural y pedagógico, consciente del lugar en que desarrolla sus prácticas (Freire, 1998).

Desde esta última tradición, el presente artículo se propone reconstituir una experiencia en la que un grupo de profesores desarrolla una práctica docente ligada a la realidad socio-histórica de la comunidad local. Esta experiencia tuvo lugar en la Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson. Su reconstitución histórica evidencia la participación de distintos actores en la puesta en práctica de una propuesta educativa heredada del primer movimiento social de profesores chilenos, experiencia interrumpida luego del Golpe Militar de 1973.

La propuesta que plantea este trabajo es entenderlos desde la subjetividad histórica construida en un proceso continuo y nunca acabado; permanente, creativo, con ciertos grados de autonomía, como el resultado del proceso de apropiación simbólica del conjunto de significaciones que los individuos encuentran durante su trayectoria de vida (Toledo, 2002).

⁷ “El problema es que la historia de la educación tiene que hacer frente a diversas audiencias y que éstas tienen diferentes perspectivas, intereses y horizontes de expectativas. Cada una de ellas, le asigna funciones y finalidades no siempre acordes y evalúa su utilidad desde sus propósitos, necesidades e intereses.”, Antonio Viñao, “La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15 (2002), p. 248.

Procedimiento

La Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson es una de las cuatro Escuelas Consolidadas que existieron en la Región Metropolitana y parte de una veintena fundadas a nivel nacional. Esta escuela se ubica en el sector periférico sur poniente de la capital de Santiago, en la comuna de Pedro Aguirre Cerda.

Entre las fuentes escritas sobre la Escuela Consolidada de la Población Dávila sobre las que se ha desarrollado el presente trabajo, se encuentra un decreto ley que las regula, algunas Memorias de Título de profesores de esta escuela y un periódico comunitario (*La voz del Poblador*, 1953). Para efectos de esta investigación, fue necesario recolectar documentación personal entre quienes participaron de la experiencia (vecinos, estudiantes, familiares y/o docentes). Se trata de folletos, cancioneros, poemarios, cuadernillos de anotaciones, fotos, etc. Materiales que, no obstante su valor, resultan insuficientes para estudiar los alcances pedagógicos, sociales, culturales y políticos de la propuesta pedagógica de la Consolidación. Por ello, para alcanzar este objetivo, se hizo necesario recurrir también a la historia oral.⁸

Se ha apelado a la historia oral, dado que el trabajo con fuentes orales permite rescatar lo único y lo contradictorio; hace posible el acceso a las emociones, los sentimientos y los recuerdos, privilegia el tiempo vivo de la memoria y rescata la subjetividad (Thompson, 1998).

La historia oral privilegia la utilización de la entrevista como técnica de recolección de información. El número de entrevistados y entrevistas a realizar se definen de acuerdo a los objetivos de la investigación. No existen normas para su realización (Benavides, 1984). Sin embargo, “... *la entrevista es esencialmente un diálogo y para que ese diálogo despliegue su riqueza, el entrevistador debe conducirla a partir de un constructo previo al mismo. Ello no quiere decir que se anule la opinión del entrevistado, a quien debe otorgársele toda la libertad necesaria para que la entrevista actúe –cuando sea necesario– también como entrevista abierta*” (Iglesias, 2010: 167). Los criterios para seleccionar a los actores a entrevistar, son definidos de acuerdo a la información que se necesita recopilar para cumplir los objetivos de la investigación. Luego de realizar la entrevista se procede a la transcripción fiel y completa del testimonio. Finalmente, el material es sistematizado según los temas requeridos, al mismo tiempo que se fusionan los documentos escritos con las fuentes orales (Benavides, 1984).

Para la selección de profesores se utilizó la técnica de la bola de nieve⁹. Se realizaron diecisiete entrevistas a nueve profesores que participaron de la

⁸ La historia oral permite “...*dar cuenta de la historia de los sectores sociales, que, por razones culturales, económicas y políticas, no acostumbran a dejar documentos o testimonios escritos o materiales que puedan servir de fuentes suficientes para una investigación histórica rigurosa en un sentido clásico*”. La historia oral también hace posible recuperar la historia de los sectores sociales que, pese a la masificación de la escritura, no figuran en ella más que como un dato anecdótico, marginal o estadístico. (Benavides, 1984:3).

⁹ Edwin Ardener, “Language, ethnicity and population,” in *The population factor in african studies*, ed. Rowland Moss, and Rjar Rathbone (London: University of London Press, 1975):48-56; Howard Becker, “Practitioner of vice and crime,” in *Pathway to data*, ed. Robert Habenstein (Chicago: Aldine,

propuesta pedagógica. La recolección de información fue realizada entre los años 2006 y 2011.

Las entrevistas se realizaron en forma individual. Para guiar la conversación, se construyó un modelo que cubrió la temporalidad que cruza la trayectoria vital del sujeto y lo precede. Se trata de tres líneas de tiempo superpuestas donde se identificaron los acontecimientos que han marcado la historia del magisterio chileno. Una línea refiere a la política educativa (reformas, leyes y decretos que han influido el trabajo docente); otra a la asociatividad gremial reivindicativa (huelgas, congresos, asambleas, fundación de sindicatos, organizaciones docentes, etc.); y la última da cuenta de la asociatividad gremial pedagógica (propuestas pedagógicas que han influido en la política educacional).

Para organizar el material, se construyó una matriz: En su eje vertical se ubicó la dimensión temporal, lo que permitió inscribir los textos en el tiempo social. Sobre el eje horizontal se situó a cada uno de los entrevistados. Las fuentes escritas, los documentos personales y los contenidos de las transcripciones de las entrevistas fueron vaciadas en dicha matriz. Luego, realizando una lectura horizontal y vertical de la matriz, se articuló el material que se encontraba fragmentado, manteniendo la perspectiva temporal del fenómeno en estudio. De este montaje surgió un nuevo texto que da cuenta de una mirada múltiple, pero focalizada, de la experiencia pedagógica, lo que permite comprender la historia y la estructura de un grupo o comunidad (Toledo, 1999). Por ello, el nuevo texto se divide en tres etapas que marcan el desarrollo del proyecto educativo.

El caso de la Escuela Consolidada de Experimentación Miguel Dávila Carson

a) Inicios (1953-1962)

Cuando se creó la población Miguel Dávila Carson en 1951, un grupo de profesores llegó a vivir al lugar a través de un Comité de Vivienda. Estos profesores no mantenían relaciones entre sí. Sin embargo, entre ellos figuraban Luzmira Leyton y Oriana Ortiz, quienes asumirían como directora y sub-directora de la Escuela, respectivamente.

Era una población que contaba entre sus habitantes a profesionales, comerciantes, empleados y obreros; en la periferia se encontraban las familias

1970):30-49; Martin Plant, *Drug takers in an English town* (London: Tavistock, 1975); Gordon West, "Access to adolescent deviant and deviance," in *Fieldwork experience: qualitative approaches to social research*, ed. William Shaffir, Robert Stebbins, and Allan Turowetz (New York: St Martin's Press, 1980):31-44; Michal McCall, "Who and where are the artists," in *Fieldwork experience: qualitative approaches to social research*, ed. William Shaffir, Robert Stebbins, and Allan Turowetz, (New York: St Martin's Press, 1980.):145-158; Joan Hoffman, "Problems of access in the study of social elites and boards of directors," in *Fieldwork experience: qualitative approaches to social research*, ed. William Shaffir, Robert Stebbins, and Allan Turowetz (New York: St Martin's Press, 1980):45-56 citados por Robert Burgess, "Elements of sampling in field research," in *Field research: a sourcebook and field manual*, ed. Robert Burgess (London: George Allen and Unwin, 1983), 75-78.

más pobres. Los vecinos buscaron soluciones a sus problemáticas locales: se organizaron en una *Junta de Vecinos* desde donde demandaron la instalación de los servicios urbanos básicos.

Al poco tiempo, en la misma población se convocó a un Cabildo Abierto en el que participaron pobladores y autoridades locales y ministeriales. Luzmira Leyton informó que la Comisión de Educación de la Junta de Vecinos (constituida por profesores formados en Escuelas Normales) había concluido que para solucionar el problema educacional había que luchar por la creación de una escuela a la que pudieran asistir todos los niños y adolescentes de la comunidad. Por ello, presentaron una propuesta de escuela fundada en los postulados de la Asociación General de Profesores (1923-1932), que impulsó la Reforma Integral de la Educación (1928) y la creación del Plan San Carlos (1946-1948). Algunas semanas después de la realización de un Cabildo, se dictó el decreto N° 482 que autorizaba la creación de una Escuela Consolidada, con carácter de experimental.

Los vecinos valoraron el proyecto, aunque según algunos profesores éste *“parecía un proyecto sin pies ni cabeza, pues no había locales, no había nada. [Pero], a pesar de todo, las autoridades acogieron la demanda e iniciaron las gestiones necesarias que permitieron la creación de la escuela”*. Se matricularon sesenta y dos alumnos mayores de quince años, pero quedaban dos mil niños a incorporar.¹⁰ Quien fuera la directora de la Escuela, Luzmira Leyton, solicitó que se pusiera una pizarra en el paradero del bus. *“La pizarra decía: ‘se llama a matricular a la gente...’ Matriculamos mil y tantos alumnos... Así empezó la escuela. También llegaron a matricularse niños de poblaciones ‘callampas’ que rodeaban a la Población Miguel Dávila Carson.”*¹¹

Una vez iniciadas las clases, *“... no había dónde sentarse. Los niños llegaban a pies descalzos, con poca ropa pero con muchas ganas de pertenecer a la escuela. ... todos iban con su lápiz y su cuaderno, pero al otro día no traían nada, porque el cuaderno lo había tomado el hermano que estaba en el otro colegio. Costaba mucho hacer las listas de los cursos porque... muchos [estudiantes] llegaban sin saber a qué curso iban.”*¹² Se conformó un grupo correspondiente a primero de humanidades y uno a sexto año de preparatoria, cada uno con su profesor. Las clases se realizaban en *“...un galpón en pleno potrero...”*¹³

Las gestiones de la directora en el Ministerio de Vías y Obras, permitieron que se habilitaran salas de clases. Se construyó *“... una corrida de casitas [prefabricadas]... [que] estaban dispuestas unas frente a las otras, y al medio estaba la calle. El recreo era en medio de la calle. Hacíamos turnos en la entrada y la salida de la corrida de casas para cuidar a los niños”*.¹⁴

¹⁰ Memorándum N°389, Santiago, 31 enero de 1952, Fondo Ministerio de Educación Pública Chile.

¹¹ Lautaro Videla.

¹² Brunequilda Bustamante.

¹³ Lautaro Videla.

¹⁴ Lautaro Videla.

Se organizaron actividades vecinales para dotar de recursos a la escuela. Se recolectó material pedagógico. “... *había poco espacio físico donde trabajar... Muchas veces hubo que sentar [a los niños] en el suelo... Cuando llegó el invierno fue algo terrible... De a poco fue llegando el mobiliario: los bancos..., los pizarrones...*”¹⁵ [Fue] un periodo de organización larguísimo...”¹⁶

A medida que las matrículas aumentaron, las salas comenzaron a hacerse estrechas. Entonces la directora iba al Ministerio con un petitorio a protestar por la falta de infraestructura. La propuesta institucional se orientaba a “... *involucrar a la comunidad en la construcción de esta escuela...*”¹⁷ A cambio, la Escuela “...*se comprometía [a] que sus hijos iban a llegar a la Universidad y... les aseguraba continuidad... ¡El principio de continuidad llevado a la práctica...! Esa fue una bandera...*”¹⁸

Con el tiempo, se logró ampliar la escuela. Una casa patronal, ubicada en medio de un viñado, fue acondicionada como escuela. Eso era posible, porque “*Una estaba joven... [y tenía] deseos de cambiar y también de trabajar como a una le habían enseñado en la Escuela Normal... [Además], ... llegó a la Escuela Consolidada y me encuentro señoras de cierta edad, con las mismas inquietudes de transformar la educación... Era súper sacrificado. Pero ese sacrificio se aminoraba con lo que uno iba viendo que se estaba haciendo con los niños...*”¹⁹ Además, Luzmira Leyton se encargó de transmitir la experiencia que había sido la Experimentación a los nuevos profesores y profesoras y como una forma de perfeccionamiento docente, “*Se reflexionaba acerca de qué era la Consolidación, qué significaba uno de sus principios que consistía en unir la realidad del hogar con la realidad de la escuela. Se entendía - a partir de esta mirada -, que la escuela estaba al servicio de la comunidad*”²⁰.

b) Fundación e Imperio (1963-1973)

En la escuela se impartían todos los niveles de enseñanza y llegó a contar tres mil estudiantes de distintos niveles educacionales. Sus estudiantes provenían de diferentes grupos socioeconómicos. Dado que, algunos estudiantes presentaban retraso escolar, los profesores realizaban un trabajo pedagógico especial para nivelarlos.

La Escuela se organizó administrativamente en departamentos y se nombraron profesores jefes y jefes de local. En cada local existía un Consejo dirigido por la directora del local. Los profesores se reunían después del horario de clases para analizar sus prácticas con el propósito de mejorar entre todos y democráticamente su trabajo pedagógico.

¹⁵ Brunequilda Bustamante.

¹⁶ Ídem.

¹⁷ Ídem.

¹⁸ Ídem.

¹⁹ Ídem.

²⁰ Ídem.

Muchos profesores de las Escuelas Consolidadas participaban de la Unión de Profesores de Chile (UPCh), organización gremial de la enseñanza primaria. Agrupaba a organizaciones más pequeñas, como la Asociación de Pedagogos Experimentales. En esta organización se reunían las escuelas culturales populares, las escuelas especiales de minusválidos y las escuelas experimentales pedagógicas. Algunos profesores de las Escuelas Consolidadas participaron activamente en esa organización u otras instancias del movimiento gremial de la época.

Hasta comienzos de la década de 1960 la situación administrativa de las Escuelas Consolidadas era ambigua. Estas escuelas dependían de la Dirección de Educación Primaria, aunque tenían todos los niveles educacionales y las secciones secundarias eran consideradas como liceos experimentales. La relación con el Ministerio de educación se establecía principalmente a través del Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria. Sin embargo: un profesor señala: [A la Sección de Experimentación de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación] *“No la tomábamos muy en serio, porque teníamos una cierta distancia crítica frente al resto de la experimentación. Nos olía un poco a tecnocracia. Se debía a este enraizamiento popular en la población Dávila”*²¹.

Con el transcurso de los años, se creó un Consejo de Directores de Escuelas Consolidadas. Este Consejo elaboró un proyecto de reglamento orgánico dando origen en 1962 a un decreto que homogeneizó y reglamentó este tipo de escuelas. Con esta normativa las Escuelas Consolidadas se fortalecieron jurídicamente y consolidaron su carácter experimental. Fueron definidas como instituciones escolares poseedoras de tres condiciones básicas: Integralidad, Investigación y Vinculación Comunitaria. Fueron reconocidas por ofrecer una atención integral del alumnado (científica, humanista, artística y técnica); por impulsar y orientar la investigación educacional en su concepción más amplia y, por último, por encontrarse capacitadas para interpretar las necesidades de la comunidad en la que se encontraban insertas. Además, todas las Escuelas Consolidadas se caracterizan por fundarse en *“...respuesta a la necesidad de elevar los niveles culturales de la comunidad...”*²².

c) Ocaso: 1973

El proyecto educativo de la Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson, llegó a su ocaso días después del golpe de Estado de septiembre de 1973, cuando autoridades designadas por la Junta Militar asumieron la dirección del establecimiento.

Algunos profesores fueron detenidos en sus hogares. No siempre los encontraron, pero allanaron sus casas y rompieron sus pertenencias. Los

²¹ Iván Núñez

²² Artículo 30° de la Ley N° 15.236 del 12 de septiembre de 1963.

militares también fueron a la escuela y le preguntaron a la Jefa del Local, por la ubicación de sus colegas que no habían sido ubicados en sus hogares.

Inmediatamente se modificó la estructura orgánica y administrativa de la escuela y el proyecto pedagógico se alineó con las directrices emanadas de las nuevas autoridades ministeriales. En 1977 la Escuela pasó a denominarse Liceo Técnico Ochagavía A-101. Luego, de acuerdo a las transformaciones en la estructura educativa nacional, su administración fue traspasada al municipio.

Para el Golpe Militar de 1973, en el país existían treinta y una Escuelas Consolidadas. Todas fueron intervenidas por la Junta Militar desapareciendo hasta la actualidad el ideario de la Consolidación Educacional.

Hallazgos preliminares

Esta experiencia educativa evidencia la posibilidad de construir el sistema escolar desde otro paradigma que el de la exclusión de sus principales actores en las instancias de decisión. La comunidad educativa propone un nuevo trato frente a los actos normativos del Estado. El colectivo pedagógico arraigado en un territorio desarrolla una propuesta educativa que revierte los mandatos del modelo de la escuela republicana (trabajador, funcionario, profesional y técnico).

Los profesores no acatan pasivamente las instrucciones emanadas desde el centro político y toman decisiones a nivel local. En tanto, la comunidad no delega a la escuela la responsabilidad de integrar a los niños y niñas a la nación. La comunidad participa de la construcción, y evalúa la puesta en práctica de la propuesta educativa. La comunidad no espera ni exige la acción del Estado, sino que colabora y participa en la propuesta pedagógica.

El trabajo docente no se concibe como una acción individual ni se restringe a cumplir los propósitos establecidos por la política curricular y evaluativa. El trabajo colaborativo se instala como forma de proceder en la comunidad de pares profesionales. Entre los pares se abren espacios democráticos y participativos donde se debate y coordina la acción pedagógica. Las instancias de pertenencia de los profesores no se limitan a la escuela. Algunos también participan en el gremio y/o en las organizaciones existentes en la comunidad residencial.

El aula deja de ser un espacio cerrado donde únicamente se transfiere información. La sala de clases se prolonga hacia fuera de la escuela. Se desarrollan estrategias didácticas acordes a los lugares accesibles, los recursos y los educandos históricamente situados. Los profesores utilizan la creatividad para desarrollar su trabajo pedagógico y conciben estrategias para que cada uno de los niños -reconociendo sus particularidades- aprenda. El trabajo colaborativo también se practica entre los estudiantes. Este tiene una particular utilización para nivelar los aprendizajes de los estudiantes. Además, la relación profesor-estudiante se abre al diálogo.

La Consolidación en la población Dávila Carson concibió la educación como proyecto de transformación social. Se trata de la puesta en práctica de

un proyecto de trabajo docente, que busca convertirse en algo más que una estrategia pedagógica. La experiencia histórica y colectiva se convierte en el vehículo de la razón humanizante, que hace consciente la posibilidad histórica de la transformación de la educación desde un lugar, que es, y seguirá siendo, la posibilidad fundacional de lo nuevo.

El trabajo que aquí se presenta deja planteadas las siguientes preguntas ¿Es posible volver a pensar el trabajo docente desde procesos de construcción de subjetividad histórica, es decir, los docentes constituidos como sujetos que comprenden su práctica pedagógica como un lugar para incidir en la comunidad social y cultural de la escuela y fuera de ella, es decir, como *sujeto político colectivo*?

Referencias

Andrade, D. (2008). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber & D. Andrade (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente* (pp. 17-31). NOVEDUC.

Ardener, E. (1975). Language, ethnicity and population. En R. Moss & R. Rathbone (Eds.) *The population factor in african studies* (pp. 48-56). London: University of London Press.

Avalos, B.; Sotomayor, C.; Bellei, C.; Valenzuela, J.P.; Pardo, M.; De Los Ríos, D.; Sevilla, A. & Cavada, P. (2008-2010). *La profesión docente en Chile: políticas, prácticas y proyecciones*. Núcleo Iniciativa Científica Milenio. Santiago: Universidad de Chile.

Beca, C.; Montt, P.; Sotomayor, C.; García-Huidobro, J. & H. Walker (2006). *Docentes para el nuevo siglo: hacia una política de desarrollo profesional docente*. Santiago: MINEDUC, Serie Bicentenario.

Becker, H. (1970). Practitioner of vice and crime. En R. Habenstein (Ed.) *Pathway to data* (pp. 30-49). Chicago: Aldine.

Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic & M. Pardo (Eds.) *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp.129-146). Santiago: PREAL-CIDE.

Benavides, L. (1984). *Historia oral: problemas y perspectivas*. Documentos de Trabajo FLACSO, n° 220.

Burgess, R. (1983). Elements of sampling in field research. En R. Burgess (Ed.) *Field research: a sourcebook and field manual*, (pp. 75-78). London: George Allen and Unwin.

Brunner, J.J. (2003). *Educación e Internet ¿La próxima revolución?* Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Brunner, J. (1980). Vacíos en la investigación educacional y carencias de teoría (pp. 33-53). En Barrera, M; Brunner, J. & Núñez, I. (Eds.). *Hacia una investigación socio Educacional*. Santiago: CLACSO.

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación y Sociedad*, 30(107), 409-426.

Díaz, C. (2009). *Lo mejor de nuestros profesores*. Santiago: Fundación Chile/Cámara Chilena de la Construcción.

Egaña, L.; L Reyes & M. I. Toledo (2009). *Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas a través del enfoque biográfico y etnográfico*. Santiago: FONDECYT, N° 1090692.

Esteve, J., Franco, S y Vera, J. (1997), *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos, Madrid.

Feldfeber, M. (2008). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada "por decreto". En M. Feldfeber & D.

Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria (p. 87). En *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Goodson, I. (2001). *Cambio y biografía personal. Simposi Hineraris de canvi en l'educació*. Universidad de Barcelona, 15 y 16 de marzo.

Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8(19), 733-758.

Guber, R. (2004). *El Salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.

Guerrero, P. (2005). Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. *Psyche*, 14(1), 31 45.

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hoffman, J. (1980). Problems of access in the study of social elites and boards of directors. En Shaffir, W. ; Stebbins, R. & Turowetz, A. (Eds.) *Fieldwork experience: qualitative approaches to social research* (pp. 45-56). New York: St Martin's Press.

Iglesias, E. (2010). *Desafíos para la construcción de la historia oral. Fuentes Humanísticas*, 22(40), 165-175.

Kosik, K. (1960). *Dialéctica de lo Concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. (pp 67- 167). Buenos Aires: Grijalbo.

La Voz del Poblador. Órgano Oficial de la Junta de Vecinos de la Población Miguel Dávila Carson, N° 1 del 15 de agosto de 1953, N° 2 del 9 de Agosto de 1953 y N° 3 Del 17 de septiembre de 1953 y N° 4 del 14 de noviembre de 1953.

López de Maturana, S. & Tirado, C. (2009). *Historia de vida de los "buenos profesores"*. Departamento de Educación. Chile: Universidad de La Serena.

MacCall, G. (1980). Who and where are the artists. En Shaffir, W.; Stebbins, R. & Turowetz, A. (Eds.) *Fieldwork experience: qualitative approaches to social research* (pp. 145-158). New York: St Martin's Press.

Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años De estudios del trabajo docente*. LASA Latin American Studies Association XXIII International Congreso Washington DC, Septiembre 6-8.

MINEDUC-CIDE (2007). *Informe final del estudio Estado del arte de la investigación y desarrollo en educación (I&DE) en Chile*, recuperado de <http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Informe%20Final%20Estado%20el%20Arte%20I+DE.pdf>, 11/05/2010.

Núñez, I. (1980). Investigación histórica en educación. En Barrera, M; Brunner, J.; Iriarte, R. & Núñez, I. (Eds.) *Hacia una investigación socio-educacional* (pp. 44-51). Santiago: CLACSO.

Núñez, I. (1993). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago: PIIE.

Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Ávalos. *Profesores de Chile. Historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.

Núñez, I. (2005). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: Presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox (ed.) *Políticas Educativas en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. En Poupart, J. ; Deslauriers, J.P. ; Groulx, L.H. ; Lapirrière, A. ; Mayer, R. & Pires, A. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Québec: Gaëtan Morin Éditeur.

Plant, M. (1975). *Drugtakoers in an English town*. London: Tavistock.

Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en La enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Editorial Morata.

Puigróss, A. (1996). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En Cucuzza, H. (ed.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Puigróss, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema Educativo (1885-1916)*. (pp- 29-33). Buenos Aires: Galerna.

Reyes, L.; Cornejo, R. & Salazar, G. (2008-2010). Cuestión docente, política Educativa y *Movimiento Pedagógico en Chile: trayectoria histórica, problemas y propuestas*. Santiago: FONDECYT N° 1080414.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. París: Éditions du Seuil.

Severino, A. (2001). *Educação, sujeito e história*. Sao Paulo: Olho D'água.

Thompson, P. (1998). *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia: Edicions Alfons El Magnanim.

Thompson, Paul (1998). *La voz del pasado. Historia oral* Valencia: Edicions Alfons El Magnanim.

Toledo, M. (2002) *Enfoque biográfico: marco teórico-metodológico para la construcción De relatos de vida*. Revista Praxis, (4), 39-48.

Toledo, M. (1999). *Construction de mémoire collective à travers les récits de vie: L'environnement socio-spatial d'un bidonville de Santiago du Chili. De la Toma Guanaco à Huechuraba*. Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Louvain.

Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la Encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, 30 (2), 1-16.

Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. Documento presentado en el Primer Congreso Internacional Nuevas tendencias de la formación permanente. Barcelona.

West, J. (1980). Access to adolescent deviant and deviance. En Shaffir, W.; Stebbins, R. & Turowetz, A. (Eds.) *Fieldwork experience: qualitative approaches to social research* (pp. 31-44). New York: St Martin's Press.