



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

Facultad de Humanidades

Instituto de Historia y Ciencias Sociales

**“Educación popular infantil en Chile durante dictadura y transición: la experiencia del Jardín Sol de Quilpué (1980-2000)”**

TESIS DE GRADO

PARA OPTAR A LOS GRADOS ACADÉMICOS DE  
PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIADO EN HISTORIA  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN.

Kevin Adasme Jofré.

Profesor Guía: Benjamín Silva Torrealba.

Profesora Informante: Marina Grabivker N.

Valparaíso noviembre 2017

## **Dedicatoria**

Dedico los aprendizajes vitales contenidos en este texto a Ximena Del Pilar, mi madre, por formarme desde el amor y el dialogo. Por su apuesta educativa de formar hijos pensantes, capaces de cuestionar y no agachar la cabeza ante las injusticias del mundo. Por su ñeque en luchar por mí y mis hermanos Denis José y Darwin, cada vez que la vida se ha puesto cuesta arriba.

A Amanda y Jazmín por enseñarme que la amistad también puede ser un ejercicio pedagógico.

A la comunidad educativa del jardín Sol de Quilpué por atreverse a educar desde el amor, en tiempos de horror y mercado.

## Agradecimientos

A mi mamá Ximena por ser la primera en aceptar mi decisión de estudiar pedagogía, por escuchar mis nuevos aprendizajes y compartir conmigo las nuevas miradas del mundo que recibí en estos años de estudios. A José, mi papá, por su paciencia malhumorada, pero paciencia al final del día hacia un hijo diferente y sus constantes empeños en enseñarme cosas prácticas para asegurar mi autonomía en la vida.

A Denis Ariel por enseñarnos en vida que el amor y la comunicación con los seres queridos supera las limitaciones físicas, por acompañar nuestros pasos desde donde estás ahora descansando-espero no te estemos dando tanto trabajo hermanito- A José Miguel por ser mi segundo papá, estar, cuidarme desde pequeño y alegrarse de mis progresos como persona. A Darwin por ser mi primera experiencia paterna-pedagógica y querernos a tú manera rebelde de un joven de 18 años.

A Francisca compañera de José y su extensa familia Palma Ayala por integrarnos en su hermosa familia y compartir con nosotros el recuerdo de su hermana Barbara, por las exquisiteces que caracterizan sus juntas familiares, pues alimentan nuestros corazones. A Liha Roldán compañera de Darwin, por ser la hermana Liha, por su genuino interés en la educación y los interesantes diálogos sostenidos.

A mis tías (os) de la vida: Zulema y Demetrio, Myriam y Juan, Zulita y Mauricio, Verónica y Alex, Rosita y Luis, Lilian y Luis, Carmen y Juan, y Jeanette por su amistad que traspasa los años y distancias, por estar cuando lo hemos requerido. A mi tía Elda por su humor chispeante. A mi tío Juan, su esposa Patricia y mis primos Fabián, Javiera y Valeria por compartir mis anhelos de cambiar el mundo.

A Franne y familia por su amistad incondicional de tantos años, por ser la primera en mostrarme otras realidades y formas de vivir la vida, por enseñarme que la lucha comienza en uno mismo y ser uno de mis tantos referentes docentes. A su hija Millaray por llenar nuestros días de aprendizajes y alegría infantil, por pedir cantar los Jaivas y otros artistas con nosotros. A Siu-Ling y familia por su genuina amistad, su confianza hacia mí y por editar con amor y disciplina parte importante de este trabajo cuando mi síntesis no fue capaz de hacerlo, agradecimiento infinito por aquello. En resumen, por ser tú la gran Siu que sorteando grandes dificultades ha construido una vida autónoma.

A Diego chico, Diego grande, Sebastián, Cesar, Víctor, Esteban, Christian, María Paz, Ronny, Maryel, Javiera Ortega y Anyeli, por construir una amistad en la diversidad, por las gratas jornadas de video juegos (siempre perdía) y por mantener el cariño pese a los caminos diferentes. Y a quienes corresponda por las fructíferas jornadas de “debate”.

A Amanda por su hermosa amistad, su paciencia hacia mi tozudez, por ser e inculcar constantemente un compromiso intelectual-militante en sus cercanos hacia la pedagogía. En suma, por ser un referente en todos los ámbitos querida Amanda. A Jazmín por apoyo incondicional en nuestros años de estudios, por dejarnos aprender de ti, querernos y elegirnos como tu familia porteña.

A Mauricio por querernos a su manera, por su disposición constante a enseñar y aprender. A Felipe por tu creatividad, humor y certeros comentarios siempre. A Karen (KP) por transitar conmigo importantes procesos de transformación personal, por tú creatividad inspiradora y tantos momentos compartidos. A Exequiel por aceptar ser mi amigo, por tenerme paciencia y a su manera demostrarnos un gran afecto. A Luis (Luchito) amigo de tesis, amigo del final, pero de tantas anécdotas., gracias por compartir conmigo este proceso, gracias por aquel cuaderno rojo de tesis y tantas cosas.

A Millaray, Marcelo, Scarlett, Aylim, Javiera, Nelson, Andrea, Yirsela y Vicente por enseñarme a romper los esquemas y acompañar a “Kevito” en su tránsito por las calles porteñas. A Daniel (Pollo) por tu amistad y lealtad, por ser compañeros en la lucha en post de la triestamentalidad en aquel año 2013. A Yohanny, Patricia, Gely, Juanito, Daniela, Carla y Sebastián (sireno) por su ánimo constante en este proceso, por ser grandes amigos y recibirme en este lindo puerto cuando decidí irme de la casa de mis padres.

Al Preuniversitario Popular Violeta Parra: Pamela, Javier, Catalina, Felipe, Michelle, Carlos, Héctor, Agustín, Vicente, Carlos, Paz, Katy, Valeria, Celso, Nicole, Camila, Carla, Yohanny, Álvaro, Gonzalo, Jorge y Daniela, gracias por ser mis amigas y compañeras (os) de este proyecto educativo que, con aciertos y errores, busca contribuir a la superación del neoliberalismo que asfixia nuestros sueños colectivos.

Al Comedor Popular Universitario Miguel Woodward y sus tías (os): Myriam, Julia, Viviana, Palmira, Cecilia, Rosy, Raúl, Alberto, Rosita, María Clara, Ximena, y Anita., mujeres y hombres cargados con historias de lucha social que, por medio de un abrazo, una conversación, transmiten aprendizajes vitales no disponibles en las aulas universitarias. Gracias por tanto cariño.

A todos los funcionarios de la facultad por humanizar nuestro paso por la universidad, muchas gracias por aliviar nuestras preocupaciones con una simple sonrisa y el gran trabajo que hacen. Quiero agradecer especialmente a la Srta. Jennifer Jara por su abnegada labor, cordialidad, gran sentido del humor y su compromiso a toda prueba con una universidad democrática. Hago extensivo este agradecimiento a la Srta. Carolina de filosofía.

A Sandra, Gina y Karina por acompañar nuestros procesos de aprendizajes en la biblioteca y hacer de esta un espacio acogedor donde estudiar y compartir.

A la tía Jaqueline y el tío Mario por hacer de su fotocopiadora un espacio de aprendizaje más dentro de la facultad, gracias por las conversaciones y las salvadas monumentales hasta hoy. A la tía Mira, su hijo Álvaro y todo el personal del casino, muchas gracias por su amabilidad.

A los profesores Jorge Gonzalorenna, Carolina Figueroa, José Miguel Ramírez, Luis Castro y Leonardo Jeff por sus enseñanzas tanto dentro como fuera del aula, por luchar por una genuina democratización del instituto de Historia y en consecuencia intentar formar a sus futuros docentes en un espacio democrático. A la profesora Priscila Cárdenas y Víctor Figueroa por lo anterior y por su generosidad al mostrarnos el mundo escolar desde sus experiencias en aula.

En especial y ya para cerrar, quiero agradecer al profesor Benjamín Silva Torrealba, porque pese a todas las dificultades tanto institucionales como las de quien habla, guío este trabajo con gran dedicación. Le agradezco las herramientas brindadas durante estos años, el impulso constante a la autonomía en la creación de conocimiento, pero por, sobre todo: su persistencia en formar docentes capaces de asumirse como intelectuales transformativos.

También me gustaría expresar mi gratitud a la profesora Marina Grabivker de la escuela de Educación Parvularia de nuestra Universidad, por su amabilidad y disposición con esta tesis. Gracias por sus comentarios y exhaustiva evaluación.

Finalmente, quiero agradecer a todas las (os) educadoras y educadores del jardín Sol de Quilpué que formaron parte de esta investigación, por confiarme un capítulo importante de sus vidas y enseñarme que el construir organizaciones educativas democráticas implica un proceso de constante aprendizaje. En especial quiero agradecer a Alejandra Olea, quien me acompañó desde el primer día y puso a mi disposición todo el material posible.

## Índice

	Páginas
<b>Capítulo 1: Introducción a una experiencia educativa popular con niños (as)</b>	
<b>Populares (1980-2000)</b> .....	7
1.1 Planteamiento del Problema.....	7
1.2 Metodología de la investigación.....	14
1.3 Marco de análisis: memoria, democracia e integralidad.....	18
1.4 Descripción general de la investigación.....	22
<b>Capítulo 2: Infancia e historia: de la subordinación social a la emancipación</b>	
<b>Educativa</b> .....	<b>23</b>
2.1. La construcción moderna e historiográfica de la infancia.....	24
2.2. Civilizar y moralizar la infancia popular: Estados nacionales en el siglo XIX.....	31
2.3. Escolarización e integración: máximas para la infancia popular en el siglo XX.....	39
2.4. Educar al párvulo popular chileno: una lucha femenina ante la indiferencia estatal (1889-1973).....	49
2.5. La educación como emancipación de la infancia popular y la sociedad.....	56
<b>Capítulo 3: Educar en tiempos de horror y mercado: contexto histórico tras la</b>	
<b>experiencia del jardín Sol de Quilpué (1980-2000)</b> .....	<b>63</b>
3.1. Horror y mercado: décadas de neoliberalismo en el mundo y Latinoamérica.....	64
3.2 Bajo las posibilidades “democráticas” del modelo: contexto nacional (1980-2000)....	72
3.3. Mercado e irresponsabilidad social: políticas educativas en Chile (1980-2000).....	80
3.4. Educación popular en los ´80-90: Auge y crisis de horizonte (1980-2000).....	87
<b>Capítulo 4: La educación como compromiso social: reflexiones educativas de las (os)</b>	
<b>educadoras (es) del jardín Sol de Quilpué (1980-2000).</b> .....	<b>95</b>

4.1 Caracterización demográfica, profesional y política del equipo educativo del jardín Sol de Quilpué.....	96
4.2 De lo individual a lo colectivo: Convergencia política y organizacional en la emergencia del Jardín Sol de Quilpué (1980-1988).....	102
4.2.1 Las primeras convergencias: nacimiento de un proyecto (1980-1985).....	103
4.2.2 Años sin respiro: Conformación e instalación del jardín Sol de Quilpué (1985-1988).....	106
4.2.3 Tejiendo redes para “hacer la tarea”: el rol de Codepu y Fasic en el trabajo con hijos de presos políticos(as) del Sol (1986-1988).....	109
4.3 De la represión política a la pobreza del “Bosque”: Problemáticas sociales de un sector segregado de Quilpué. ....	114
4.4 Un Estado ausente una ONG presente: el rol de “Pan para el Mundo” y otras ONGS en el jardín Sol.....	118
4.5 La educación Popular como apuesta del Sol: alcances y limitaciones.....	122
4.5.1 Educandos con voz: la resignificación de lo cotidiano.....	125
4.5.2 Los padres como sujetos educativos .....	127
4.5.3 Lo comunitario como horizonte del Sol.....	129
4.6 Limitaciones de una intención democrática: La evaluación interna del equipo Sol...	131
4.7 Lo emocional como pilar educativo: expresiones de lo “integral” del Sol.....	137
4.7.1 Integrar es quebrar esquemas: la incipiente perspectiva de género del Sol.....	140
4.7.2 Lo social y comunitario: integración a lo marco.....	143
4.8 Un trabajo social inconcluso: Frustraciones y perspectivas tras el fin del Sol.....	146
<b>Capítulo 5: Hacia una historia social de la educación popular infantil: conclusiones y proyecciones.....</b>	<b>153</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>160</b>

## Capítulo 1: Introducción a una experiencia educativa popular e infantil

(1980-2000)

### 1. Planteamiento del problema.

La educación de los niños populares fue la promesa inaugural del Estado Nacional en los albores del siglo XIX, iniciando una práctica política estatal, conducente a instalar un sistema educativo (Egaña 2000), que al aprobarse los civilizaría y dotaría de ciudadanía. Empero, los objetivos tras esta promesa y su desarrollo histórico son cuestiones muy discutibles, como lo ha comprobado la historia social de la educación en los últimos 30 años; mediante la revisión e incorporación de nuevas fuentes primarias, y el trabajo –cada vez mayor– con la memoria de los sujetos educativos.

El mundo popular se ausentó de la escuela por largos años, pese a que entre 1880 y 1930 el Estado logró incorporar a sus aulas al “(...) 63,3% de los niños entre seis y catorce años” (Rengifo 2013:63), éste mantuvo su ausencia hasta entrado 1960 donde el contexto de reformas y cambios estructurales permitió concretar una política asistencial real, dando origen a la Junta Nacional de Auxilio y Becas –Junaeb–, marcando un hito dentro de los crecientes grados de responsabilidad asumidos por el Estado con sus aulas desde 1920 hasta 1973 (Silva 2015), como lo constata Illanes (1990) en: ausente señorita. Previamente hubo avances como: la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920; la aplicación de la reforma de los maestros primarios en 1928, que Ibáñez derrocó al poco andar., entre otros procesos e hitos. Pese a ellos, la ausencia y la deserción persistieron ante un Estado que no generó las condiciones materiales mínimas en sus escuelas y educandos; hecho más agudo en las zonas sur y norte de nuestro país, siguiendo los estudios de: Carolina Figueroa y Benjamín Silva (2006 y 2015), Silva 2009; que prueban una escasa escolarización en Tarapacá entre 1880 y 1930 –sobre todo en sus zonas altas– y la insistente demanda de maestros, y visitantes de escuelas al Estado, del cumplimiento de su “promesa educativa”; demostrando así, que no fueron simples repetidores del discurso civilizatorio, sino que cuestionaron con fuerza el predominio ideológico de la oligarquía.

La actitud crítica de los sujetos educativos o “agentes escolares” como los define Silva (2015) para dar cuenta de su historicidad y diversidad<sup>1</sup>, ha sido constante dentro de la historia de la educación. Según Leonora Reyes (2005), éstos, como partes de la sociedad civil han dado múltiples respuestas ante los olvidos del Estado y las crisis del sistema educativo; que han ido desde la generación de espacios reflexivos, hasta la creación de propuestas y prácticas específicas de cambio. Esto no ha sido esporádico, pues las crisis de “desarrollo” han sido recurrentes según Reyes; quien cataloga las transformaciones neoliberales contemporáneas del sistema –donde se inserta nuestro tema– como: una crisis orgánica, siguiendo los planteamientos de Adriana Puiggrós.

En suma, se ha demostrado que el sistema educativo nacional: nació segregado, se construyó mirando a Europa, no contó con las condiciones materiales mínimas para su desarrollo y retención de la niñez popular, y albergó docentes críticos que, conforme exigieron el cumplimiento de la promesa educativa estatal, se organizaron y construyeron junto con la sociedad civil, propuestas de cambio., demostrando así su capacidad de agencia, o sea, de actuación. (Núñez, 2003; Salazar, 2014; Conejeros, 2015)

No obstante, la historiografía según Núñez & Soto (2004) ha estado marcada por una mirada “macro” o “sistémica”, con visiones desde arriba, donde lo central son: las ideologías, las políticas, las normas etc., pero sobre todo “(...) la obra de las élites que han orientado la educación (...)” (Núñez & Soto 2004:7). Esta mirada legal e institucional, que Pablo Toro (2002) nomina como el “fondo ideológico” de los espacios educativos, ha impedido “(...) el conocimiento de las digresiones, los rumbos alternativos y los proyectos frustrados que han formado parte de la historia de la educación chilena (...)” (Toro 2002:127). Pues se requería según él, una historia de expansión ascendente, que neutralizara los esfuerzos de los agentes educativos por transformarla.

---

<sup>1</sup> Compuesto por : “(...) docentes primarios- tanto interinos como dueños de sus cargo, normalistas y autoformados-, visitantes de escuela (Figuroa y Silva, 2011), profesores y educadores secundarios, ministros, parlamentarios, políticos, integrantes de movimiento obrero (Salazar, 1987; Cano 2012), periodistas, integrantes del movimiento estudiantil (González y San Martín 2015), agrupaciones indígenas (Donoso, 2015), intelectuales, sacerdotes (Silva y Figuroa 2013), obispos (Silva 2009) y movimientos sociales de diverso origen, quienes debatieron, criticaron y postularon nuevos paradigmas para conceptos tales como: educación, escolarización, alfabetización e instrucción (Silva 2015: 12-13)

En esta línea, Reyes (2014) reconoce que en el siglo XX: diversos trabajos incorporaron lo social en el estudio del fenómeno educativo. En sus inicios, corrientes y personajes más sensibles a lo social analizaron los problemas de su tiempo e integraron nuevos actores en sus estudios, es el caso de: Darío Salas, Víctor Troncoso, entre otros; en complemento con las corrientes historiográficas de los 20 y 30— marxistas y anales—, que confluyeron en acercar la historia y las ciencias sociales para estudiar los fenómenos, permitiendo estudiar las relaciones sociales tras lo educativo. Emergieron parafraseándola, nuevos temas y enfoques tales como: la historia de la infancia, de la familia, de la educación popular, de las distintas enseñanzas y poblaciones escolares, entre otros., surgiendo en 1960 lo que conocemos como “historia social de la educación”. Pese a lo cual, las investigaciones siguieron empantanadas en lo “tradicional” hasta 1980, cuando luego del apagón cultural producido por las dictaduras del continente de la década anterior, se generó una nueva renovación historiográfica y de las ciencias sociales, que ampliaron la concepción del sujeto popular, al dejar de centrarse en la contradicción capital-trabajo y “dejarlo hablar” sin circunscribirlo a una gran teoría. Nació así la: nueva historia social, que queriendo superar los estrechos márgenes de la historiografía marxista clásica incorporó: “(...) actores hasta ahora ausentes de la historiografía: mujeres, jóvenes, y personajes de la vida cotidiana rural y urbana.” (Reyes 2014:27). Como se ve, la historia de la educación de Chile y su producción ha tenido de todo, menos, el ser un proceso ininterrumpido de ascenso y éxitos.

En virtud de estas deudas historiográficas, creemos necesario investigar experiencias educativas autónomas como la que presentaremos ahora. Se trata del jardín Sol de Quilpué que comenzó su génesis en 1980 y desde 1985 trabajó con la primera infancia popular bajo los postulados de Paulo Freire. Su estudio, nos permitirá acercarnos a la realidad educativa de los niños populares durante la dictadura y la transición chilena (1980-2000), y a los esfuerzos de los agentes escolares por hacer de la educación un acto emancipatorio en tiempos de horror y mercado, que es nuestro problema global de investigación. Abordarlo requiere complementar los aportes de la historia de la: infancia, educación popular y educación parvularia, para que conforme contamos su historia,

podamos insertarlo y entenderlo como parte de la historia social de la educación contemporánea, que es donde nos posicionamos y queremos aportar.

Para efectos de esta investigación, nuestros sujetos educativos o agentes escolares serán: los educandos del jardín, sus educadoras (es), sus familias, la comunidad aledaña del jardín y las Organizaciones no gubernamentales nacionales y extranjeras que posibilitaron su existencia.

Llegados aquí, es menester decir que la historia de la educación parvularia en general y en este período en específico, cuenta con escasos trabajos que la aborden, más allá de algunas sistematizaciones del Ministerio de educación, como las de Blanca Hermosilla en 1998 y otras realizadas en el marco de su reforma curricular del año 2002. Dentro de la historia social de la educación, solo conocemos los aportes de Jorge Rojas (2010) y los trabajos de María Victoria Peralta (1988,2010,2012), quien, pese a no ser historiadora, ha aportado a la reconstrucción histórica del nivel al investigar su desarrollo curricular.

En lo que respecta a las iniciativas educativas de inspiración popular con la primera infancia entre 1980 y el 2000, se repite el panorama precedente. Lo que sabemos sobre ellas es gracias a lo que las organizaciones no gubernamentales o los propios protagonistas han escrito, gran parte se escribió entre 1988 y 1990, no encontrándose investigaciones más recientes que traten específicamente este tema.

En particular, contamos las sistematizaciones de dos seminarios organizados por la Corporación de Promoción Universitaria en 1988, donde se convocó a educadoras de párvulos e investigadores sociales de varias organizaciones<sup>2</sup>; ellos reflexionaron sobre la expansión de la educación parvularia de entonces y las modalidades no convencionales existentes. Por entonces la cobertura rondaba entre el 15% y 20% de los niños en edad preescolar. (Peralta 1988; Espiro 1988b; Castro 1988) y sólo se atendía a cien mil de los doscientos mil niños que sufrían extrema pobreza en esos años (Espiro 1988b). Ante ello se llamó a complementar los jardines oficiales con los programas no convencionales, pues expandir la cobertura no era posible por su alto costo económico. Algunos como Santelices

---

<sup>2</sup> Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Centro de Investigaciones y Desarrollo Educativo, Centro de Atención del niño y la mujer, Centros de atención y Desarrollo de lenguaje, etc., En adelante: Piie, Cide, Ceanim, Decal

(1988) fueron más allá y plantearon que el sistema estaba en crisis, porque no daba abasto a la atención demandada, por lo cual debía haber un cambio profundo. Castro (1988) por su parte, dejó entrever que la oferta privada no era un aporte a la cobertura por su carácter mercantil; Peralta (1988) expuso la necesidad de cautelar la pertinencia cultural de los currículos que se estaban ejecutando en el sistema, pues era clave alcanzar un desarrollo cuantitativo que fuese cualitativo, o sea, de calidad. Finalmente, Iván Núñez (1988<sup>a</sup>; 1988<sup>b</sup>) sostuvo que la educación parvularia: no debía aceptar ser definida como una medida compensatoria hacia los niños populares, pues hacerlo, era ser “(...) cómplices de los procesos que provocan y agravan la marginalidad.” (Núñez 1988:204), en adición, visualizó las experiencias no convencionales como: potenciales espacios de transformación democrática de la sociedad, dada la participación de las familias y comunidades en ellas. Así, él y Santelices son quienes más se acercan a nuestra perspectiva.

Otros trabajos de: Antonia Cepeda & Ximena Valdés (1992) y Patricia Ruiz (1995), las abordan, pero desde lo descriptivo, por lo que, pese a ser útiles como contexto, son insuficiente para darle a estas experiencias la historicidad que merecen. En definitiva y para cerrar el problema general, creemos que, si bien no tenemos un vacío historiográfico total, es evidente su ausencia en las investigaciones recientes; con la salvedad de Leonora Reyes, quien el 2005 estudio los movimientos de renovación pedagógica y de educación popular de nuestro periodo de investigación.

En específico, nuestro caso de estudio: el jardín Sol de Quilpué, está precedido por tres trabajos; el primero es un artículo y los dos restantes son tesis de magister y pregrado, todos elaborados por personas cercanas al jardín, que han querido difundirlo como un ejemplo de inserción comunitaria desde la educación parvularia.

El primer trabajo se publicó en 1996 bajo el título: “jugando a ser niños: 10 años de un jardín infantil en el Sol”, en la revista “última década” ligada al Cide. Se realizó un recuento de la historia del jardín hasta ese entonces, donde se destacó su fin inicial de ayudar a los hijos de presos políticos (as) de la V región<sup>3</sup> y la matriz popular de sus

---

<sup>3</sup> El jardín Sol abrió sus puertas el 9 de agosto de 1985 en Hernando de Magallanes n° 2175, población California, sector El Sol, Quilpué

educandos e ideas educativas, junto con las problemáticas que lo aquejaban entonces como una experiencia de educación popular, que no tenía asegurada su continuidad financiera. El artículo se construyó con los testimonios de Ximena Juris (directora), Viviana Soto (educadora) y Susana Orellana (apoderada), lo que además de enriquecerlo, lo convierte en una fuente valiosa para esta investigación.

El segundo es una tesis de magister realizada en 1999—meses antes del cierre—por María Inés Fuentes Bardelli<sup>4</sup>, titulada: “Estudio del trabajo comunitario de educación parvularia en la comuna de Quilpué”. Siendo el primer estudio profundo sobre el jardín, tuvo un carácter exploratorio y descriptivo; se destacaron las dificultades que Alejandra Olea y María Elena Gallardo, tuvieron para fundarlo y el rol de las ONGS externas (Förening) e internas – Corporación de defensa del Pueblo y Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas<sup>5</sup>— en el jardín, y se explicaron brevemente sus hitos.

La tesis se propuso: “conocer la estrategia teórico-metodológica del trabajo comunitario realizado por el jardín en el sector El Sol y percepción de los diversos actores involucrados en el proceso” (Fuentes 1999:43). Analizó el jardín en función de un modelo curricular de: “coherencia holística”, o sea, equilibrado en lo: teórico, práctico y significativo, que era la propuesta de la tesis. El Sol fue en este esquema un ejemplo de este modelo —hipótesis implícita—, debido a que hizo de su comunidad un sujeto de interacción relevante; superando la práctica que lo concibe como un objeto sobre el cual recaen acciones puntuales y esporádicas, lo último en línea con la reforma curricular en curso.

Para sustentar aquello la autora encuestó a: 266 pobladores<sup>6</sup>, 39 padres, 8 agentes comunitarios (dirigentes), y 5 educadoras. Tras hacerlo concluyó que: la comunidad conocía y valoraba la misión del jardín en el contexto de pobreza del Sol, como un ente que aportaba en su superación, por lo cual fue significativo en la vida cotidiana de todos ellos. En cuanto a su estrategia teórica-metodológica, constató una clara “(...) postura humanista

---

<sup>4</sup> Ella conoció el jardín a través de la coordinación prácticas profesionales, que realizaba desde la Universidad Católica de Valparaíso, donde era docente.

<sup>5</sup> En adelante Codepu y Fasic respectivamente.

<sup>6</sup> Los 266 pobladores provenían de los 4 sectores que confluían en el jardín Sol: El Bosque, Los espinos, El Sol y la población California.

y social basada en la filosofía del pedagogo brasileño Paulo Freire y por tanto en la educación popular (...)” (Fuentes 1999:65-66) que sustentó lo hecho por él Sol.

El último trabajo de Marina Correa, Mónica Villegas y Viviana Soto (2003), bajo la dirección de Alejandra Olea— las últimas dos, educadora y fundadora respectivamente—, se tituló: “Estudio interpretativo sobre la percepción que posee la familia, la comunidad y el personal que participaron en la experiencia de inserción comunitaria del jardín infantil Sol en la comuna de Quilpué” y se propuso: “(...) recuperar y dar a conocer los significados compartidos de las familias, personal y comunidad que fueron partícipes de esta experiencia” (Correa, Soto & Villegas 2003:7). Esta tesis continuó el enfoque comunitario de su antecesora, con la diferencia de que describió con mayor detalle su historia: el contexto, las características geográficas y económicas del sector, y su proyecto educativo. Además, redujo el universo de sujetos investigados, privilegiando la aplicación de técnicas propias de la historia oral: focus group y entrevistas en profundidad; donde participaron 14 apoderados, 5 educadoras del jardín y 4 personas circundantes a él<sup>7</sup>, generando testimonios más extensos, que permitieron pasar de un estudio descriptivo a uno más analítico.

Tras analizar los testimonios las autoras concluyeron sobre: la percepción de sus participantes, la metodología empleada por el jardín, el trabajo realizado y sus aportes educativos. Destacamos aquí dos: la primera dice que el Sol fue un aporte significativo en la calidad de vida de las personas que participaron en él, porque generó espacios participativos, en un ambiente democrático e igualitario; siendo una “(...) instancia de crecimiento tanto en lo personal como en lo colectivo, preocupándose del aspecto integral de las personas (...)” (Correa, Soto & Villegas 2003:189). La segunda afirma que la experiencia del Sol demuestra que la teoría y práctica de la educación popular es posible, al ser capaz de articular ambas dimensiones en un “(...) modelo sistemático y congruente” (Correa, Soto & Villegas 2003:192). Ambas conclusiones, resumen el sentir de la comunidad educativa Sol y son un importante punto de partida para esta investigación.

---

<sup>7</sup> Los apoderados fueron entrevistados por medio de dos focus group, con 7 participantes cada uno; el 1º realizó con apoderados del Bosque y el 2º con padres de la población California que eran donde vivían la mayoría de los educandos. Al resto de los sujetos se les aplicó entrevistas en profundidad individuales.

Como se aprecia, las investigaciones específicas sobre el Sol han mirado su historia como un ejemplo de la inserción comunitaria que debiese existir en educación parvularia, no profundizando en la definición educativa popular de este. Por ello deseamos hacer este ejercicio, no solo para profundizar su historia, que a primeras luces es muy potente; sino para inspirar nuevas investigaciones, que conforme edifiquen e interrelacionen la historia de experiencias similares, articulen un nuevo capítulo en la historia social de la educación, donde los agentes escolares sean los protagonistas.

Considerando todo lo expuesto, nuestro objetivo general es analizar los componentes de educación popular presentes en la experiencia educativa del jardín Sol de Quilpué (1980-2000), a través de la memoria de sus educadoras (es). Específicamente queremos:

1. Describir el desarrollo conceptual e histórico de la infancia y la educación popular, durante los siglos XIX y XX en Chile.
2. Caracterizar las transformaciones históricas acaecidas durante la existencia del jardín Sol de Quilpué, a nivel internacional, latinoamericano, nacional y local. (1980-2000)
3. Evaluar la historia del Jardín de Quilpué y los componentes de educación popular presentes en su práctica educativa, a través de las reflexiones de sus educadoras (es).

Lo anterior con miras a responder ¿por qué la experiencia educativa del Jardín Sol de Quilpué constituye un ejemplo de educación popular infantil en Chile durante dictadura y transición? Frente a lo cual postulamos como respuesta e hipótesis que la experiencia educativa del jardín Sol de Quilpué constituye un ejemplo de educación popular infantil durante dictadura y transición, debido a su práctica democrática e integral. Fenómeno que se explicaría por: el compromiso de sus educadoras (es) con las problemáticas sociopolíticas del período, su concepción educativa, el proyecto educativo asumido e implementado y la participación de los (as) niños (as), sus padres y comunidad cercana en el desarrollo del jardín.

## **2. Metodología de la investigación: historia oral.**

Para cumplir los objetivos expuestos, recurrimos a la memoria del equipo educativo del jardín Sol de Quilpué mediante la utilización de la historia oral; en específico aplicamos una entrevista semi-estructurada a cada educador (a) por separado. Pues, estimamos que la comprobación de nuestra hipótesis requería contrastar sus testimonios y reflexiones individuales. Nuestra muestra tuvo un carácter no probabilístico, porque el criterio de selección se circunscribió a quienes fueron educadoras (es) del jardín Sol durante su existencia entre (1980-2000), en síntesis, la muestra fue intencionada. Se llegó a ellos mediante lo que se denomina: efecto bola de nieve<sup>8</sup>; nuestros contactos iniciales con Alejandra Olea y Ximena Juris nos permitieron formar una red que nos llevó al resto. Así se entrevistaron a 12 mujeres y 3 hombres ubicados en la V región y la Región Metropolitana entre abril y junio del año 2016.

Optamos por la historia oral como método porque ocupa un lugar muy trascendente dentro de la nueva historia social, como sostiene Mario Garcés (2002); más aún, imprescindible para el rescate de experiencias como el Sol. Sin embargo, es oportuno explicitar las críticas hacia ella, sus beneficios y las recomendaciones de los historiadores; ya que, a pesar de que la oralidad siempre ha estado presente en la historia, como forma transmisión cultural y del pasado entre generaciones, según Fraser (1993) y Mariezkurrena (2008), su base en la memoria, le da un carácter subjetivo, que pone: “(...) en tela de juicio cualquier intento de concebir la realidad socio-histórica tanto como el resultado de estructuras «objetivas» puras o como el resultado de la acción subjetiva pura” (Fraser 1993:91), obligándonos a repensar el binomio objetividad-subjetividad.

Los autores consultados destacan que la indisoluble relación entre memoria e historia oral es la principal razón de crítica hacia la última. Fraser (1993) parafraseando a Hobsbawn, señala que la historia oral además de basarse en algo tan falible como la memoria, carece de “(...) una metodología en general, y una comprensión de por qué y cómo puede fallar la memoria.” (Fraser 1993:79), se suma a ello la confusión del término:

---

<sup>8</sup> Los términos utilizados para explicar las características de nuestra muestra se extrajeron de: Canales Manuel (2006) *Metodologías de la investigación social: introducción a los oficios*. pp141-161.

historia oral, ya que, da la impresión de querer “(...) ser una disciplina distinta, como la Historia Económica, cuando de hecho es una técnica para la investigación histórica.” (Fraser 1993:80) y no un tipo de historia, por lo cual propone hablar de fuentes orales.

Reflexionar y subsanar lo expuesto por Fraser es necesario, toda vez que reconocemos el carácter selectivo de la memoria, ya que, las personas eligen consciente e inconscientemente: “(...) qué recordar, qué omitir, qué contar y qué guardarse para ellos, así como la forma de hacerlo, lo que influye en la narración de los testimonios.” (Luque, Navas & Rodríguez 2014:198) y en nuestra interpretación de estos. Se añaden según estos autores, los condicionamientos fisiológicos de los sujetos entrevistados: su edad, enfermedades, pérdidas de memoria entre otros y el hecho de que por más que tengamos muchos testimonios: “(...) somos nosotros, los investigadores, quienes hemos contribuido a crear las fuentes que vamos a analizar.”(Fraser 1993:91). Lo que hace que éstas por sí solas no muestren una verdad objetiva, sino una experiencia subjetiva que nos ayuda “(...) a comprender la experiencia general de un grupo más amplio de personas.” (Luque, Navas & Rodríguez 2014:195), válida conforme usemos también, insisten Fraser y Mariezkurrena, todas las fuentes primarias y secundarias disponibles en nuestro campo investigativo.

Ahora bien, Garcés (2002) y Mariezkurrena (2008) nos recuerdan que las fuentes orales y escritas están sujetas al mismo problema de subjetividad, pues en ambas hay intencionalidades, que debiesen tratarse con la misma rigurosidad investigativa. Garcés destaca, apoyándose en Jody Pavilack y Alessandro Portelli<sup>9</sup>, que detrás de toda fuente, aún la más oficial, hay un sinnúmero de interacciones orales ya que son fruto de actividades y relaciones humanas que se plasman en los documentos. Mariezkurrena plantea que, tras el criterio de un periodista, funcionario o archivero al elaborar un documento, también hay selección del testimonio, posibilitando “(...) problemas de omisión o distorsión, producto de la implicación personal, descuidos, ideología, etc.” (Mariezkurrena 2008:230).

Con todo su uso reporta beneficios en la investigación y enseñanza de la historia resumibles en la humanización y democratización de esta, en tanto se le da cabida a las

---

<sup>9</sup> La ponencia a la que aludimos de Jody Pavilack se titula “La historia oral: trayectoria, innovaciones y la crítica de los historiadores” y fue presentada al Taller de Historia Oral e Historia Local en el Centro Martin Luther King, La Habana, febrero de 2000. La cita completa puede verse en (Garcés 2002:20).

voces marginales que la historia oficial ha obviado; mostrando sus contradicciones y ambigüedades, junto con los deseos de sus participantes Fraser (1993), lo que nos acerca a interpretar los cambios de consciencia en las personas Luque, Navas & Rodríguez (2014). Parafraseando a Garcés (2002) estas fuentes impactan nuestro presente, en tanto, refuerzan la identidad y entendimiento de éste por los sectores populares, contribuyendo a la construcción de su memoria social. En lo educativo según Luque, Navas & Rodríguez (2014), la oralidad facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, haciéndolo más atractivo para docentes y estudiantes, quienes a través de las entrevistas desarrollan la empatía histórica y estrechan relaciones intergeneracionales

Finalmente, la historia oral es profundamente interdisciplinaria, confluyen en ella la: antropología, psicología, literatura, sociología, entre otras disciplinas Fraser (1993); lo que ayuda a interpretar los testimonios según Luque & compañía (2014) y buscar en ella las respuestas ausentes en las fuentes escritas, según Mariezkurrena (2008). Lo que puede servir para romper las barreras artificiales entre ellas concluye Fraser (1993).

En adición, la oralidad es atingente a nuestro caso de estudio, pues ha contribuido a reconstruir la historia de mujeres que como nuestras educadoras “(...) han participado a lo largo de la historia en diferentes sectores: educativo, social, familiar, entre otros” (Luque, Navas & Rodríguez 2014:195).

Para utilizarla seguimos los consejos de: De Garay (1999) y Mariezkurrena (2008), quienes dan a entender que su éxito depende de la calidad de las entrevistas. Mariezkurrena recomienda usar un mismo cuestionario para todos, cuestión que hicimos en vista de que existen estudios previos. Asumimos, siguiendo a De Garay que nosotros interactuaríamos con los entrevistados, por ende, las entrevistas no son monólogo de ellos, por lo que elaboramos una entrevista semi-estructurada con nueve preguntas divididas en dos objetivos y flexible para añadir interrogantes aclaratorias mutuas. Aceptamos también, la existencia de una relación analítica entre ambos, vale decir, una “narrativa conversacional”, donde ellos narrarían su historia al responder y nosotros al guiarlos con nuestras interrogantes, puesto que en definitiva la “(...) historia oral es narración y análisis, tanto por parte del que pregunta como del que responde.” (De Garay 1999:87).

### **3. Marco de análisis: memoria, democracia e integralidad.**

Siendo la memoria del equipo educativo del jardín Sol de Quilpué nuestra principal fuente, es imprescindible abordarla. Somos conscientes dado lo expuesto recién: que es un terreno subjetivo, donde hay más interrogantes que respuestas; por lo cual más que una definición, esbozaremos sus rasgos principales y los desafíos de trabajar con ella.

En general la preocupación de Aróstegui (2004), Betancourt (2004) Garcés (2002), Jelin (2002) y Ricoeur (2007), gravita en cómo trabajar la historia contemporánea a través de la memoria, en específico los sucesos traumáticos como guerras y dictaduras recientes. Todos reconocen que la memoria es más que la capacidad psíquica de recordar y recuperar el pasado, en tanto, registra sistemática y permanentemente las experiencias vitales de la humanidad, cumpliendo un rol básico en la constitución de nuestras identidades. Reconocen su diversidad y mutación constante, que se construye socialmente enlazando las vivencias del pasado con las del presente, a las que responde y que es política, al ser una herramienta de significación de nuestro pasado reciente y relacionarse con los déficits de: justicia, verdad y democracia pendientes en el país Garcés (2002). Declaran que los olvidos y silencios de los sujetos es lo más difícil de trabajar con ella en la construcción histórica.

Aróstegui (2004) subraya que la memoria puede definirse desde varias perspectivas: psicológica, biológica, filosófica etc., por lo cual es importante aclarar de qué memoria hablamos al relacionarla con la historia. En esta línea Betancourt (2004) afirma que la experiencia, más bien su significación, es su componente básico y lo que traemos al presente cuando recordamos, siguiendo los postulados de Halbwachs<sup>10</sup>, añade junto con Jelin (2002) que se construye socialmente, vale decir, interactuando con los otros, quienes influyen y completan nuestros recuerdos. En suma, la memoria no opera como una tabula rasa, sino como un proceso, donde se mezclan una memoria individual, colectiva y otra social según Betancourt. Es una construcción compleja no lineal, que pese a contener un “marco social”, no es la mera suma de memorias individuales sino: “(...) una construcción cultural muy elaborada.” (Aróstegui 2004:21) donde hay diversas memorias, por de pronto

---

<sup>10</sup> Sociólogo francés de la escuela de Durkheim que alrededor de 1925 acuñó el término “memoria colectiva”

las de: “(...) los historiadores y aquellas que producen los diversos grupos de la sociedad a partir de sus respectivas experiencias y prácticas socioculturales.” (Garcés 2002:12).

Respecto a las memorias historiográficas Aróstegui y Ricoeur (2007) sostienen que, si bien la historia no puede prescindir de ella, ésta no basta para constituir la, pues se requiere de un trabajo historiográfico de “(...) objetivación de los contenidos de memoria”. (Aróstegui 2004:35), que la contraste con otras fuentes, considere los contextos y entienda que: memoria e historia son categorías distintas, no siempre convergentes, pues la historia puede ser rememoración y registro como no serlo. En resumen, la memoria es anterior a los historiadores, por lo que “(...) circula y se recrea permanentemente en las diversas clases y grupos de la sociedad.” (Garcés 2002:12), siendo imposible recogerla en su totalidad, por lo que su relación con la historia seguirá siendo: “(...) viva, dialéctica, problemática y, siempre, fructífera.” (Aróstegui 2004:50)

Abordar la memoria nos desafía a trabajar los: recuerdos, olvidos, narrativas, actos, silencios y gestos, donde “Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas.” (Jelin 2002:17). Insertas, siguiendo a Jelin en procesos de significación constantes. Los silencios y olvidos son parte de él, comienzan desde la selección de recuerdos del individuo entrevistado y continúan con nuestra elección de qué contar, representar o escribir en un relato; a los que se suman los oficiales y más planificados que resultan en una política de olvido. Dado todo esto Jelin concluye que: “(...) toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo.” (Jelin 2002:21), por lo que hay que aprender a recordar y “(...) repensar la relación entre memoria y política, y entre memoria y justicia.” (Jelin 2002:16), considerando a quien narra y las instituciones.

En virtud de todo lo expuesto, las entrevistas a aplicar invitan al equipo educativo del jardín Sol a evaluar su apuesta educativa y las problemáticas sociopolíticas enfrentadas hace 30 años atrás, en función de la presencia o no de elementos democráticos e integrales. Los invitaremos a recurrir a sus memorias con toda la carga: significativa, emocional, selectiva, de olvido y omisiones que involucra, pues la asumimos como parte de la recreación o reconstrucción de su pasado que deberemos trabajar históricamente.

Los conceptos restantes de este marco analítico son: democracia e integralidad, ellos al ser los caracteres atribuidos al jardín Sol en nuestra hipótesis requieren ser definidos y caracterizados, para verificar su presencia en los testimonios de nuestras entrevistadas (os).

Referente a la democracia, deducimos de los autores consultados que su puesta en práctica requiere entenderla como una construcción sociocultural que trasciende lo jurídico e institucional, en tanto, involucra: valores, emociones, deseos, acciones y decisiones, siempre presentes en las relaciones humanas siguiendo a Mora (2012). En consecuencia, la democracia no es un conjunto abstracto de ideas Feito (2009), sino una praxis cotidiana cuyo aprendizaje es práctico; en este sentido una escuela democrática será aquella cuya organización estimule la participación de todos los implicados y “(...) reconozca como interlocutores válidos a todos sus miembros.”<sup>11</sup> (Puig 2000:57).

Pese a que todos los autores concuerdan en lo anterior y ven la escuela como un epicentro de aprendizaje de la democracia Mora (2012), dos autores limitan su ejercicio dentro de ellas, al enfatizar que la escuela forma a los demócratas Meza (2013) o que los prepara para el ejercicio de la ciudadanía Pizarro (2003); si bien es cierto el planteamiento no es explícito, interpretamos que se solicita una preparación intelectual previa para ejercerla, la cual se adquiere a nuestro juicio participando, en línea con los argumentos de Feito, Mora y Puig, quienes entregan sus planteamientos desde experiencias concretas.

Apostar por una escuela democrática involucra una praxis continúa de acción-reflexión de toda la comunidad educativa, tomando los postulados de Freire, reafirmados por Mora (2012); En ella, destaca Puig (2000), las relaciones interpersonales basadas en el afecto son su primer nivel, pues de ellas dependerá que se puedan cristalizar relaciones de deliberación y cooperación fructíferas. En términos pedagógicos se espera que sus currículos manifiesten una: “(...) voluntad de romper con la atomización del conocimiento escolar en asignaturas (...)” (Feito 2009:21), para dar paso al desarrollo de una escuela más humana, centrada en el desarrollo personal y colectivo. En este punto Mora (2013) subraya que las escuelas democráticas deben tener un horizonte de transformación social explícito.

---

<sup>11</sup> La cursiva corresponde al texto original

Considerando lo expuesto, entenderemos por educación democrática a toda aquella que materialice el derecho de participación y deliberación a todos sus miembros; que la propugne como un aprendizaje constante, práctico e inserto en todos los ámbitos de la vida y que finalmente, conciba la educación como una herramienta de transformación social en pos de la justicia y la igualdad.

Por su parte, la definición de una educación integral pasa en primer lugar por reconocer: la concepción limitada de hombre que ha sustentado los sistemas educativos, que bajo un paradigma sujeto-objeto Gallegos (2001), se han centrado en cultivar las funciones racionales de nuestros cerebros, descuidando las emocionales y espirituales Martínez (2009); haciendo de la educación un hecho mayoritariamente fragmentado, carente de sensibilidad e impersonal y en definitiva “ (...) un vil medio para el logro de las metas económicas de la nación (Gallegos 2001:56).

Lo anterior hace pensar a Martínez que una educación así desarrollada, quizás “(...) merezca otro nombre menos ilustre y, sobre todo, menos comprometedor.” (Martínez 2009:119). Más aún, cuando desde su génesis su mandato identitario mayor ha sido la alfabetización, entendida como la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo Ubal (2011). Frente a ello, creemos que lo correcto es hablar de instrucción más que de educación, al menos hasta que se entienda que el ser humano no es la yuxtaposición de elementos, sino la integración de todos ellos, como “(...) parte de un suprasistema dinámico compuesto de múltiples subsistemas: el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual. (Martínez 2009:120).

En este sentido, concordamos con Espejo (1999) cuando sostiene que entre lo emocional y lo cognitivo hay una causalidad bidireccional e interdependencia que debe reivindicarse. Compartimos con López (2005), que educar significa aspirar al desarrollo de todas las dimensiones humanas, especialmente las emocionales que: “(...) también deben ser educadas (...)” (López 2005:155). Para de esta forma alcanzar una educación basada en una relación dialógica entre individuos, capaces de formar una comunidad de aprendizaje activa, deliberante de sus objetivos, “(...) honrar su propia historia y ser un espacio sagrado para la auto-trascendencia.” (Gallegos 2001:73).

En definitiva, concebimos que una educación integral es apostar por lo humano en todas sus dimensiones, como una praxis constante que valore su subjetividad, auto-realización, y autodeterminación en términos individuales y colectivos.

#### **4. Descripción general de la investigación.**

En virtud de los objetivos expuestos, estructuramos la presente investigación en cinco capítulos.

En el capítulo uno que ya estamos concluyendo, se presentó: la problemática a investigar, los objetivos y la pregunta e hipótesis de esta investigación. Junto con ello, se expuso la metodología a utilizar y los conceptos claves que guiaron este estudio.

En el segundo capítulo se desarrollará una discusión bibliográfica en torno a los conceptos de: infancia y educación popular, con el propósito de describir su desarrollo conceptual e histórico durante los siglos XIX y XX en Chile.

En el tercero elaboraremos el contexto histórico tras la experiencia del jardín Sol de Quilpué, caracterizando las transformaciones históricas acaecidas durante su existencia, a nivel: internacional, latinoamericano, nacional y local. (1980-2000); pondremos especial atención en los cambios que la instalación del neoliberalismo trajo al sistema educativo.

En el cuarto capítulo presentaremos el análisis de nuestras 15 entrevistas, que consistió en evaluar la historia del Jardín Sol de Quilpué y la presencia de los componentes de educación popular afirmados en nuestra hipótesis: democracia e integralidad, en su práctica educativa. Cabe señalar que complementamos nuestros testimonios con otros que algunas educadoras— Alejandra Olea, Ximena Juris, Filomena Díaz, Miriam Zet— y apoderados brindaron en la tesis de Correa, Soto & Villegas (2003), donde se utilizaron focus group y entrevistas en profundidad.

Finalmente, en el capítulo cinco expondremos las conclusiones de este estudio y ofreceremos algunas perspectivas de continuidad investigativa.

## **Capítulo II: Infancia e historia: de la subordinación social a la emancipación educativa**

Actualmente podemos asegurar que la infancia es una construcción de la modernidad, sin embargo, esta aseveración que es un consenso a nivel historiográfico y de las ciencias sociales, no es suficiente como punto de partida; al menos no, sin la realización de un análisis conceptual e histórico, respecto a cómo llegamos a concebirla como un sujeto de derechos. Éste se justifica, al constatar que la promesa proteccionista ligada a esta construcción ha sido una realidad esquivada para la mayoría de los niños (as) populares. Un segundo argumento que valida este ejercicio se funda en la necesidad de comprender cómo se han conformado y desarrollado alternativas educativas que proponen la “emancipación” de la infancia y la sociedad en su conjunto.

El presente capítulo se titula: “La infancia en la historia: de la subordinación social a la emancipación educativa”, en el realizaremos un recorrido conceptual e histórico de la infancia, enfocado en la “niñez popular”, la que entendemos como mayoritaria y diferenciada de los niños (as) pertenecientes a las clases altas, que por su realidad económica experimentan menores grados de subordinación social y cultural. El capítulo se divide en cinco apartados, cuatro de ellos están enfocados en la revisión del concepto y las investigaciones que se han hecho sobre la historia de la infancia y su inserción en la escuela, mientras que el último se centra en las posibilidades emancipatorias de la educación. En el primero, revisaremos la construcción moderna e historiográfica de la infancia; dando cuenta de los principales enfoques de estudio y sus proyecciones. En el segundo, nos enfocaremos en la relación entre los nacientes Estados Nacionales del siglo XIX y los niños (as) populares. En el tercero continuaremos la perspectiva anterior, viendo cómo la escuela se transformó en el lugar de los niños populares, en el siglo XX. En el cuarto nos detendremos en el desarrollo histórico de la educación parvularia, porque nuestro caso de estudio se inserta en ella. Finalmente, en el último abordaremos la historia tras la “resignificación” de la “educación popular”, que la ha configurado como una alternativa emancipatoria para los niños (as) populares.

## 2.1 La construcción moderna e historiográfica de la infancia.

Al ser la infancia una construcción social de la modernidad, consideramos necesario no ocupar indiscriminadamente los términos y distinguir entre “los niños” y “la infancia”. Los primeros han existido siempre como los cachorros de la especie humana, mientras que: la “*niñez*” y la “*infancia*”<sup>12</sup>, son conceptos “(...) que los “adultos” han construido históricamente para asignar lugares y funciones a los niños en nuestras sociedades”. (Saldarriaga & Sáenz 2007:392). Por ello, cabe preguntarse: cómo se realizó ésta y qué consecuencias tuvo para los niños (as); toda vez que los (as) reconocemos como sujetos históricos y sociales partícipes de su pasado, presente y futuro; con una historia “(...) atravesada por las luchas políticas, las ideologías y los cambios económicos” (Carli 1999:3)

Primeramente, en lo que respecta al cómo construimos este concepto y concepción, no podemos obviar la obra del historiador francés Philippe Ariés: “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen” publicada en 1960, ésta, fuera de ser una referencia obligada a la hora de hablar de infancia, la instaló como una categoría social e histórica propia de la modernidad. Sin embargo, el interés por los niños (as) no comienza en esta fecha, sino que se remonta al siglo XIX, como lo constata Jorge Rojas (2002) quien explica que en Europa y América el interés social e histórico hacia la infancia “(...) surgió como una de las primeras manifestaciones de la crisis social que trajo consigo la expansión capitalista a mediados del siglo XIX” (Rojas 2002:3). Pese a ello, él aclara que no es hasta la 1960, donde este interés se sistematiza; al evidenciarse el incumplimiento de la “promesa” proteccionista, con la consecuente crisis de credibilidad hacia la escuela y la familia, como encargadas de dicha labor, se resumen:

“(...) el primer paso hacia una nueva historiografía sobre la infancia. Ya no se trataría de caracterizar cambios externos en los métodos de crianza o registrar la evolución de la sensibilidad por la infancia, *sino en buscar el lugar que había ocupado la representación de la niñez a lo largo de la historia*<sup>13</sup>, es decir, la forma en que se percibía socialmente a un segmento de la sociedad, a través del papel que jugaban estas dos instituciones.” (Rojas 2002:6).

---

<sup>12</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>13</sup> La cursiva es nuestra.

En este contexto, la obra de Ariés se sumó a un proceso de apertura de nuevas escuelas, ampliación de expectativas e incorporación de nuevos sujetos; generado en las ciencias sociales y la historia. Conviven en éste: la segunda generación de los Annales encabezada por Fernand Braudel, a la cual perteneció Ariés; la Historia Social liderada por los marxistas británicos, entre cuyos exponentes está Eric Hobsbawn. La última, ha influido en varios historiadores (as) que han trabajado la historia de la infancia o de su educación, destacan: María Angélica Illanes, Loreto Egaña, Igor Goicovic, Gabriel Salazar, Julio Pinto, etc.

Rojas reitera que la obra de Ariés se instaló, pese a las críticas posteriores, como referencia indiscutida. Empero, propone su relectura porque muchos trabajos posteriores la han malinterpretado, al aseverar que, el cambio de la modernidad fue una modificación de los “sentimientos” hacia los niños (as); ejemplos de esta confusión son los trabajos de las historiadoras mexicanas Alzate (2001) y Zoila (2005), que tratan la historia de la infancia como un “descubrimiento emocional”, cuando en efecto, Ariés señaló que la modernidad consistió en la modificación de la representación y concepción de la niñez, en tanto, sujeto diferente de los adultos, vale decir, se transformó la mentalidad. En términos de Ariés el sentimiento no es igual al afecto por los niños: “(..), sino que corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven. Dicha conciencia no existía” (Ariés 1987:178).

Salinas (2001) concuerda con Rojas, al plantear que la oposición entre “padres atentos” y “padres desatentos” no es tal y que la modernidad no trajo por sí misma un cuidado inmediato hacia los niños (as); propone distinguir entre el reconocimiento discursivo y su valoración como tal, pues son niveles distintos. Finalmente, dice que los historiadores estuvieron mucho tiempo confundidos al centrar su interés en la existencia o ausencia de un sentimiento bajo cánones modernos, o sea, anacrónicos. En suma, Rojas concluye que:

“Aunque Ariés no quiso probar que los niños hubiesen sido más o menos queridos, los historiadores posteriores dieron esa interpretación a sus escritos. Su aspiración no era reconstruir la realidad cotidiana de los niños, sino el lugar que ocupaba la representación de la niñez en la sociedad adulta. En ese sentido terminó valorando –

con *clara nostalgia*<sup>14</sup>- el anonimato infantil de la sociedad tradicional, que diluía las posibilidades de control y represión y producía un tránsito menos forzado de la niñez a la adultez.” (Rojas 2002:7).

Las citas anteriores además de corroborar la confusión develan una postura crítica de Ariés sobre los efectos de la modernidad en la niñez. En contraposición a esta opinión, Lloyd de Mase (1982)<sup>15</sup> sostuvo una teoría Psicogénica de la historia –cuyo centro es la Psique–, él planteó que la relación entre padres e hijos ha ido de menos a más, vale decir, que conforme se ha avanzado en la historia o en el tiempo, los (as) niños (as) han sido cada vez más considerados y protegidos, ello fruto de la evolución de las relaciones paternofiliales y la mayor consciencia de los mismos; en este sentido podemos decir que la opinión de éste autor –influido fuertemente por el psicoanálisis–, respecto a la modernidad es positiva. No obstante, Moisés Kulhmann (2011) vuelve a detenerse en Ariés para señalar que su hegemonía en esta materia ha producido: una transposición lineal y descontextualizada de sus planteamientos, obviando los diversos contextos en los que transcurre la niñez.

En el caso latinoamericano, por ejemplo, la transposición ha llevado a descartar de plano la existencia de un reconocimiento social a los niños previó a la modernidad, como sujeto diferenciado del adulto, lo que ha concentrado las investigaciones sobre la misma en la época moderna, delimitando éstas últimas a los siglos XIX y XX. Pese a que investigaciones recientes han observado un trato diferente hacia los niños y niñas *prehispánicos*<sup>16</sup> “(...) en una serie de prácticas de afecto que iban desde los cuidados básicos, pasando por un lenguaje afectivo especialmente dedicado.” (Castillo 2015:99). Lo anterior, nos demuestra la necesidad de revisar cuánto se ajustan las tesis genéricas a la realidad histórica de nuestro continente, pues pese a que los Estados Nacionales del siglo XIX implementaron una concepción moderna de la infancia, a través de la escuela; hay matices como éste que nos pueden llevar a pensar que previó a la conquista e invasión de nuestro continente en el siglo XV, las pautas seguidas por las sociedades precolombinas

---

<sup>14</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>15</sup> Para una revisión en detalle de la propuesta de este autor, así como de otros autores europeos, sugerimos revisar el capítulo I de la tesis de Marta Salazar (2012) titulada: *El discurso de la Iglesia Católica, en torno a la infancia regional tarapaqueña a través del Semanario Católico La Luz, reevangelización social a través de los infantes. Tarapacá, Norte de Chile (1922-1927)* de la Universidad de Valparaíso.

<sup>16</sup> El énfasis es nuestro.

fueron no solo disímiles a las europeas, sino incluso más avanzadas o progresistas en el trato a los niños (as).

En segundo lugar es un consenso en los historiadores (as) y los autores revisados, que la construcción moderna de la Infancia se realizó por medio de dos instituciones: familia y escuela; ambas direccionadas por los emergentes Estados nacionales iniciaron su accionar entorno a un discurso, que por un lado caracterizaba a los niños (as) como seres puros, incompletos, frágiles e inocentes y que por otro planteaba la necesidad de generar un nuevo orden social por medio de su educación, pues tal como sostiene Sandra Carli:

“En los proyectos de la modernidad la educación de la niñez fue una de las estrategias nodales para la concreción de un orden social y cultural nuevo que eliminará el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial. Un imaginario del cambio cultural y social que favoreció la significación de la infancia a partir de la concepción de la niñez como germen de la sociedad política y civil del futuro, y de su escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso.” (Carli 1999:3).

En este escenario agrega Julio Pinto y Gabriel Salazar (2002), las posibilidades de los niños y niñas dentro de la modernidad son acotadas, pues éstos son concebidos y tratados como arcillas, por tanto, moldeables a la sociedad. Por lo que tienen dos opciones: la primera cuando el clima institucional es estable es ser objeto de educación; la segunda, cuando el clima es inestable, conduce automáticamente a ser objeto de sospecha u amenaza.

De lo anterior, se deduce que las consecuencias de la denominada “construcción moderna de la infancia” no fueron favorables para los niños (as). Su propia nominación resulta poco auspiciosa según Pavez (2012), toda vez que, según la Real Academia de la Lengua Española, éste alude a: “(...) la incapacidad de hablar y define a los *înfâns* o *îfantis* como aquellos que no tienen voz” (Pavez 2012:82). En consecuencia, siguiendo a Peña (2009), los niños modernos son en el mejor de los casos, individuos encaminados a transformarse en sujetos. Asimismo, se infiere el carácter represivo y homogeneizante que provocó esta construcción en las familias y en las escuelas; sobre estas, existe claridad de que fueron el espacio preferente para implementar estos discursos, de ello ha dado suficiente cuenta la historia de la educación reciente; con la cual, valga la redundancia, la historia de la infancia reconoce su nexos. Como reconoce Lucia Lionetti, al aseverar que: la

historia de la infancia se ha construido mediante el diálogo entre la historia de la educación, la historia cultural, y social; lo que nos desafía a “(...) visitar lo político y formular nuevas interrogantes sobre las políticas educativas y sus destinatarios”. (Lionetti 2011:60).

En sintonía con las críticas antedichas Kulhmann (2011), enfatiza que:

“La modernidad hizo de la denominación *infancia* un paraguas para proteger un conjunto de distribuciones sociales, relacionadas a diferentes condiciones: las clases sociales, los grupos generacionales, los grupos culturales, la raza, el género; bien como las diferentes situaciones: la deficiencia, el abandono, la vida en el hogar, en la escuela (el niño y el alumno) en la calle (como espacio de sobrevivencia y /o de convivencia/juego). Es esa distribución que las concepciones de infancia se amoldan a las condiciones específicas que resultan de la inclusión y exclusión de sentimientos, valores y derechos” (Fernandes, Kulhmann 2004: 15-33).

Se deduce de lo expuesto que la infancia fue utilizada por la modernidad y los posteriores Estados Nacionales para homogeneizar a los sectores populares, siendo la escuela –reiteramos–, el lugar escogido para ello. Siguiendo los planteamientos de Lionetti, Egaña, Illanes, Rojas, Salazar y otros autores, se concluye la premisa homogeneizadora que se le imprimió, sin embargo, ésta “siempre ha debido adaptarse para gestionar realidades donde la infancia era y (es) mucho más heterogénea de lo que se contempla” (Lionetti 2011:73). Se agrega a ello la centralidad de la figura adulta, que en términos historiográficos es hora de superar, pues los adultos: “han monopolizado la historia ya por largo tiempo y ya es hora de que los historiadores hagamos un acto de justicia historiográfica” (Salazar 2002:7-13).

Cabe decir, que la modernidad no descuidó nada, inclusive los afectos y las relaciones familiares fueron claramente reglamentadas en esta “construcción social” de la niñez; de ello da cuenta Giancarlo Cornejo (2011), quien sostiene que además de la homogeneización social, también se impuso a la niñez una sexualidad heterosexual, castigándose severamente la mera manifestación de una afectividad distinta. Consideramos relevante que la veta propuesta por este artículo sea incorporada en los estudios sobre la niñez; más aún cuando en la actualidad nos enfrentamos a una férrea lucha por la aceptación de la diferencia.

Abordadas las interrogantes iniciales respecto a la construcción moderna de la infancia, creemos oportuno abordar sus proyecciones investigativas y las discrepancias existentes en ellas. Se concuerda en la complejidad del sujeto de estudio, pues se asume la

necesidad de articular múltiples “(...) perspectivas teórico-epistemológicas de difícil reunión, tradiciones investigativas diversas. Incluso, el lugar que ocupa “la niñez” como sujeto central es también multívoco.” (Llobet 2011:2). A lo que se agrega que actualmente.

“Las posiciones epistemológicas subyacentes a los análisis sobre la construcción social de la niñez variaron alrededor de dos grandes tesis: una de índole materialista, que afirma la dependencia de la experiencia infantil de las formas sociales; la otra de índole cultural, que plantea el cambio en la percepción de los adultos sobre la niñez, cambio determinado por patrones culturales, sistemas de creencias y modos de pensar. En ambos casos, la reflexión reúne niños e instituciones sociales: culturales, económicas, familiares, escolares, políticas públicas, y presenta una relativa tensión con la forma tradicional de abordar la construcción social de la infancia vinculada con la socialización.” (Llobet 2011:7)

Pese a que los juicios de Valeria Llobet se circunscriben a la realidad argentina, donde los estudios están más avanzados, consideramos oportuno traerlos a colación, porque creemos que el trabajo conjunto de las ciencias sociales puede ayudarnos a develar cómo fue construida la infancia en Chile; tema que hasta inicios de este siglo era incipiente según Rojas (2002). Sobre las posiciones epistemológicas de la cita, consideramos oportuno una complementación de ambas, la: material y cultural, pues la adopción exclusiva de una termina por invisibilizar la no escogida.

Actualmente, se discrepa en las premisas de abordaje y la metodología utilizadas para cumplir la autoimpuesta labor de rescatar la voz de los niños. En cuanto a las premisas, la principal disyuntiva se encuentra en la denominada “victimización” de la niñez que ha caracterizado el trabajo de algunos historiadores, Rojas (2002) llama a superar dicha premisa, pues pese a que persisten las diferencias sociales y las situaciones de injusticias en este siglo, no podemos hablar de la misma realidad que se vivía en el siglo XIX, emplaza particularmente a Gabriel Salazar, ya que él.

“propone reconstruir la historia de los niños sobre la base de su contexto social, lo que llevaría a distinguir una niñez pobre o popular de una niñez patricia. Sin embargo, mientras más nos acercamos al siglo XX esta mirada debería complementarse con otra que también esté atenta a los elementos comunes que, al parecer, comenzaron a conectar a los niños de vastos sectores sociales, como consecuencia de la expansión de una ideología de la infancia que se negaba a estas diferencias.” (Rojas 2002:30).

Rojas no desea obviar la condición social de los niños; empero, discrepa con la distinción de Salazar entre una niñez patricia y otra plebeya, pues frente al éxito y expansión de la ideología de la infancia que homogeneizó y negó las diferencias, las

distinciones de este resultan anacrónicas. Desde nuestra perspectiva la discrepancia es razonable; empero nos quedamos con Salazar por explicitar mejor la variable de “clase” a la que este trabajo adhiere. Sabemos que las características constitutivas de cada clase social han cambiado, pero en nuestra sociedad persisten dominadores y dominados, opresores y oprimidos; por tanto, continúan las condiciones materiales que configuran una niñez privilegiada versus una que no lo es, o una infancia realizada versus una que desrealizada Grabivker (2016); aun cuando se existe un discurso que desconoce aquello y que en cierta manera lo haya logrado. Por otro lado, Rojas valora la distancia que la historia social ha tomado de los discursos programáticos de antaño, pues ha posibilitado un espacio historiográfico para la niñez, en sus palabras:

“En los últimos años, en Chile se ha abierto un creciente interés en la infancia por parte de una vertiente de la historiografía social que ha fijado su atención en el protagonismo rebelde de los sectores subordinados, y ya no en la capacidad liberadora del proletariado a partir de un proyecto político. Con esta mirada, concentrada menos en el discurso programático y más en la experiencia cotidiana del pueblo, se ha ido valorando a actores sociales hasta entonces poco considerados, incluyendo a los niños. El niño comenzó a dejar de situarse como una víctima pasiva, para constituirse en un sujeto protagónico.” (Rojas 2002:29).

Sobre las metodologías Sandra Carli (2011) da cuenta de la dificultad que reviste trabajar con la infancia; ya que, investigarla exige “(...) una mayor responsabilidad adulta en la construcción del relato histórico y la indagación de fenómenos del presente” (Carli 2011:53), pues se corre el riesgo de colonizar la palabra del niño a través de la palabra adulta.

A este desafío se suma la “carga emocional”, que en palabras de Rojas puede llevarnos a reproducir viejas percepciones culturales, que dicen relación más con él investigador, que con los propios niños (as) investigados. Para finalizar este punto, debemos decir que Carli y Rojas concuerdan con la utilización de la “historia oral”, ya que la ven como un medio para recuperar las experiencias de la niñez; ello incluye las autobiografías, ampliamente utilizadas en el estudio de la participación y /o percepción infantil en grandes conflictos como: guerras; revoluciones; dictaduras u otros. Ejemplo de ello, es el trabajo de Susana Sosenski (2012), quien utilizó esta herramienta para analizar la

experiencia de niños de estratos sociales altos durante la revolución mexicana de 1910. Con todo se debe tenerse presente que hay:

“(…) un flujo constante de recuerdos que ejerce influencia sobre el resto de nuestras vidas. Es decir, la infancia no tiene límites acotados, sino que se despliega y se abre hacia la persona en su integridad. En el uso de las fuentes autobiográficas y de recuerdos personales, generalmente se desprecia la reconstrucción que se realiza en la adultez sobre la niñez, cuando es en esa interacción que se construye una buena parte del imaginario y la realidad de la infancia.” (Rojas 2002:31).

Para cerrar deseamos recalcar y adherir a los planteamientos de Lionetti:

“(…) La categoría de infancia supera la idea de una realidad social objetiva y universal, ya que es el resultado de un consenso social siempre inacabado y, por tanto, procesual. Al mismo tiempo, su enunciación y las representaciones sociales de ella no pueden dar opacidad a lo que la realidad histórica muestra, como ser la diversidad en las experiencia (s) de la niñez”. (Lionetti 2011:60).

## **2.2. Civilizar y moralizar la infancia popular: Estados Nacionales en el siglo XIX.**

Durante el siglo XIX e inicios del XX encontramos las bases de la construcción social de la infancia a la que hacíamos referencia atrás. En dicho periodo se la dotó y definió a través de distintos mecanismos, siendo la escuela el espacio donde se le asignaron lugares y funciones a los niños (as) en nuestras sociedades latinoamericanas Saldarriaga & Sáenz (2007). Éstos fueron acordes a los proyectos nacionales levantados durante dicho período, en este espacio las élites buscaron por medio de la “civilización” romper con su herencia colonial, construyendo así una “infancia-moderna” en lo referente a su control no así en su protección. En este apartado, nos proponemos dar una cuenta somera de las particularidades de la infancia en nuestro continente, su subordinación social y las contradicciones de los Estados respecto a su escolarización.

Nuestra propuesta para abordar la historia de los niños (as) durante este periodo, parte de la base de que la construcción-moderna de la infancia, conllevó la subordinación social de los niños (as), algo que ya deja entrever la obra de Ariés (1987), al mirar con cierta nostalgia el mundo medieval donde éstos convivían con los adultos y forman parte del espacio público. Como primera apreciación podemos sostener que los niños (as) europeos corrieron con mejor suerte que los latinoamericanos en este proceso. Así nos lo confirma Zandra Pedraza (2007), al sostener que África, Asia y América no entraron en la categoría

de “infancia protegida”, permaneciendo en las relaciones de producción, lo que conllevó, que los niños (as) siguieron trabajando en su mayoría, manteniéndose como sujetos activos y claves en la economía, diferenciándose de los niños de europeos, que a partir de esta categoría asumieron el rol de consumidores.

En términos concretos Pedraza asevera que:

“Mientras que los niños europeos se vieron gradualmente liberados del trabajo y las familias europeas pasaron a convertirse en familias burguesas, la educación se hizo obligatoria y gratuita, y la higiene y los servicios médicos básicos fueron gradualmente puestos a disposición de las clases trabajadoras, los niños bajo los regímenes coloniales continuaron haciendo parte de los recursos de trabajo de una población mundial racialmente jerarquizada” (Pedraza 2007: 83)

Dicha exclusión y diferenciación, señala Pedraza se justificó mediante un discurso de supuesta “superioridad racial”, por medio del cual Europa sustentó su dominación sobre el resto del mundo. En base a ello, se sustentaron los lazos de dependencia, rechazó la diversidad étnica-cultural y conservó el modelo de producción mercantil, encabezado en el siglo XIX por Inglaterra. La autora añade que arguyendo:

“(…) una estructura biológica que se proclama diferente y se muestra en rasgos fisonómicos y en el color de la piel, la raza se convirtió en el principal elemento que permitió a Europa explicar y clasificar la población mundial. (...) Esto significa que la explotación de la fuerza de trabajo humana, a saber, la de indios y esclavos, fue posible debido a la proclamada superioridad de la raza blanca. El control sobre el trabajo, los recursos y el producto fue posible en el marco de las relaciones de producción moderno/coloniales, es decir, racistas” (Pedraza 2007: 82-83).

Las afirmaciones de Pedraza son relevantes, toda vez que las élites latinoamericanas, las tomaron como parte de su discurso y su práctica en post de diferenciarse étnica y culturalmente del mundo colonial. La tónica de civilizar consistió en suprimir las costumbres provenientes de lo indígena y lo popular para homogeneizar al pueblo en base al molde cultural de Europa. Sin embargo, la idea de “regeneración racial” es poco frecuente, al menos en nuestro país. No así en el caso de Colombia, donde al menos dos historiadores Amador (2009) y Saldarriaga & Sáenz (2007) verifican su presencia hasta avanzado el siglo XX; el pueblo para la élite colombiana carece de valor, su raza es bárbara, además de ser la fiel constatación de la persistencia colonial. Lo anterior, se materializó en que los niños (as) se convirtieron progresivamente en un: “(...) parámetro biopolítico útil, no sólo para procurar un cuerpo social productivo, sino para anclar la

imagen de un pueblo inferior dominado en sí mismo como constatación de la diferencia colonial” (Amador 2009: 242).

Saldarriaga y Sáenz (2007), complementan lo señalado por Amador a partir del análisis de la escuela como el espacio de esta construcción. Los autores plantean que la primera preocupación de la escuela fue la moral de los niños (as), dicha preocupación predominó desde fines del siglo XVIII hasta las primeras décadas del XX, donde bajo la influencia de los “saberes” modernos sobre la niñez, aportados por la psicología y la medicina, emergieron un conjunto de concepciones y prácticas que “(...) advertían sobre la preocupante generalización de señales (o "estigmas") de anormalidad y degeneración entre la población pobre del país” (Saldarriaga & Sáenz 2007 406-407), de forma tal que, ahora la escuela no sólo debió moralizar, sino también detectar “anomalías”. En este caso la doble condición primitiva: ser niños y parte de un pueblo degenerado “(...) convirtió a la niñez colombiana de los sectores más pobres de la sociedad en el blanco privilegiado de las estrategias de regeneración y civilización.” (Saldarriaga & Sáenz 2007:407).

Respecto a lo último Amador (2009) concluye que:

“Lo interesante de la difusión de estos discursos de la subordinación asociados a la racialización es que la infancia empezó a ocupar un lugar central, no sólo en relación con los enunciados que se dedicarían a su estudio –desde la medicina y la psicología naciente–, sino que orientaron los mecanismos de intervención sobre estos sujetos, en este caso, a través de las políticas macro sociales y sus dispositivos de acción medicalizantes, psicologizantes y educualizantes” (Amador 2009:244)

Empero, la escolarización se enfrentó a la mantención de los niños (as) en las relaciones de producción Pedraza (2007), Rojas (1996), en coherencia con la orientación mercantil adoptada por las élites oligárquicas del continente. Por lo que la escuela chilena y latinoamericana partió de un nivel distinto: “(...) no existía educación para los pobres, esta no se había desarrollado bajo el régimen colonial. Puede entenderse en gran medida este hecho, porque las relaciones de producción no demandaban trabajadores disciplinados y alfabetos” (Egaña 2000:20).

El nivel distinto al que alude Egaña arriba nos ayuda a explicar dos fenómenos trascendentales de la escolarización. El primero, dice relación con el desinterés que en la práctica demostró la élite chilena, para con la educación primaria-popular, ya que, hasta

avanzado el siglo XIX no la dotó con las condiciones materiales mínimas para ejecutarse. El segundo, se refiere al ausentismo escolar, realidad predominante hasta avanzado el siglo XX. En lo sustantivo, y pese a que desde inicios del siglo XIX se planteó la escolarización de la infancia como el camino para alcanzar la civilización; el Estado, junto con los niños (as) se mantienen ausentes de las escuelas, siendo: la iglesia, los hospicios y las casas de respeto con sus preceptos morales la principal agencia civilizatoria. Un botón de muestra sobre el fenómeno se encuentra al comparar los recursos asignados a educación con los otorgados al Ministerio de Marina y Guerra, “(...) para el período que va entre 1842 y 1850 los gastos en materia educativa oscilaron entre el 1 y 4 % de presupuesto nacional, mientras que en materia de guerra oscilaron entre el 33, 3 y 40.3 % del erario público” (Pinto & Salazar 2002:57)<sup>17</sup>. Evidenciando que la preocupación educativa del Estado y los municipios se ejecutó “(...) conforme a un sistema educativo pensado y calculado para que siguieran siendo pobres, sólo que más disciplinados en la Ley, la Moral y la Cultura dominante en el país” (Pinto & Salazar 2002:56). Esto último explica en buena parte las condiciones materiales del sistema educativo en el siglo XIX y buena parte del XX.

La ausencia de los niños (as) a la escuela primaria es evidente en las estadísticas oficiales: Egaña (2000), Illanes (1991), Pinto y Salazar (2002); constatan que sólo el 10% de los niños (as) en edad escolar se encuentran matriculados, de ellos, cerca de la mitad no asiste regularmente. Ello no cambió hacia fines de siglo, del 10% de matrículas pasamos al 17%, según se constata en el censo de 1895 citado por María Angélica Illanes (1991), en su libro “Ausente señorita”<sup>18</sup>. Las cifras son categóricas, la escuela en el siglo XIX no tuvo masividad, en cambio sí contó con un incipiente e importante aparato administrativo, que procuró por todos los medios llevar a cabo la “tarea educativa y civilizatoria”, las autoridades locales y los visitadores de escuela en particular, se transformaron en importantes agentes. Sin embargo y aunque resulte repetitivo, “éstos no hicieron otra cosa que continuar –ahora como “razón de Estado”–lo que hasta allí había realizado la Iglesia

---

<sup>17</sup> Las cifras mencionadas por los autores fueron extraídas del Gobierno de Chile: *Resumen de la Hacienda pública 1810-1914* (Londres, 1914), pp. 46-51.

<sup>18</sup> Para una revisión en detalle de las cifras del Censo de 1895, se puede revisar “La ley de Instrucción Primaria Obligatoria” ante el senado, Santiago 1903. Fuente citada por Illanes, María Angélica en su libro “*Ausente señorita: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio*”.

Docente, a saber: la moralización del bajo pueblo” (Pinto & Salazar 2002:56). Aunque, conforme nos acercamos al siglo XX, los visitantes visibilizaron y denunciaron las precariedades materiales de la escuela primaria popular; ello no modificó la situación ni el propósito de los agentes estatales respecto a los niños (as).

A ello se suma, que la Escuela no transformó los contenidos que transmitía, ni su orientación, por lo que no resultó atractiva para sus destinatarios, ni para sus padres; como tampoco pertinente a sus necesidades inmediatas, que se centraban en la subsistencia propia y de su núcleo más cercano. Fue patente la diferencia entre el bagaje experiencial que tenían los alumnos y el tipo de actividad que les ofrecía la escuela. “La significación de los aprendizajes allí realizados debe haber sido lo suficientemente lejana a un gran número de alumnos”. (Egaña 2000:131). Esta diferenciación cultural aludida por Egaña transformó los ponchos y mantas de los niños (as) populares en “(...) signos de barbarie y también de amenaza” (Egaña 2000:247) para el orden social y la nación que se estaba edificando a través de ellos. Del mismo modo señala la autora, existe la posibilidad de que para varios niños la escuela representará una alternativa a los trabajos forzosos que debían realizar en el campo o en las minas. No obstante, repetimos, los niños (as) populares se mantuvieron ausentes, situación que desde mediados de siglo comenzó a preocupar a la élite; pues además de no lograr coaptar a los niños (as) populares, la sociedad generaba experiencias educativas propias al alero de la Sociedad de la Igualdad integrada mayoritariamente por artesanos; es en este contexto y “ante el temor de un estado anímico de rebelión y de descontento popular, el gobierno de Manuel Montt—después de la guerra civil—había mandado a fundar escuelas en los pueblos” (Illanes 1991:27). Acto seguido, las juventudes liberales fundan en 1856 la “Sociedad de Instrucción Primaria”, dirigida por el liberal Miguel Luis Amunátegui entre otras figuras destacadas. Pese a ello, la realidad social de los sectores populares resultó ser más poderosa.

Para comprender a cabalidad la construcción social de la infancia en nuestro país, no basta con constatar la poca o nula efectividad de la escuela en términos cuantitativos durante el siglo XIX, requerimos además revisar qué ocurrió con cerca del 85% de los niños (as) en edad escolar que no pasaron por sus aulas; cómo fueron insertados en el

proyecto nacional, cómo fueron moralizados y finalmente de qué forma repercutió la situación social de éstos en lo que ocurrirá posteriormente con la escuelas. A priori, podemos sostener que esta situación hizo mella en el orden social, haciéndolo insostenible y amenazándolo seriamente a fines del siglo XIX e inicios del XX; esto último claro, se condice con una articulación y emergencia de los movimientos sociales.

A lo precedente se sumó el atributo de “ilegitimidad”, dado a la mayoría de los niños (as) nacía fuera del matrimonio, que los marcó hasta mediados del siglo XX, ya que, el ser “*huacho*” y por ende hijo del adulterio—según el origen quechua de la palabra—; era sinónimo de pecado para la profundamente católica sociedad chilena Salazar (1990). Esta realidad fue común: “la estadística de la casa de huérfanos indica que para el período de 1876-1910 casi la totalidad de los niños “abandonados” en la calle, en los portales o en ese mismo establecimiento, eran ilegítimos (90, 2% hacia 1880)” (Pinto & Salazar 2002:52). Hijos de padres ausentes, pobres (peones-gañanes), probablemente igual de “ilegítimos” que ellos y madres que vivían en la más absoluta pobreza nos ayudan a entender su abandono, su salida a la calle y en definitiva su lucha por sobrevivir como fuera. El problema se mantuvo soterrado, hasta que en términos de Pinto y Salazar (2002) la situación se salió de control y revistió un peligro para la sociedad oligárquica de ese entonces. Rojas (2010) por su parte, concuerda con la visión de peligro, empero plantea que esta visibilización de la infancia tiene sus antecedentes en una suerte de “moda infantil”, suscitada a partir de la comercialización de juguetes, libros y otros artículos para los niños (as), que junto con introducir a las familias oligarcas en las pautas de consumo europeas, instaló parte del ideario infantil del viejo continente en sus reflexiones; de forma tal que lo que pasará con los niños (as) pobres dejó de pasar inadvertido.

Aun cuando esta “conciencia” de lo infantil motivó la acción-denuncia de: médicos, filántropos y otros profesionales, desde fines del siglo XIX hasta inicios del XX, según Rojas e Illanes. Ella no logró mutar la visión del Estado respecto a la niñez, como tampoco consiguió que el Estado decidiera sacarlos de su condición servil y de abandono. En suma y siguiendo las afirmaciones de Pinto & Salazar (2002), el actuar de la oligarquía conductora del Estado se movió por el temor hacia sus efectos sobre el espacio público, manifestados

en la vagancia y la delincuencia. Así las cosas, el característico abandono infantil se explica por la indiferencia de las autoridades y por cuestiones económico-sociales, más que por una cuestión de sentimientos o “consciencia” sobre los infantes.

Los orfanatos, las casas de hospicio, el dar a los hijos a un pariente, son prácticas y lugares comunes en América Latina en este período como un:

“(…) mecanismo que permite derivar niños desde hogares pobres a otros con más recursos, en los que encuentran mejores condiciones de vida a cambio de sus servicios gratuitos. En otras palabras, la decisión de los padres de excluir a un hijo de su hogar obedecería más a un cálculo de sobrevivencia y de garantía de mejores condiciones para su educación y no, como podría suponerse, a una falta de amor hacia el hijo” (Salinas 2001:22).

En Argentina, el abandono fue enfrentado por el Estado mediante el traspaso de sus responsabilidades al ámbito privado, vale decir, a la familia; cuestión que en Chile no se dará tan claramente. Al respecto, De Paz Trueba (2012) explica cómo la familia se transformó en el agente constructor de una infancia moderna, que dotara a la nación de buenos trabajadores y ciudadanos; desligándose de la pobreza, del trabajo infantil y de los constantes flujos migratorios de la época. A pesar de ello, el problema persistió ya que el “(…) aluvión inmigratorio del momento, tornaba más acuciante la cantidad de niños abandonados a su suerte y ponía constantemente al límite de sus capacidades a las instituciones existentes para darles cobijo” (De paz Trueba 2012:111).

En el caso chileno no se apeló a la “familia” de origen, sino más bien se pidió a “familias de honor” la aceptación de niños (as) como sirvientes “chinitos y chinitas”, ese era el destino, siempre que consiguieran sobrevivir a la casa de “Expósitos y huérfanos”, donde el peligro de muerte era mayor que en la calle. Éstas “sólo recogían una fracción de la masa infantil que infestaba las calles y sólo para “amparar” su agonía y su muerte (la tasa de mortalidad infantil dentro de esas casas era el doble de la tasa que existía fuera de ellas)”. (Salazar & Pinto 2002:55). En consecuencia, el abandono también conllevó mortalidad; dicha problemática se agravó conforme avanzó el siglo. Pinto & Salazar constatan que entre 1873-1925 –período donde se manifestó la crisis social del orden oligárquico–, las cifras de mortalidad infantil que en forma previa rondaban el 33%, alcanzaron el 40% y más, esto último, considerando sólo en palabras de los autores el

número de niños muertos en el primer año de vida en relación con el total de nacidos. Se deduce así que: para un niño huacho la calle le aseguraba “(...) sólo 6 chances sobre 10 de mantenerse con vida, los establecimientos fundados para proteger su vida le proporcionaban dos” (Pinto & Salazar 2002:60).

En resumen, los huachos sobrevivientes se bifurcaron en dos ramajes:

“(...) uno que crecía por dentro de las casas señoriales (chinitos y chinitas de Arauco y niños confiscados en “casas de honor”) y otro que, por fuera de ellas crecía en los rancheríos suburbanos. Los niños del primer ramal, se suponía estaban “civilizándose” (en privado). Los del segundo, en cambio se acumulaban en las calles y plazas como un problema de higiene y moralidad públicas; es decir: constituían un escándalo público que requería de castigos públicos. (Pinto & Salazar 2002:54)<sup>19</sup>.

Son los niños (as) del segundo ramaje, los de la calle, quienes concentran los temores de las autoridades. Pues “el huacho se vuelve pelusa y el pelusa bandido” (Salazar 1990:55). Lo anterior se agudizó, toda vez que, los niños (as) vagos no hacían más que aumentar; al constatar que la escuela no era capaz de sacarlos de las calles, desde la década de los cuarenta en adelante se dio paso a una serie de ordenanzas policiales. El tenor de las ordenanzas es más o menos el siguiente:

“Los subdelegados o inspectores... cuidarán de recoger a los niños y jóvenes huérfanos sin tutores o curadores, a los que estén fuera del hogar paterno.... O a los muchachos que, siendo forasteros, andan prófugos, sin destino, y los podrán a disposición del juez de Policía para que los entregue según su edad a algún vecino honrado y religioso con el objeto de que los eduque y sirva de ellos como de sus hijos” (Pinto & Salazar 2002:55)<sup>20</sup>

Desde la perspectiva de Amador (2009), las ordenanzas de este tipo, así como otros mecanismos de control, son cuestiones esperables dentro de este contexto; la recolección de estos niños (as) por inspectores u la autoridad designada para ello, es el primer paso para su judicialización; entendida como “un castigo en la vía de su reformatión, un mecanismo de buen encauzamiento que los llevaría por los caminos de la productividad y la cultura” (Amador 2009:249). Desde la vereda sociológica, este fenómeno se explica por la asociación de la infancia a un estado más cercano a la naturaleza, por añadidura, al igual que ocurre con otras minorías se construyó un estereotipo generacional sobre ellos “(...) como seres inferiores, que necesariamente deben estar situados bajo el poder y la autoridad

---

<sup>19</sup> Pinto y Salazar (2002), extraen esta cita de Montecinos Sergio (1991) *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. En CEDEM, Santiago, Chile.

<sup>20</sup> Pinto y Salazar (2002), extraen esta ordenanza de Archivos ministeriales: *ordenanza policial La Serena, del 18 de julio de 1843., volumen n°146*

de una persona adulta, la cual se considera racional y civilizada.” (Pavez 2014:84). En este caso representadas por el “hogar de respeto” u los “hospicios”.

Tomando en cuenta la situación descrita, la crisis no pudo seguir siendo obviada por la oligarquía. En este sentido la élite se encontró en una disyuntiva; por una parte, tomo consciencia de que la infancia estaba desvalida y en peligro, por lo tanto, la caridad era insuficiente; y por otra, visualizo –como hemos dicho– un peligro para sí misma y el orden social según Rojas (2010). Las opciones de la disyuntiva para Cecilia Vergara (2009) están estrechamente relacionadas, puesto que:

“Estar en peligro, entonces, y ser peligroso, pasan a ser condiciones íntimamente relacionadas: dependen de cuán avanzada sea la influencia de todo aquello que escape a los procesos normalizadores. Si la influencia “degradante” aún no se expresa o es incipiente, el niño o el joven tiende a ser visto como vulnerable; si la influencia es avanzada, ellos se convierten en una amenaza” (Vergara 2009:24)

Finalmente, Egaña (2000) y Pinto & Salazar (2002), sostienen que frente a esta crisis la élite debió tomar en serio la educación de los pobres, vale decir, la educación primaria popular en post de conservar el orden social. En línea con lo expuesto la élite chilena requirió:

“(…) pasar de forma decidida de la Iglesia Docente al Estado docente, ello claro no implica un abandono de los preceptos morales que fundamentan la educación primaria (...) La marginalidad y miseria creciente de éste, con la consiguiente amenaza al orden establecido, hizo mirar nuevamente a la escuela primaria. Desde los niveles técnicos de la educación, intelectuales y funcionarios estatales, se reafirmó la vigencia de la escuela primaria para enfrentar los conflictos sociales. Desde las incipientes organizaciones populares se postuló a la educación del pueblo como un instrumento de su propia liberación. Unos y otros apelaron a los diversos gobiernos de una elite incapaz de administrar su propia crisis.” (Egaña 2000:247).

### **2.3. Escolarización e integración: máximas para la infancia popular en el siglo**

#### **XX.**

La crisis oligárquica obligó a las élites a jugársela por la escolarización e integración de los pobres al sistema, por lo que en términos genéricos “la historia de la infancia en América Latina en el siglo XX corresponde teóricamente a lo sucedido en Europa dos siglos antes.” (Castillo 2015:103). En Chile la “Ley de Instrucción Primaria obligatoria”<sup>21</sup> de 1920 inauguró el denominado Estado Docente, dando comienzo a la lucha

---

<sup>21</sup> En adelante LIPO

entre la “Escuela” y la “Calle”, siendo esta última, el “aula” con mayor matrícula y asistencia, por lo menos hasta mediados de siglo. Los intentos de escolarización resultaron estériles, toda vez que no incluyeron una consistente asistencia social; los gobiernos radicales (1938-1952) sólo lograron leves aumentos y mantener a quienes ya estaban escolarizados. Tendencia que sólo se revirtió notoriamente a mediados de 1960, período en que además de concretarse una “asistencia” integral a los niños(as) populares; se amplió la visión de “infancia” existente hasta ese entonces con la aprobación de la Junji; se añade a esto, los esfuerzos estatales por hacer de la escuela un espacio de integración social, funcional a la democratización del conjunto de la sociedad, acusando recibo de una larga historia de lucha en esta dirección.

Los planteamientos de la historiografía social por intermedio de los trabajos de: Rojas (2010); Pinto y Salazar (2002) e Illanes (1991), corroboran lo dicho arriba al ratificar que: la ilegitimidad persistió, con sus respectivos efectos: muerte, abandono y calle, configurando un cuadro sombrío; pese a las constantes autocríticas de los gobiernos del periodo y al constante llamado a ir a las escuelas e integrar la nación. En síntesis, la historia de la niñez en el siglo XX se resume en: la batalla entre la escuela y la calle, intensificada, conforme la migración campo-ciudad aumentó. Mientras esto acontecía, se delimitó también la frontera y atributos entre la civilización y la barbarie:

En consecuencia, siguiendo a Illanes (1991):

“En la calle residía la barbarie, la fría intemperie de la naturaleza empedrada, el crimen, robo, el abandono; en la calle estaba el cuerpo. Un espacio “libre”, de normas autoridades, adultos horarios y hábitos. Un espacio de tiempo primigenio, donde se pululaba en bandas nómades, de la caza y la recolección sobre la tierra y el suelo; donde al fin se sobrevivía. Era el espacio de los niños bárbaros, es decir, literalmente, de los niños “extranjeros”, no nombrados, no conocidos de la patria, ni de la familia, extranjeros de la sociedad y de la urbe. El reino de los niños in-di-gentes, es decir, de los que no-son-gente” (Illanes, 1999:21).

Mientras que:

“En la escuela, por el contrario, residía el calor humano apretado entre los muros y patios cercados, el lápiz, el papel y el nombre propio; allí habitaba la mente y el espíritu; un espacio normativo, con autoridades de puntero, horarios y hábitos; que trabajaba imaginando futuros, en la perspectiva de la sociedad organizada y sedentaria: sobre la silla junto a la mesa. Era el recinto de los niños civilizados, es decir, “conocidos”, nombrados, propios de la patria y de la familia, propios de la sociedad y la ciudad” (Illanes, 1999:21)

La calle ofreció a los “pelusas”, en términos de Pinto y Salazar (2002) otros códigos que superaban lo ofertado por el Estado y la Escuela. No se trató sólo de sobrevivir, sino también de validarse como sujetos frente a sus pares y demostrar astucia a la hora de conseguir la subsistencia, y escabullirse de la policía; de esta forma, pasaban de “pelusas” a “choros”, luego de una ascendente carrera de aprendizajes. Puesto que “después de todo, en el mundo del hampa también existía el ascenso social”. (Pinto & Salazar 2002:172).

Otra razón poderosa que aclara su deserción escolar es el “trabajo infantil”, cuyo ejercicio en general no fue condenado por la élite, hasta avanzado el siglo XX, ya que también era visto como una vía civilizatoria Rojas (1996); salvo cuando este se realizaba en la calle ya que conducía al vicio porque conectaba “(...) a los niños con un mundo lleno de amenazas. El sobreesfuerzo físico de la labor minera degeneraba la raza, pero no así el idílico y familiar trabajo agrícola” (Rojas 2010:209). Se infiere de esto último, un discurso contradictorio, que centró su mirada en la ciudad y excluyó a los niños (as) del campo, en favor de la conservación del régimen hacendal hasta la reforma agraria de 1965.

Pese a todo, la diferencia de este siglo de sus antecesores está en el lugar central que ocupó la niñez en el espacio público y político, contradiciendo su pretendida y declarada neutralidad, y los dichos gubernamentales que insistían en apelar al “bien común” para explicar su accionar sobre ella. En este sentido, la infancia es un terreno profundamente político y polémico “(...) porque es evidente que su cuidado, desarrollo, educación y control, son elementos que están a la base de la reproducción social y económica del país.” (Álvarez 2011:69). Rojas (2010) por su parte, ratifica la presencia del componente ideológico y clasista en las políticas sociales hacia la infancia, catalogando el proceso de gestación y posterior aplicación de la LIPO como un ejemplo emblemático de ello.

Su gestación data del Congreso Pedagógico de 1889 y culmina en 1920, en este trayecto, como dijimos arriba; la élite adquirió crecientes grados de consciencia sobre lo que estaba en juego, se disiparon parafraseando a Leonora Reyes (2014), otrora diferencias ideológicas que separaban a conservadores y liberales; lográndose el “(...) anhelado consenso político sobre el rol de la educación pública como factor de estabilidad, vigilancia y pacificación social” (Reyes 2014:34). No obstante, el camino fue complejo, los

conservadores se negaron por años a legislar a pesar de: tener propuestas, la garantía “no afectar sus culturas”, y tener en sus narices la miseria, y el hambre. Los intentos de “mentes lucidas”<sup>22</sup>, como la del senador Pedro Bannen en 1902 fueron infructuosos y los gobiernos no hicieron más que aplicar medidas represivas y reactivas como la dictación del de servicio militar obligatorio—el primer país de todas las américas en 1900—y aplicar sucesivas ordenanzas Illanes (1991).

En Paralelo y mientras el debate sobre la LIPO siguió, el Estado reemplazó las casas de “respeto” por las correccionales como lugar para la niñez abandonada. Éstas siguiendo a Illanes, fueron atendidas por la institucionalidad fiscal, en cuanto sirvieran para la defensa del Estado-Nación, en este punto las correccionales expresaron:

“(…) un determinado concepto de asistencia estatal escolar. El Estado realizaba a través de ella una relativa “apropiación” del niño callejero, concebido en el acto de ser recogido como objeto de Estado y para los fines de la Nación. La Casa Correccional expresaba la respuesta del Estado ante los graves problemas de la miseria callejera abandonada y criminal, implementando el método tradicional de la asistencia como instrucción paramilitar del pueblo”. (Illanes 1991:53).

Entre 1917 y 1919, la situación obligo a legislar la obligatoriedad escolar; la articulación social—evidente desde inicios de siglo— hizo temer un alzamiento popular, era urgente bajo la interpretación de Illanes (1991) calmar y domesticar al pueblo, antes de que ocurriese algo similar a la revolución rusa de 1917. Por su parte la Federación Obrera de Chile<sup>23</sup> —miembro esencial del movimiento social en estos años—, manifestó que Chile no era una república democrática, pues sólo el 10% de sus miembros ejercía la ciudadanía y que la discutida obligatoriedad educativa no iba en dirección a superar esta condición, dado la inexistencia de las condiciones materiales mínimas en las escuelas y sus destinatarios, en otros términos, no confiaban en la aplicabilidad de la LIPO y apostaron por mantener sus experiencias auto-gestionadas Reyes (2014). Los años posteriores les dieron la razón, puesto que el Estado no respondió a la asistencia social que involucraba la ley, Rojas (2010) indica que los déficits intentaron cubrirse mediante la: filantropía, organización popular y moralización ciudadana entorno a los valores patrios; expresada en rituales

---

<sup>22</sup> Adjetivo utilizado por Illanes para describir a quienes desde su posición de doctores y la política impulsaron la Ley de Instrucción Primaria.

<sup>23</sup> En adelante FOCH

cívicos-patriotas y el apoyo a instituciones como Boy Scouts y la Cruz Roja Juvenil; evidenciando que las críticas a la normativa tenían cierta base, ya que:

“Para lograr el consenso en torno al proyecto, la ley vigente mostraba bastantes vacíos. En primer lugar, no contemplaba el financiamiento estatal del auxilio escolar, principal base material para hacer posible la expansión de la matrícula en los sectores populares” (Rojas 2010:327).

Illanes afirma que lo que se configuró a partir de la aprobación de la LIPO fue la “escuela proletaria”; cuyo mandato era civilizar a los niños(as) que acudían esporádicamente a sus aulas, en sus palabras el disciplinamiento se dio en torno a la patria como orden superior e incuestionable, de forma tal que la alfabetización se realizaba: “en el conformismo de lo establecido”. (Illanes 1991:16).

En lo sucesivo, las crisis se presentaron con regularidad: internacionales—La Gran Crisis de 1929 o propias 1931, 1939 —; todas confirmaron la incapacidad estatal de proteger a la niñez y la agudización de sus problemáticas. El “Estado de Compromiso” inaugurado en el segundo gobierno de Jorge Alessandri Palma (1932-1938) y los posteriores gobiernos del Frente Popular (1938-1952), son recordados en el imaginario colectivo como años estables y de avance social. Sin embargo, para la infancia, este período se caracterizó según Rojas (2010) por una dialéctica entre: “rupturas” que parecen ampliar la participación popular y la “tradicción” donde continuó el inmovilismo y los intereses creados, sobre todo en el campo. La ruptura más destacable según él autor, fue la consagración del deber de “protección” del Estado para con los niños (as) y las aperturas “democráticas” de las instituciones, que tuvieron efectos sobre la educación “(...) que por primera vez se comenzó a pensar como una experiencia que debía adecuarse al niño y no a la inversa.” (Rojas 2010:325). En adición, se planteó una democratización de las relaciones familiares.

Ante la ilegitimidad y sus huachos, se aplicó un enfoque de protección sanitario-represivo por sobre uno educativo; corroborando la hipótesis de Vergara (2009), de que la protección infantil, se ha visualizado como un permanentemente “conflicto”. Salazar & Pinto (2002) constatan que “(...) entre 1888 y 1939, casi la mitad de los niños que nacían en Chile eran “huachos”, y que, en los sectores populares, por ejemplo, en los conventillos ese porcentaje pudo haber llegado fácilmente al 80%” (Pinto & Salazar 2002:177), muchos

vivían en hogares insalubres donde “(...) no tenía sentido civilizado la palabra “hogar”, de haber totalizado 50% de la población capitalina en 1910, habían aumentado a 70% en 1952.” (Pinto & Salazar 2002:167). Complementando lo descrito recién, Rojas (2010) evoca el libro “La realidad médico-social chilena (1939)”, publicado por Salvador Allende en su calidad de ministro, allí además de reiterar que la “ilegitimidad” era una causa importante de la alta mortalidad de los nonatos, dice que:

“Los indicadores sanitarios del país, tales como la elevada mortalidad infantil, el déficit de estatura y peso, la conformación del esqueleto y la frecuencia de la tuberculosis y de otras enfermedades infectocontagiosas, eran un claro reflejo de factores médico-sociales, como el salario, la alimentación, el vestuario, la vivienda y el saneamiento. Las causas, por tanto, eran estructurales y de ahí la necesidad de elevar las condiciones de vida de la población, tarea a la que se abocó el nuevo gobierno. (Rojas 2010:425)<sup>24</sup>

En materia legal, Rojas menciona las leyes de 1928 y 1934 que se propusieron proteger y controlar a los menores en situación de vulnerabilidad. La primera consolidó el carácter ambiguo de la protección “(...) con todas las características del régimen carcelario, pero sin estar sujeto a los límites del sistema penal.” (Rojas 2002:20). La segunda, de 1934 fue en favor del “niño abandonado” estableció nuevas condiciones administrativas, pero:

“(...) no significaron la aplicación de nuevos criterios de atención hacia los niños ni la creación de nuevos lugares para acogerlos. Como en las décadas anteriores, cada cierto tiempo se hicieron campañas para contener la vagancia o la delincuencia infantil, pero sin que se resolviera el tema de fondo. El entusiasmo inicial se diluía con el paso de los días, cuando resultaba imposible tener solución para tantos muchachos recogidos. (Rojas 2010:422)

Es innegable que la sociedad chilena cambió entre 1920 y 1950, empero y a juicio de Pinto y Salazar (2002), la realidad para los (as) niños populares estaba aún lejos de mejorar, pues las estructuras se mantenían. Porque pese a la acelerada modernización, el conflicto entre el movimiento popular y el sistema capitalista continuó, pues: “(...) ni la pobreza habitacional ni la pobreza social desaparecieron. Las “poblaciones callampas” comenzaron a aparecer por todas partes.” (Pinto & Salazar 2002:183)

Desde 1950 las transformaciones se aceleraron, la escolarización alcanzó a mediados de 1960 los éxitos no obtenidos antes y los niños (as) fueron crecientemente interpelados por la política. El modelo anterior fue cuestionado: económica, política y socialmente, por

---

<sup>24</sup> Extraído por Rojas de Salvador Allende Gossens, *La realidad médico-social chilena* (síntesis), Imprenta Lathrop, Santiago, 1939, p. 77.

lo que los cambios estructurales no pudieron seguir esperando. Rojas e Illanes afirman que entre 1960 y 1973 las condiciones materiales de la infancia mejoraron ostensiblemente; el Estado se responsabilizó de ella y amplió su concepción mediante el establecimiento de la educación parvularia en 1970. Por su parte, las matriculas aumentaron y desde 1940, la “escuela” se consolidó como institución propia de la infancia, paulatinamente la vida del niño quedó impregnada por la experiencia estudiantil, por sobre la del trabajo. Las mayores alzas pueden apreciarse desde 1950. Al respecto Rojas (2010) clarifica que:

“Para poder apreciar la tendencia general y el impacto del aumento en la matrícula en el largo plazo, debemos tener en cuenta que la cobertura escolar de los ocho primeros años de escolaridad –lo que después sería la enseñanza básica– creció entre 1935 y 1974 a un ritmo de un 3,7%, frente a una población de 6 a 14 años que lo hacía a una velocidad de 2,09%. Eso permitió aumentar la cobertura escolar en forma permanente, con una pequeña interrupción en el período 1939-1943. En el período 1964-1974, la matrícula total de la enseñanza básica creció a un ritmo mayor, de un 4,47%. La cobertura pasó de 66% sobre la población de 6 a 14 años en 1950 a 80,2% en 1960, y a 96,5% en 1970.” (Rojas 2010:533).

Según Illanes (1991) la arista de la “asistencia” o si se prefiere la “retención”, no se resolvió hasta 1960, en 1958: “68 niños de cada 100 no alcanzaban el sexto año primario, de los cuales 50 correspondían a niños de familias con ingresos más bajos, 10 de las capas medias y 2 a los sectores pudientes.” (Illanes 1991:236)<sup>25</sup>. La situación sólo se revirtió con la: “(...) legalización, organización y generalización del auxilio oficial en las escuelas-para-pobres-” (Illanes 1991:17), reconociéndose por fin que la realidad social era determinante para concretar el proyecto ideológico escolar, o sea, “(...) la presencia de la historia social sobre la pura historia institucional.” (Illanes 1991:17). El auxilio escolar se justificó:

“(...) con el éxito alcanzado en los niveles de escolarización popular, incorporando masivamente al niño chileno a la escuela, alimentado por el vaso de leche y el almuerzo, vestido con el uniforme y el zapato, cargando lápices y libros entregados por el auxilio escolar. Un fenómeno que alcanza su máxima expresión hacia los primeros años de la década de 1970 (Illanes 1991:17).

Este proceso adquiere mayor intensidad en los gobiernos de Eduardo Frei Montalva (1965-1970) y Salvador Allende (1970-1973). Freí aumentó los años de escolaridad y la extendió al campo, Allende profundizó los esfuerzos de Frei e impulsó una propuesta de escuela democrática e integrada en todos sus niveles, denominada: Escuela Nacional

---

<sup>25</sup> Extraído por Illanes de datos elaborados por una importante investigación universitaria del instituto de sociología y expuesto Por Aníbal Pinto: 'Un punto crítico del problema educacional' de Panorama económico en: ' Las Noticias De “última hora” Santiago, agosto 5,6, 8 y 9 de 1958.

Unificada (ENU). Todo ello no fue fortuito y respondió al contexto político e internacional de entonces, donde los sectores populares y la izquierda tensionaron al capitalismo en todo el continente., que se vio enfrentado al socialismo como posibilidad real de reemplazo. Estados Unidos temeroso de que tras la “Revolución Cubana” de 1959, los levantamientos con ideas de izquierda se extendieran a toda América Latina; intervino en el gobierno de Frei por medio de la: “alianza para el progreso”, aportando cuantiosos recursos para impulsar la “revolución en libertad”. Las reformas no bastaron y Allende salió electo con un programa que proponía alcanzar el socialismo democrática e institucionalmente.

Rojas (2010) explica que la reforma educacional de Frei en 1965 además de ampliar la cobertura—que a fines de ese año llegó al 92% de los niños (as) en edad escolar—, movilizó a gran parte de la sociedad civil en función de ello. Bajo el lema: “Ningún Niño sin Escuela Primaria”, numerosas organizaciones sociales y estudiantiles construyeron en el verano de 1964-1965 las escuelas requeridas, así como más tarde, levantaron plazas de juegos para los niños (as) bajo el gobierno de Allende. En suma, vemos un Estado con crecientes de responsabilidad con sus niños (as) y a una sociedad civil articulada con ello.

Desde la perspectiva de Patricia Castillo (2015) en la infancia se enunció una transformación en curso “(...) que reubicó lo colectivo, lo común, lo de todas y todos. Es decir, desprivatizó la responsabilidad sobre la niñez y la incluyó como parte de un proyecto nacional.” (Castillo 2015:105) y en el lema utilizado en gobierno de Allende: “los únicos privilegiados son los niños”. Rojas por su parte, afirma que, así como la esperanza y la justicia social se instalaron entorno a los niños (as); el temor, también lo hizo. Éste fue invocado frecuentemente por la derecha y por quienes se opusieron a las transformaciones sociales.

Mientras se dieron estos avances en el plano educativo, en el ámbito político-social el conflicto se agudizó a nivel continental y nacional, en parte por las contradicciones que éstos generaron en una institucionalidad creada para no otorgarlos; dando pie a una serie de dictaduras militares, apoyadas por los Estados Unidos que actuó como un férreo defensor del capitalismo. Las dictaduras eliminaron las conquistas alcanzadas en favor de la niñez, sometiéndola a las mismas torturas que al resto de la sociedad: desaparición, pérdida de

identidad familiar, muerte entre otras. Emblemático es el caso argentino, donde la Dictadura luego de asesinar a muchas mujeres embarazadas, entregó sus hijos a familias afines a ella; las abuelas de la plaza de mayo aún luchan por encontrar a sus nietos

En 1989 con el advenimiento de la “democracia” en el continente la Organización de Naciones Unidas<sup>26</sup>, promulgó la Convención Internacional de los Derechos del Niño<sup>27</sup> que llegó en “un momento en el que había una discusión importante sobre los alcances y potencialidades de las nuevas democracias latinoamericana.” (Dávila & Naya 2010:218). Si bien a lo largo del siglo XX se realizaron convenciones y esfuerzos en esta materia, no fue hasta ésta que, el conjunto de los países del continente asume un “concepto” común de la niñez, que los condicionó adaptar sus códigos legales y sus prácticas a los parámetros definidos en ella. Al respecto Dávila & Naya (2010) sostienen que pese a los contextos disímiles del continente en los códigos se aprecia “(...) un cierto consenso en su estructura y en las referencias que hacen a los tratados internacionales sobre derechos humanos y de la infancia, así como al propio ordenamiento jurídico del país correspondiente.” (Dávila & Naya: 221-222).

A nivel genérico las ciencias sociales manifiestan que la CDN es un ejemplo de construcción social de la infancia, pues y en esto concordamos; instaló la concepción de los niños (as) como sujetos de “derecho”, superando la visión “proteccionista” enfocada sólo en su cuidado. En este punto, “(...) la Convención es un “icono social”, al orientar y modelar el imaginario colectivo en torno a la niñez.” (Álvarez 2011:71). No obstante, los artículos revisados difieren entorno al real impacto de esta convención.

Dentro de las opiniones positivas encontramos los trabajos de: Gallego-Henao (2015) y Dávila & Naya (2010) y Mendoza & Alzate (2014). En términos generales, los tres sostienen que la CDN transformó y visibilizó a la niñez, ayudando a superar el adultocentrismo. Pese a concordar Gallego-Henao (2015), subraya que concebir la infancia como “sujeto de derecho”, está en estrecha relación con la democracia de los países.

---

<sup>26</sup> En adelante ONU

<sup>27</sup> En adelante CDN

Dentro de las opiniones negativas son representativos los trabajos de Espitia (2006) y Pavez (2014), quienes a groso modo critican el nulo reconocimiento de derechos políticos a los niños(as) y el hecho de que en esta convención sigue imperando la figura “adulta”, que concede “ciertas” libertades a la infancia, la protege y resguarda su desarrollo., pero no la hace partícipe socialmente. Su construcción se realizó desde arriba, del adulto al niño; de Europa a América; por lo cual: “el concepto de infancia implícito en la Convención es característico de los países ricos y europeos, invisibilizando la enorme diversidad en la que viven las niñas y los niños alrededor del mundo.” (Pavez, 2011: 42). Ello no sólo nos habla de dominación, sino desconocimiento de los niños (as) como sujetos sociales. Además, la CDN ignoró los derechos sexuales y reproductivos de los (as) adolescentes que también se contemplan en ella. Espitia (2006) concluye que la ciudadanía en la niñez está pendiente.

“En gran medida porque la propia CDN hace del niño un objeto de discurso, sin que tras varios años de vigencia de tal política podamos reconocer espacios públicos donde pueda constatar una implicación activa de los niños como sujetos, que les permita producir o dar cuenta de su propia condición subjetiva y social, o lugares para interpelar de manera directa y colectiva a la sociedad y a los adalides que asumieron representarlos (principalmente las ONG, las agencias del Estado y los propios intelectuales).” (Espitia 2006:230)

Llevando lo anterior a la praxis Sandra Carli (2005; 2010), sostiene que durante la crisis económica de Argentina del 2002 la Convención no pasó la prueba, ya que, pese al discurso “igualitarista” y al reconocimiento de derechos a los niños (as), el país no aseguró las condiciones materiales de estos para el ejercicio de sus derechos, generándose a partir de ese momento una desintegración y diferenciación social de la infancia. Incluso, asevera que la crisis del 2002 reflejó lo que se hizo en la década de los 90, donde conforme se complejizó el organigrama privado e institucional entorno a la niñez y aplicaron múltiples programas, se aumentaron: “(...) los procesos de exclusión social de la niñez” (Carli 2005:14), al elaborarse políticas sin horizontes sociales transformativos, pues:

“En los años 90 los niños son a la vez los síntomas más notorios de la crisis como los referentes de políticas sociales y educativas que se modulan en un escenario de pérdida de horizontes de futuro: no hay producción de metáforas, las políticas trabajan sobre la coyuntura del presente infantil sin horizontes totalizadores para el conjunto social.” (Carli 2005:18)

En conclusión y considerando todo lo expuesto aquí, entenderemos a la infancia como un concepto construido: histórica, social y políticamente a partir de la modernidad, diferenciado según el continente, país y espacio (urbano o rural) en el que se viva. Su principal constructor fue el Estado, que pese a todas sus contradicciones hizo de la Escuela el lugar de los niños (as) en reemplazo del mundo productivo, la calle y el campo. La infancia en tanto concepto envolvió a todos los niños (as) y configuró un grupo social diferenciado de los adultos con lugares y atributos bien definidos dentro de la sociedad; en función de: un ideario eurocéntrico, las necesidades de las élites locales y el mundo adulto. Por ello, creemos que esta categoría ha producido su subordinación social durante buena parte del siglo XIX y XX. En suma, estamos frente a un concepto construido verticalmente, inconsecuente en la práctica y que hoy presenta profundas deudas con los niños (as) para validarse como un constructo positivo, dado el neoliberalismo imperante. Con todo, la “infancia” se ha instalado como un concepto permanente en las sociedades, que al ser histórico está inacabado y continuara construyéndose.

#### **2.4 Educar al párvulo popular chileno: una lucha femenina ante la indiferencia estatal (1889-1973).**

Dado que la experiencia educativa investigada, el jardín Sol, se desarrolló en la educación parvularia, nos es imprescindible detenernos en su historia; no por erudición, sino como un acto de empatía histórica, que nos posibilita acercarnos a la historia “larga” que el Sol y otras experiencias llevaban consigo cuando se realizaron en los años 80. El ejercicio es difícil, ya que, como mencionamos al inicio, las investigaciones históricas sobre el nivel son: escasas y más bien se han concentrado en explicar sus hitos, y su desarrollo curricular; obviando profundizar en los procesos organizativos de las educadoras de párvulos y su lucha por hacer de la educación parvularia una realidad para todos los niños (as). Por ello, realizaremos esta revisión histórica bajo la premisa de que, las mujeres han protagonizado su: fundamentación pedagógica, validación social e instalación como nivel educativo; hecho necesario de reconocer y explicar históricamente. A partir de los trabajos revisados dividiremos esta lucha en tres etapas: fundacional (1889-1914), retiro de la escena pública (1914-1944), y validación social e institucional (1944-1973).

En términos más académicos, buscamos poner en cuestión y en contexto histórico la afirmación realizada por María Victoria Peralta<sup>28</sup> de que: “Chile ha sido un país que se ha destacado en diversos períodos de su desarrollo histórico educacional en el campo de la atención a los párvulos.” (Peralta 2012:60); en esta línea coincidimos con Adlerstein (2012), quien plantea que la política educativa hacia este nivel: no siempre ha estado al servicio de los párvulos, sino que, por el contrario, ha sido colonizada por intereses ajenos y por distintos sectores de la administración pública; “(...) quedando fragmentada en cuanto a su instalación y fragilizada al movilizar sentidos contradictorios.” (Adlerstein 2012:32).

En línea con lo expuesto, pensamos que la etapa fundacional de la educación parvularia (1889-1914) debe mirarse desde su contexto histórico, como lo proponen: Rojas (2010), Adlerstein (2012), y Cisternas (2014); ello conlleva preguntarse por la visión de los agentes educativos de la época sobre el nivel, o sea, por los objetivos que cada uno deseaba para éste, tal como lo hizo el último trabajo mencionado. En este sentido, resulta ineludible la crisis social de fines del siglo XIX, más conocida como “cuestión social”, pues además de acelerar su instalación como posible solución, es el marco donde se develan las visiones de los agentes educativos, con sus respectivas coincidencias y diferencias.

A fines del siglo XIX, siguiendo a Rojas (2010), la existencia y profunda pobreza de la niñez popular, dejó de pasar inadvertida en el espacio público; demostrando que la empresa civilizatoria no estaba llegando a las masas populares como pretendía la oligarquía. Los niños fallecían en forma alarmante y quienes sobrevivían invadían las calles; sin embargo, tras discutirse el tema en la sexta sesión del Congreso Pedagógico de 1889<sup>29</sup> se concluyó que el gran culpable la alta mortalidad era: el pueblo, reafirmando el discurso civilizador estatal Cisternas (2014). Adlerstein (2012) siguiendo a Iván Núñez (2009), explica que los primeros agentes educativos del nivel fueron los líderes educacionales y pedagógicos insertos en los altos cargos del Ministerio de Instrucción Pública, y la administración estatal; quienes, agrupados en la Asociación de Kindergarten Nacional, proponían seguir el camino de la ciencia e instalar este nivel de forma gradual.

---

<sup>28</sup> Sus investigaciones son un punto de referencia obligado para quienes se interesen en el desarrollo histórico del nivel, pues ha sido la principal, sino la única investigadora que ha trabajado sistemáticamente el tema; en especial lo que dice relación con la fundación de los kindergártenes y el desarrollo curricular del nivel.

<sup>29</sup> Realizada el 26 de septiembre de ese año.

“En este sentido, su fuerza política se orientaba hacia una reforma “de arriba hacia abajo”.” (Adlerstein 2012:33).

Las fuentes primarias trabajadas por Cisternas (2014) muestran, que tanto en el congreso de 1889 como en el de 1902, sus exponentes concuerdan en circunscribir los fines de la educación parvularia a los de la instrucción primaria: civilización y moralización; en complemento con una educación higienista hacia las madres de los párvulos populares, para disminuir sus enfermedades y por añadidura sus muertes. Por lo tanto, la implementación masiva de los kindergártenes giró siempre “(...) en torno a la importancia que tuvo para el proyecto civilizador llevado adelante por la oligarquía dominante, la educación temprana de los niños chilenos.” (Cisternas 2014:102); por lo que es difícil, en apariencia, encontrar una diferenciación entre el discurso de las autoridades de la época y los agentes educativos que los impulsaron.

No obstante, las discrepancias emergen cuando las mujeres comienzan a integrarse a esta labor; ellas, en especial Leopoldina Maluschka –educadora austriaca encargada de implementar los primeros kindergártenes–, se resisten a hacer de la educación parvularia un apéndice de la instrucción primaria, planteando que el fin de esta no es adelantar la enseñanza escolar, ni alfabetizar prematuramente a los niños, sino más bien, desarrollar todas sus capacidades: físicas, intelectuales y morales; junto con que éste aprenda a través del juego como lo planteaba el modelo educativo alemán asumido, en concreto, las ideas de Fröebel. Peralta (2010), deja entrever que la labor de Maluschka cimentó las bases de la educación parvularia, imprimiéndole una identidad reflexiva; pues, mediante el ejemplo, instó a las kindergarterinas a investigar y aportar en la construcción de un modelo pedagógico propio, abierto a las ideas de otros, previo análisis de la realidad y necesidades nacionales.

La distancia entre el Estado y estas agentes educativas se evidencia cuando se cierran los kindergártenes públicos en 1914. Es inexplicable, según se desprende de testimonios reproducidos en los trabajos mencionados, esta decisión, pues más allá de la crisis económica de entonces, el nivel estaba siendo exitoso. Desde 1906 a 1913, los registros evidencian que los establecimientos fiscales superaron a los privados—57

establecimientos fiscales versus 44 particulares– y que su demanda iba en aumento; por entonces se atendían a “(...) 1.465 niños, sin tener la capacidad suficiente para atender a toda la demanda existente” (Rojas 2010:248). Cisternas (2014), destaca los planteamientos de la visitadora de jardines fiscales y subvencionados Ester de Pacheco, quien acusó la falta de atención estatal hacia el nivel y lo defendió con propuestas reglamentarias y económicas que iban en dirección contraria a la “única solución” de traspasar los kindergártenes al sector privado, pues esto tenía un mayor costo económico. Sería interesante profundizar en los planteamientos y rol de esta visitadora, ya que, posibilitaría explicar las razones de fondo, de este abandono estatal. En relación con ello, Leopoldina Maluschka declaró en 1915 creer:

“(...) ninguna cuestión de educación puede ser de más importancia que la de sacar al niño pequeño de pueblo bajo, de su miseria, de su vida antihigiénica e inmoral. Lanzado a las calles entre miles de peligros físicos i morales, pasan estos pobres niños su primera infancia i pierden la preciosa ocasión de desarrollar sus robustas i vigorosas cualidades intelectuales” (“El niño chileno”, en: *Revista de Educación Infantil y femenina*. Año II, N°1 Stgo. de Chile, enero de 1915, pág. 4). (Peralta 2010:108)

Las últimas líneas de esta cita reproducida por Peralta (2010) son importantes, porque más allá de la demanda que reflejan, dan luces de la temprana concepción educativa del nivel, que pese a inscribirse en un discurso higienista, confía en las capacidades intelectuales de los párvulos populares, al contrario de la élite que duda de ellas. En este sentido, consideramos que las kindergarterinas lograron plantear un discurso pedagógico de avanzada dentro de los límites de su época, cuya indagación vale la pena emprender.

Respecto a los modelos educativos que han inspirado el desarrollo de este nivel, hay consenso en que inicialmente predominaron las ideas de Fröebel, circunscritas a su vez al modelo alemán. No obstante, Caiceo (2011) y Adlerstein (2012) plantean que la gestación de la educación parvularia se inscribe en un proceso histórico mayor, que es el de la Escuela Nueva, lo que siguiendo a Adlerstein nos diferenciaría de países como Estados Unidos, Italia y otros, cuya instalación se asocia más a obras individuales; en este sentido, destaca que en Chile “(...) se propuso como una obra del Estado y como parte del sistema nacional de educación primaria.” (Adlerstein 2012:32), elemento que podría ser considerado de “avanzada” siguiendo a Peralta (2012), quien además destaca, que desde un

inicio se buscó elaborar métodos de enseñanza basados en la psicología infantil. En conclusión, tendemos a pensar las kindergarterinas de estos años, se vieron influidas por las ideas de Fröebel, Montessori, Pestalozzi, entre otros, ya que, más que un modelo único, buscaban autoformarse y contribuir a superar la adversa realidad social de entonces.

Para finalizar la revisión de esta primera etapa, creemos oportuno explicitar que más allá de la crisis económica y el desprestigio del modelo prusiano, que se arguyen como las razones del cierre de los kindergártenes públicos; el tema pasa, por la escasa valoración política y social de éste, como enuncia Peralta (2012); a lo que se añade el hecho de que las autoridades de la época, no le vieron una funcionalidad dentro del modelo educativo segregado que propiciaban. Hecho que significó que los “planteamientos sobre educación parvularia quedan como posturas teóricas de avanzada, pero postergadas.” (Alarcón 2010:120); empero, sí lograron instituir un nuevo e incipiente “(...) formato educativo para la infancia temprana, con una cuota de poder social creciente.” (Adlerstein 2012:34).

Dicho formato educativo y su respectiva cuota de poder social debieron aguardar 30 años para manifestarse, marcando así la segunda etapa de esta lucha, que hasta la fundación de la carrera de educación parvularia en la Universidad de Chile en 1944, se circunscribió al mundo privado, desapareciendo de la escena pública y las políticas educativas. En lo inmediato Adlerstein (2012)<sup>30</sup>, da a entender que: en los años 20, en plena emergencia de las propuestas educativas de la Asociación general de Profesores Primarios, las Kindergarterinas agremiadas en una asociación propia, estudiaron y se conectaron con “(...) intelectuales de avanzada, pedagogos y organizaciones magisteriales de Europa y Latinoamérica, buscando apoyo para la reconstrucción pública de la educación parvularia.” (Adlerstein 2012:33).

Por su parte según consigna Peralta (2012), Leopoldina Maluschka siguió luchando por la existencia del nivel, intentando demostrar los avances logrados en su corta existencia y los esfuerzos realizados por construir un modelo nacional del mismo. Con todo, debemos señalar que los trabajos consultados no se pronuncian sobre lo ocurrido con la educación

---

<sup>30</sup> Sus planteamientos se basan en los trabajos de Peralta (2009), Núñez (2009) y Reyes (2005). Los primeros forman parte de la colección Bicentenario de María Victoria Peralta y el último corresponde a la tesis doctoral de Leonora Reyes.

parvularia o posibles organizaciones de kindergarterinas durante estos 30 años; siendo un elemento pendiente de investigar. Lo que sí nos atrevemos a postular, es que hasta acá: la educación parvularia ha sido el pariente pobre del sistema primario fiscal, que a su vez tiene, la misma condición respecto del sistema secundario y universitario.

Llegamos así, a la tercera etapa de esta lucha por educar al párvulo popular, que se inicia con la fundación de la carrera de educación parvularia en 1944 y culmina con la aprobación y breve aplicación de la ley que crea la: Junta Nacional de Jardines Infantiles entre 1970 y 1973; creemos que estos años engloban un proceso de instalación social del nivel, como necesidad del mundo popular, culminando con un acuso de recibo institucional en la década del setenta, en un marco de profundas transformaciones sociales.

Los objetivos trazados al fundarse la carrera de educación parvularia marcan una pauta en esta etapa, sus fundadores Amanda Labarca, Matilde Huici y Juvenal Hernández<sup>31</sup> se proponen lograr su valorización social, ellos deseaban que sus estudiantes cumplieran un rol social en favor de los derechos de la primera infancia y la propagación del nivel, y en efecto, la carrera participó “(...) en todo tipo de movimientos educativos y sociales para favorecer iniciativas académicas y legales que beneficiaran el desarrollo del nivel. (Peralta 2012:63). A su vez, al fundarse la carrera se continuó con la diferenciación del nivel, respecto al resto del sistema educativo, en particular, deseaban distinguirse de las Escuelas Normales y darle un sello integral a su formación, por lo cual decidieron denominar a sus estudiantes como: educadoras para “(...) distanciarse del objetivo de sólo dar “instrumentos de trabajo al párvulo”, al que asociaban como escolarizado. (Peralta 2012:64).

En los años 50 se observan los primeros signos de reconocimiento estatal: la modernización de la ley de guarderías y jardines infantiles en 1954, que existían como un beneficio para las mujeres trabajadoras Peralta (2012); la aprobación del primer plan y programa de estudios para la educación parvularia en 1948; y, la creación del comité chileno de la Organización Mundial de la Educación Parvularia – OMEP– en 1956, Caiceo (2011)., son señales concretas de este reconocimiento.

---

<sup>31</sup> Labarca y Huici fueron profesoras de la Universidad de Chile y Hernández rector de la misma. Labarca y Huici fueron las primeras directoras de la carrera. Caiceo 2011, afirma que Labarca y Hernández tenían una tendencia laica, pertenecían al partido radical y estaban imbuidos por el pensamiento de la Escuela Nueva; mientras que Huici era española y se había exiliado en Chile, tras la dictadura franquista.

El punto culmine de esta etapa comienza en 1962, cuando siguiendo el relato de Rojas (2010), un conjunto de mujeres de todas las tendencias políticas se organizó e impulsó una ley de jardines infantiles, que inicia el reconocimiento de la educación parvularia como un nivel educativo, responsabiliza al Estado de su regulación y garantiza el acceso de los niños (as) populares a éstos. El objetivo congregó en especial a mujeres de la Democracia Cristiana, el Partido Comunista y el Partido Radical; quienes realizaron diversas manifestaciones públicas, donde interpelaron a la sociedad civil y a las autoridades, siendo la más emblemática la del teatro Caupolicán de Santiago. Los argumentos utilizados tuvieron un tenor similar a los de inicios de siglo, los jardines públicos se requerían para: estimular tempranamente a los niños(as), evitar su mortalidad, sacarlos de la calle, pero, sobre todo, para posibilitar el acceso de las mujeres al trabajo. Empero tras la aprobación de la ley, existieron serias dificultades para cumplirla, la más grave fue la falta de personal calificado, que generó una escasa cobertura inicial y limitó su expansión. Al respecto Rojas explica que:

“En el caso de los jardines de la Junji, para atender a los 8.700 niños se contrataron 85 educadoras de párvulos, 360 auxiliares de educadoras y 370 para labores de servicio, lo que da una dimensión del problema. Por entonces, la educación parvularia estaba recién impartándose como carrera y el número de profesionales era muy escaso.” (Rojas 2010:551)<sup>32</sup>.

Para ir cerrando, debemos señalar que dentro de esta tercera etapa (1944-1973) la provisión de jardines comenzó a crecer lentamente:

No obstante, la menor atención que tuvo por parte de las autoridades, la educación preescolar (después denominada pre-básica) creció a lo largo de las décadas de 1950 y 1960, transformándose en una de las prioridades durante el gobierno de Allende. En 1950 esta matrícula cubría un escaso 0,9% de la población de cero a cinco años. En 1960 la cobertura había subido a un 2% y diez años más tarde, en 1970, alcanzaba al 4%. Al final del gobierno de la Unidad Popular ya era de 6,4%. Entre 1970 y 1973 la matrícula registró un aumento anual, en promedio, de 15%. (Rojas 2010:544)<sup>33</sup>

Lo anterior demuestra, que el Estado comenzó a ver la educación parvularia como un espacio de igualación social, traducido en una orientación compensatoria, destinada a la protección de la infancia según Adlerstein (2012). Dicha visión, pese a no ser la deseada, da cuenta de la culminación de un proceso, donde la educación parvularia, comenzó a ser

---

<sup>32</sup> Extraído por Rojas de *Mensaje presidencial 1973*, pp.721-722

<sup>33</sup> Extraído por Rojas de Echeverría “*Evolución de la matrícula en Chile*” pp.8-9

entendida como un nivel educativo, al cual, todos los niños (as) tienen derecho, concluyendo así con largos años de indiferencia estatal hacia él. Finalmente es menester decir, que un reconocimiento pleno de la premisa de este apartado requiere de mayor investigación sobre la historia y los planteamientos de las organizaciones de kindergarterinas a inicios de siglo, y las de educadoras de párvulos que pudieron haber surgido desde la fundación de su carrera en 1944.

## **2.5 La educación como emancipación de la infancia popular y la sociedad.**

El concebir la educación como una herramienta emancipadora y liberadora de los niños(as) y de la humanidad en su conjunto, es al igual que la infancia, fruto de una construcción histórica, en la que los movimientos sociales y los actores educativos se convierten, por medio de la apropiación de la Escuela, en sus protagonistas. Entendiendo la complejidad de aquello, en este apartado sólo abordaremos aspectos generales de este proceso; que ha derivado a lo largo del siglo XX en una resignificación de la “Educación Popular”, dotándola de una nueva concepción humana, objetivos y metodologías que revisaremos a continuación.

La resignificación de la educación popular se inició casi de forma inmediata a la instalación de las escuelas, pues estas desde su inicio en el siglo XIX son espacios no sólo de dominación, sino también de resistencia. No obstante, el planteamiento emancipatorio de la educación popular sólo adquirió notoriedad a inicios del siglo XX; debido a la emergencia del movimiento obrero que planteó su “autoeducación” como medio para alcanzar su emancipación social y a la propuesta educativa de la Asociación General de Profesores<sup>34</sup>, que se propuso reformar la educación primaria para obtener un desarrollo país que beneficiase a las mayorías. Ambas orgánicas convergieron en sus anhelos, dando pie a una acción conjunta entre 1920-1924 según lo asevera Leonora Reyes (2014).

---

<sup>34</sup> En adelante AGP

Los estudios referidos a estos movimientos populares nos hablan de una gran variedad ideológica: liberales, conservadores, demócratas, radicales, comunistas y anarquistas; todas con distintos grados de presencia e influencia en los mismos. Sin embargo, el Socialismo y el Anarquismo, son las más determinantes en esta resignificación de la educación popular, fueron ellas las reemplazaron el “*del*” por el “*para*” en la educación del pueblo.

Con anterioridad, sostuvimos que en la gestación de la LIPO la FOCH tuvo una importante participación, ésta enarboló la bandera de la educación popular definiéndola como un objetivo central de su programa, diferenciándose así de las organizaciones artesanales de mediados del siglo XIX, cuyo discurso educativo descansaba en los conceptos liberales de ilustración y republicanismos Antonio Correa (2012), al ser “el primer actor social que levantó una reflexión alternativa sobre el sentido de la educación, manteniendo a la vez rasgos de continuidad.” (Correa 2012:317). Según Correa estos rasgos de continuidad se relacionan con la tríada discursiva: “educación, moral y bienestar” y la generación de organizaciones autogestionadas. Pese a este carácter y al rechazo del Estado por parte del movimiento obrero la propuesta del profesorado si lo contempló, definiéndolo como el responsable de educar al pueblo; su propuesta no era paralela a él, sino que lo interpeló, al proponer una reforma en términos de ley, asumiendo una actitud co-legislativa como lo señala Leonora Reyes (2014)., la escuela estatal para ellos no debía suprimirse, sino constituirse en “(...) una institución de servicio social permanente” (Reyes 2014:99)

La autogestión desde el punto de vista de Gabriel Salazar (1987) dio forma a “autoeducación popular”, que en oposición a la “integración” ofrecida por la educación popular estatal no buscó afianzar un orden social sino “(...) promover un determinado proceso histórico: el desarrollo pleno de las implicancias sistémicas y sectoriales del movimiento social del “bajo pueblo” chileno”. (Salazar 1987:86). Vale decir, quiso dotar de las herramientas necesarias a los sujetos populares en aras de su liberación y la refundación social. Gabriel Salazar, al igual que lo hicieron los anarquistas de la FOCH a inicios del siglo XX, no ven ninguna posibilidad emancipatoria en el Estado. Ellos apostaron constantemente por la autogestión y el levantamiento de “escuelas racionales”, libres de la

injerencia estatal y religiosa; “puesto que ambas reforzaban la dominación del pueblo, exaltando la primera la propaganda patriótica y la segunda los dogmas de la fe.” (Correa 2012:327). Siguiendo a Francisco Ferrer Guarda (1859-1909), importante dirigente anarquista español, Solá describe su concepción educativa como “(...) una decidida orientación anti-estatal y no sólo a-estatal.” (Solá 2005:49). En base a ella levantaron escuelas nocturnas, medios de prensa y actos culturales en los que reinó un clima de gran camaradería como lo proponía Ferrer. Al respecto Correa plantea que:

“(...), el movimiento obrero entendió la tarea educativa como un proyecto amplio de ilustración obrera con fines de redención social que debía abordarse desde distintos frentes, tales como la escuela, la prensa, la conferencia, la representación teatral, ocupando los espacios clásicos de sociabilidad popular que venían fomentando las organizaciones mutualistas desde mediados del siglo XIX.” (Correa 2012:320).

Los socialistas, continúa Correa, conforme levantaron estos espacios exigieron al hacerse responsable de la escolarización, con miras a una verdadera “ilustración” de los niños (as), que los convirtiese en ciudadanos libres y emancipados socialmente. En este punto y pese a su declaración de transformación social siguieron anclados a las tradiciones liberales propias de mediados del siglo XIX, a lo que se añade su apelación a la moral. Lo anterior hace sostener a Correa que los socialistas, pese a buscar la emancipación siguieron anclados a la tradición liberal propia de mediados del siglo XIX. De esta manera sostiene Rojas (2002), los sectores populares organizados transitaron desde la incorporación parcial de los niños obreros a las demandas laborales, bajo una óptica clasista hasta: “(...) la defensa del proyecto de escolarización obligatoria.” (Rojas 2002:30). Con todo la LIPO no constituyó un hito emancipatorio, transformándose en palabras de Correa:

“En el ocaso del proyecto del movimiento obrero por construir una escuela alternativa, primero, dentro del marco del ideario liberal de regeneración popular ilustrada y más tarde, de la mano de las nuevas, ideologías, persiguiendo un fin revolucionario. Durante un período de cerca ochenta años, las organizaciones obreras comprendieron la educación como el pilar fundamental de una tarea civilizatoria y luego de una emancipación de clase.” (Correa 2012:339).

Pese a ello, las ideas instaladas por los movimientos obreros siguieron en la esfera pública, formando parte de reivindicaciones, prácticas y reflexiones teóricas, que tuvieron un nuevo auge en América en la década de los sesenta y setenta. Décadas que, al igual que

las primeras de este siglo, estuvieron marcadas por un fuerte ethos político y cultural, donde el sujeto “popular” tuvo un papel protagónico.

En este contexto emergió una resignificación más profunda de la “educación popular”, cuyo exponente más notorio es el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997), quien a través de su obra otorgó a la educación una dimensión esencialmente política, planteándola como una herramienta básica para quienes pretenden la emancipación social. Sin embargo, su lógica no es estrictamente clasista y anti-estatal, sino una profundamente humana, amorosa y reflexiva; lo que no implica que Freire no se haya comprometido con los oprimidos y su liberación. Respecto al contexto Jara (2010), sostiene que en las décadas mencionadas la “educación popular”, tal como lo hiciera a principios de siglo, se levantó como una opción para los trabajadores que requerían “alfabetizarse”. Este será el móvil y el punto de inicio en las reflexiones de Freire. Los planteamientos de Jara añaden que a partir de él y quienes le sucedieron la educación popular se instala como una corriente educativa, un fenómeno sociocultural y una concepción de educación:

“(…) Como fenómeno sociocultural, la educación popular hace referencia a una multitud de prácticas educativas diversas: formales, no formales e informales, con una intencionalidad transformadora común. Como concepción educativa, apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica.” (Jara 2010: 4-5)

Los planteamientos de Freire no sólo resultan de su experiencia vital, además recogen una tradición histórica y teórica, de la cual nos es preciso dar cuenta. Su pensamiento señala Fernández (2005), tiene una fuerte influencia filosófica de Hegel, del cual heredó el establecimiento de categorías duales, tales como: opresor-oprimido; educación bancaria-educación liberadora etc.; a su vez, tomo planteamientos de John Dewey, Francisco Ferrer Guarda, Ferret, Giroux entre otros teóricos. Del movimiento progresista de Dewey (1859-1952), rescató la importancia de la praxis y la investigación como base para la tarea educativa; ello se hace evidente en la aplicación de sus programas de alfabetización en Chile y en Guinea-Bissau, donde previó a implantarlos, realizó una investigación del contexto social de sus educandos, consistente en escuchar sus conversaciones cotidianas, para obtener de allí palabras que les eran comunes, las cuales denominó: “palabras

generadoras”. De las escuelas racionalistas de Ferrer Guardia (1859-1909), se aprecian como puntos de encuentro; la dimensión ética de la educación, expuesta en su libro “pedagogía de la autonomía”; el establecimiento de relaciones horizontales con los educandos se refleja en su libro “pedagogía del oprimido”, donde plantea la educación como un hecho colectivo, en el que él educador aprende del educando y viceversa. Al igual que Ferrer los planteamientos de Freire son construidos en un involucramiento constante, “en formas organizativas vinculadas a la cultura popular y a la vida cotidiana.” (Solá 2005:44-45). Finalmente, comparte con él, el horizonte final de la educación –expresado por Freire en la pedagogía del oprimido–, que es la supresión total de la opresión, pues una vez liberados los oprimidos de la opresión, también liberarán a sus opresores; todo a través de la concientización o en palabras de Ferrer la “razón”, Solá (2005). Con Giroux comparte también el afán emancipatorio y el punto de partida que debe ser: potenciar la humanidad de los educandos, haciéndolos conscientes de su situación, otorgándoles las herramientas necesarias para su transformación y por sobre todo “enfaticar la importancia de las relaciones en la que los hombres y mujeres son tratados como fines y no como medios.” (Giroux 2004:242)

Pese a que la “educación popular” de los sesenta y setenta apeló preferentemente a los adultos y que el mismo Freire basó sus reflexiones en sus experiencias con ellos; pensamos que éste campo de reflexiones, en tanto, aborda a la humanidad en su conjunto, es pertinente a la educación de los niños(as). De esta manera, creemos que esta nueva resignificación, no da lugar a exclusiones, al proponer la humanización del hombre por medio de un constante dialogo dónde: “el hombre “se hominiza” expresando y diciendo su mundo.” (Freire 2012:23-24). Se rescata su emocionalidad y también su historia, porque se entiende que la liberación autentica no es un depósito, sino “(...) praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.” (Freire 2012:83).

Giroux (2004) profundiza estos planteamientos en su libro: “Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición”, al ofrecer los sustentos teóricos necesarios para concebir que las escuelas no sólo reproducen la sociedad, sino que además producen pautas culturales y dinámicas propias, que dan cuenta de “resistencias” de los sujetos

populares y los maestros. En adición, plantea la necesidad de contar con una teoría que proporcione “(...) un discurso que aclare las condiciones ideológicas y materiales necesarias para promover modos críticos y alternativos de escolarización para la clase trabajadora y otros grupos que llevan el peso de la opresión política y económica.” (Giroux 2004:291). También asevera, al igual que Freire lo hace en “pedagogía del oprimido”, que el primer paso para una pedagogía crítica, en este caso popular, es la toma de consciencia por parte de los oprimidos de su condición de subordinación mediante el razonamiento crítico, donde los alumnos puedan “apropiarse de sus propias historias, o sea, indagar en sus propias biografías y sistemas de significados.” (Giroux 2004:256)., esto significa que debe sumistrarse una pedagogía donde los estudiantes puedan “(...) hablar con sus propias voces para autenticar sus propias experiencias.” (Giroux 2004:256).

De lo antedicho hasta acá se desprende que la ética, la política y la educación se transforman en una tríada interrelacionada Jara (2010), donde “la educación está destinada a ser el factor dinámico, activo, creador y constructor de los sujetos capaces de edificar (...) condiciones más humanas para la gente y su entorno.” (Jara 2010:9). Lo que nos lleva a depositar en la educación, no sólo un componente emancipador, sino, por sobre todo, esperanzador, donde la pedagogía radical debe adquirir una “visión que honre no lo que es, sino lo que pudiera ser, que vea más allá del futuro inmediato y que vincule la lucha con un conjunto de posibilidades humanas.” (Giroux 2004:300). En consecuencia, una educación que nos permita soñar y no nos determine u condicione.

No obstante, sostiene Fernández (2005), al reflexionar sobre Freire: la “educación popular” no es de ninguna manera un proceso acabado. En su caso particular, éste no logró acabar una teoría política u pedagógica en forma completa; pues su transitar por ambos campos no lo hacen encasillable en uno sólo. En definitiva, dice el autor:

“La mayoría de sus ideas no son de uno o del otro campo, sino ante que nada, una manera de mirar el mundo, el hombre, la sociedad y las relaciones entre los hombres y mujeres y ellos con el mundo. Lo que late en los múltiples libros de Freire, y emerge con vigor en sus intervenciones orales a través del mundo, es un impulso vital lleno de emotividad, que incita a la transformación del hombre, ser *inacabado*, y al cambio de la sociedad” (Fernández 2005:329).

Fernández ve lo anterior como una oportunidad, pues Paulo Freire más que heredarnos una gran teoría que debamos conservar nos dejó una semilla que se hace necesario hacer germinar. En palabras del autor, Freire pensaba que el hombre y la mujer somos seres inconclusos al igual que la historia, y su propia historia “(...) es un proyecto inconcluso. Su pensamiento no ha inspirado ninguna reforma educativa, porque todas ellas responden al reclamo de la ortodoxia política y económica, contra la que Freire batalló hasta su muerte.” (Fernández 2005:339)

En consecuencia y considerando lo dicho hasta aquí, sostenemos que la “educación popular” se ha resignificado a partir de la lucha de los sectores populares y los actores educativos, en post de la transformación de sus condiciones materiales de existencia. En esta lucha ha posicionado al hombre como un ser histórico, inacabado y lleno de posibilidades, redefiniendo los objetivos, metodologías y dirección de la educación. A partir de ello, entenderemos la “educación popular” como una concepción y práctica educativa que reconoce la historicidad de los hombres y se propone dotarlos de las herramientas necesarias, en aras de su plenitud personal y colectiva, para posibilitar en ellos “roles históricos” que les permitan suprimir cualquier realidad opresora hacia ellos o la sociedad. Cuyo ejercicio se realiza entre “iguales” y en forma dialógica-colaborativa, por tanto, la verticalidad no tiene cabida, sí la horizontalidad, donde el educador enseña al educando y viceversa; son ambos sujetos quienes construyen el conocimiento. En conclusión, la educación auténticamente “popular”, deberá cumplir con los objetivos, metodologías y dirección aquí señalada, para hacer del acto educativo uno que aporte a la liberación.

### **Capítulo III: Educar en tiempos de horror y mercado: contexto histórico tras la experiencia del Jardín Sol de Quilpué (1980-2000).**

La valoración del significado de las experiencias educativas autónomas, alcanzan su plenitud a nuestro juicio, en la medida en que se analizan con su contexto histórico. Este ejercicio nos permite comprender, no sólo las dificultades estructurales, que experiencias como las del jardín Sol de Quilpué debieron enfrentar para concretarse, sino que además nos posibilita; analizar sus propuestas educativas desde una mirada que supera la teoría, en tanto, se posiciona y complementa con su puesta en práctica, lo que generalmente devela nuevos aspectos no considerados en un inicio. Esta contextualización en particular, se propone facilitar el establecimiento de puntos de encuentro y divergencia entre la experiencia del jardín y otras similares, que alcanzaron su auge dentro del movimiento de educación popular en la década de 1980.

Por ello, decidimos titular este capítulo: “Educar en tiempos de horror y mercado: contexto histórico tras la experiencia del jardín Sol de Quilpué (1985-2000)”, en clara alusión a las problemáticas sociales que las educadoras participes de esta experiencia educativa debieron enfrentar. El capítulo se divide en cuatro apartados, dos de ellos se concentran en constatar cómo el horror, la represión y las medidas autoritarias, resultaron imprescindibles en la instalación del neoliberalismo a nivel mundial, latinoamericano y nacional; los restantes, buscan analizar la instalación del mercado en la educación, las resistencias del profesorado y las experiencias de educación popular. En el primer apartado, abordamos el contexto internacional y latinoamericano, deteniéndonos en algunos hitos, que resultan explicativos de la instalación ya mencionada. En el segundo, nos proponemos explicar el fin de la Dictadura de Pinochet y la transición a la “democracia”, considerando los elementos internos y las presiones externas en favor del modelo. En el tercer apartado buscamos revisar, cómo se consagró el mercado y un Estado subsidiario en la educación. Finalmente en el cuarto apartado, deseamos adentrarnos en el movimiento de “educación popular” durante dictadura, explicando su auge y crisis de horizonte (objetivos), suscitada con el advenimiento de la transición.

### 3.1 Horror y mercado: décadas de neoliberalismo en el mundo y Latinoamérica

El movimiento obrero de inicios del siglo XX junto con la sobrevivencia de la revolución de “octubre” en Rusia (1917), que dio paso a la “Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas”<sup>35</sup>, Sumado –aunque no en un mismo nivel de importancia– a la: “Era de las Catástrofes”<sup>36</sup> Hobsbawm (1998), obligaron al capitalismo a reformarse para asegurar su supervivencia; forzándolo a dejar atrás la absoluta libertad con la que operaba y allanarse a la regulación económica por parte del Estado. Siguiendo los postulados económicos del británico John Maynard Keynes, denominados con posterioridad Keynesianismo. Así el capitalismo, siguiendo a Hobsbawm logró superar la era de las catástrofes y adentrarse en una “Edad de Oro” que alejó la amenaza de su extinción en Europa y reportó espectaculares progresos materiales en dicho continente, traducidos en una ostensible y continua mejora en las condiciones vitales de la población. Su punto culmine se alcanzó entre 1950 y 1970, registrándose los mayores niveles de crecimiento económico que luego comenzaron a descender –sin generar recesión–, salvo episodios; desencadenando lo que el autor denomina las “Décadas de Crisis” entre 1980 y 1990.

En este escenario, las ideas del keynesianismo con la consecuente intervención del Estado en la economía, fueron cuestionadas y reemplazadas por los postulados de los economistas Friedrich Hayek y Milton Friedman, que desde la Universidad de Chicago en Estados Unidos, abogaron ante los gobiernos en favor de la absoluta libertad del mercado y la abolición de lo que hasta entonces se conoció como los “Estados de Bienestar”, ya que, eran un serio obstáculo para el desarrollo de las fuerzas del mercado. En consecuencia, el rol social del Estado debía reducirse a asistir a los más marginados e intervenir las áreas en las que el mercado no deseaba incursionar. Todos estos postulados dieron forma al “Neoliberalismo”, doctrina cuya premisa filosófica clave, según Gonzalorena es el carácter esencialmente *egoísta* de las personas, por lo que la racionalidad humana serían meras consideraciones utilitaristas e individuales, cuyo “(...) accionar estaría orientado ante todo

---

<sup>35</sup> En adelante URSS.

<sup>36</sup> La era de las catástrofes se extendió por treinta años (1915-1945) e involucro según Hobsbawm tres importantes crisis: la “Gran Guerra” (1914-1918), la “Gran Crisis económica” de 1929 y la “Segunda Guerra Mundial” (1939-1945),

por el objetivo de alcanzar los máximos niveles de gratificación posibles” (Gonzalorena 1999:27). Bajo esta premisa, sus propulsores no escatimaron en medios con tal de convertirlo en la doctrina económica hegemónica mundial, instalándolo mediante duras “doctrinas de shock” en regímenes dictatoriales – Chile, Uruguay, entre otros–, y en situaciones crisis económicas o alta conmoción pública–Bolivia, Gran Bretaña y Argentina–. De esta manera según Naomi Klein (2008):

“(…) los últimos treinta y cinco años adquieren un aspecto singular y muy distinto del que nos han contado. Algunas de las violaciones de derechos humanos más despreciables de este siglo, que hasta ahora se consideran actos de sadismo fruto de regímenes antidemocráticos, fueron de hecho un intento deliberado de aterrorizar al pueblo, y se articularon activamente para preparar el terreno e introducir las “reformas” radicales que habrían de traer ese ansiado libre mercado” (Klein 2008:31).

Ello nos hace adherir a su tesis que sostiene, que: desde 1974 a la fecha ha sido el auge del “capitalismo del desastre”. En esta línea y a partir de los aportes de Hobsbawm (1998), Gonzalorena (1999), Riesco (2012) y Roitman (2013); cabe realizar dos aclaraciones: primero, la aplicación de las doctrinas neoliberales se diferenció según el continente y el país, por lo cual pese a tener un alcance mundial; su génesis, intensidad y profundidad varió ostensiblemente entre el centro y la periferia, siendo más tardía y gradual en el primero que en el segundo espacio, donde la aplicación del neoliberalismo fue sinónimo de horror y pobreza para la mayoría de la población; segundo visualizamos la “crisis del petróleo” de 1974 con la consiguiente décadas de crisis de 1980 y 1990, como parte de un proceso global de reconfiguración del capital, donde éste: “desata una vigorosa ofensiva orientada a forzar el abandono por parte del Estado de las estrategias de la fase precedente (...) y el consecuente desmontaje de sus frutos” (Gonzalorena 1999:83). En este sentido, los intentos de los gobiernos de Richard Nixon (1969-1974) y Ronald Reagan (1981-1989) en Estados Unidos<sup>37</sup> y Margaret Thatcher (1979-1990) en Gran Bretaña, por llevar adelante los postulados de Friedman –asesor de ambos– forman parte del mismo proceso, al igual que el inesperado derrumbe del “socialismo real” en la Unión soviética y Alemania democrática; todos aceleraron esta reconfiguración, al constatarse que ya no existían obstáculos y alternativas al gran capital que comenzó a avanzar sin contrapesos.

---

<sup>37</sup> En adelante nos referiremos a este país como EE.UU.

Las décadas de crisis se desencadenaron a partir de la “crisis del petróleo” de 1973-1974, a raíz de la guerra de Yom Kippur o Ramadán entre Israel–apoyado por los Estados Unidos– y los países árabes liderados por Siria y Egipto. Éstos últimos perdieron el conflicto y responsabilizaron a los países occidentales, EE.UU en particular, de ello, debido a su intromisión en favor de Israel, por lo que decidieron tomar represalias contra occidente utilizando la Organización de Países Productores de Petróleo<sup>38</sup>, que ellos controlaban; cuadruplicaron el valor por barril del petróleo, desencadenando el caos en los países europeos, que consumían el 60% de energía de esta fuente. Los países árabes acabaron “(...) teniendo al mundo entero por rehén en los años setenta” (Hobsbawm 1998:352), debido a que la propiedad del petróleo se había concentrado en un número limitado de países productores, que eran ellos.

No obstante, Hobsbawm (1998), sostiene que esta crisis no tuvo las mismas dimensiones de la crisis de 1929; lo que ocurre a partir de 1974, señala, se encuentra dentro de la lógica del sistema capitalista; este pasa por momentos de crecimientos y contracción. En consecuencia lo que partió en los setenta fue una época de contracción, esperable luego de la época u onda de crecimiento, como la que se vivió desde 1950 hasta esa fecha; para demostrar aquello hace notar que en las mismas décadas del siglo XIX ocurrió un proceso similar. En definitiva, disminuyó la intensidad del crecimiento más no cesó en Europa, salvo excepciones, “el incremento del PIB colectivo de las economías más avanzadas apenas fue interrumpido por cortos periodos de estancamiento en los años de recesión de 1973-1975 y de 1981-1983” (Hobsbawm 1998:405)<sup>39</sup>, dicha disminución bastó para debilitar los Estados de bienestar, que se sustentaban en un alto y constante crecimiento, y allanar el camino para las ideas neoliberales. Estas ya habían instalado su “laboratorio” en Latinoamérica a costa de las dictaduras, pese a ello, “a principios de los años ochenta, *no había un solo caso*<sup>40</sup> de democracia pluripartidista que hubiese abrazado de lleno al libre mercado.” (Klein 2008:181). Evidenciando que sus avances iniciales fueron a costa del horror.

---

<sup>38</sup> En adelante OPEP

<sup>39</sup> Cifras obtenidas por el autor de OCDE, 1993, pp.18-19.

<sup>40</sup> La cursiva corresponde al texto original

En Europa la instalación del mercado como premisa, se inició de forma marginal, pero potente en los años ochenta con la llegada al poder de la derecha ideológica. Margaret Thatcher (1979-1990) en Gran Bretaña y Ronald Reagan (1981-1989) en Estados Unidos, intentaron llevar adelante los postulados de Friedman y liberar al capitalismo de la tutela estatal, que ambos asociaban, según Hobsbawm, a “socialismo” o el “camino de servidumbre”, como lo llamó el economista e ideólogo Von Hayek. Pronto ambos políticos, en especial Thatcher, cayeron en cuenta de la incompatibilidad entre democracia y un libre mercado puro, su aplicación podía conllevar grandes costos electorales que estos defensores del *laissez-faire* –dejar hacer–, no estuvieron dispuestos a asumir. A su pesar y frente a los cortos períodos de recesión “(...) se vieron obligados a gestionar y a dirigir sus economías, aun cuando pretendiesen que se limitaban a estimular las fuerzas del mercado.” (Hobsbawm 1998:411), la mejor muestra de ello es que luego de trece años en el poder, Thatcher acabó subiendo los impuestos a un nivel mayor que los gobiernos laboristas.

Empero, Thatcher encontró en la “guerra de las Malvinas” de 1982 la oportunidad para aplicar parcialmente las doctrinas de Friedman. Apelando al nacionalismo de los británicos consiguió recuperar su liderazgo político y ser reelegida en 1983, además obtuvo la cortina de humo necesaria para desmantelar al sindicato de mineros de carbón en 1985–el más poderoso del país–dejando sin opción de resistencia a los restantes, con ello logró aplicar sus políticas económicas sin contratiempos. Demostrando según Klein (2008), la posibilidad de imponer una doctrina de shock limitada en una democracia, mediante una crisis “bien manejada”. En definitiva Thatcher contó con enemigo que unió al país y un conjunto de circunstancias extraordinarias que justificaron medidas de emergencia y represión, “(...) una crisis en definitiva que la hiciera *parecer firme y contundente, en lugar de cruel y retrograda*”<sup>41</sup> (Klein 2008:189).

Con todo, a mediados de 1980 el neoliberalismo aún no alcanzaba la cima, pues persistía en el mapa político la URSS y el socialismo real como sistema alternativo al capitalismo y la hegemonía de los EE. UU. El panorama cambió con la elección de Mijaíl

---

<sup>41</sup> La cursiva es nuestra

Gorbachov en 1985, como secretario general del partido comunista ruso y presidente de la URSS; su plan de reformas y modernización del régimen detonó los conflictos que hasta entonces se habían mantenido soterrados. La *perestroika* y la *glasnost*, lemas con los que Gorbachov intentó abrir el régimen en términos políticos y económicos; terminaron con la desintegración del régimen, que desde Brezhnev, eran pequeños feudos unidos por el plan económico elaborado por Moscú. La apertura económica aceleró la desintegración política de la URSS entre 1989 y 1990, pues coincidió con una aguda crisis económica –síntoma de lo explicado atrás–. No obstante, ésta última pasó a un segundo plano, pues los:

“(…) ojos del mundo estaban fijos en estos momentos en un fenómeno relacionado con este proceso, pero secundario: la súbita, y también inesperada, disolución de los regímenes comunistas satélites europeos. Entre agosto de 1989 y el final de ese mismo año el poder comunista abdicó o dejó de existir en Polonia, Checoslovaquia, Hungría, Rumania, Bulgaria y la República Democrática Alemana, sin apenas un solo disparo, salvo en Rumania. Poco después, los dos estados balcánicos que no habían sido satélites soviéticos, Yugoslavia y Albania, dejaron también de tener regímenes comunistas. La República Democrática Alemana sería muy pronto anexionada por la Alemania Occidental; en Yugoslavia estallaría pronto una guerra civil.” (Hobsbawm 1998:482).

Hobsbawm deja entrever que las reformas llegaron demasiado tarde para la URSS, la caída del muro de Berlín en 1989 –enunciada en la cita– simbolizó el derrumbe del socialismo real, inevitable frente a la anarquía económica que atravesaba el bloque. Los capitalistas se sentían satisfechos, pues confirmaron su convicción de que ninguna economía podía operar sin un mercado de valores; empero, las cosas no iban mejor para ellos, lo que reafirmó “(…) a los socialistas en la más razonable creencia de que los asuntos humanos, entre los que se incluye la economía, son demasiado importantes para dejarlos al juego del mercado.” (Hobsbawm 1998:557). En suma, el inicio de los noventa fue complejo, todos asumieron la depresión económica, más nadie sabía qué hacer; echar mano a los mecanismos de Estado utilizados antes no daba resultado, pues éste era estéril frente a las transnacionales, que minaron su poder político en conjunto con una robusta institucionalidad supranacional –Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) entre otras– que los arrinconó; a su vez, “(…) la desintegración de grandes estados e imperios produjo una multiplicidad de pequeños estados, demasiado débiles para defenderse en una era de anarquía internacional.” (Hobsbawm 1998:568).

Si la anarquía del mercado dejó impotentes a los Estados europeos, en América Latina el escenario resultó desolador. Durante los años setenta el continente experimentó el terror de las dictaduras impulsadas bajo la “doctrina de seguridad nacional”<sup>42</sup>, dirigida por EE.UU; que lo sumergieron en un proceso de “modernización autoritaria” y entrega total—guardando las particularidades— al mercado mundial. Desde mediados de los ochenta, mientras lentamente se recuperaban las democracias y se contaban los muertos de la década anterior<sup>43</sup>; América es obligada a asumir los paquetes neoliberales, por la “deuda externa”, contraída por las dictaduras; el terror físico se reemplazó por el económico y el psicológico. Símbolos de lo anterior, son los casos de Bolivia y Argentina que expondremos luego.

Las dictaduras de los años setenta generaron el primer “laboratorio” para el neoliberalismo, este fue funcional a los intereses de las oligarquías locales que arrastraban una crisis orgánica desde el quiebre del Estado oligárquico (Roitman 2013), lo que permitió su auge y primacía en las posteriores democracias, siendo emblemático el caso de Chile., donde el neoliberalismo ha adquirido su máxima expresión. Empero “(...) el proceso de transnacionalización y desnacionalización llevado a cabo por las dictaduras militares en los años 70 y 80 no fue siempre acompañado de irrestrictas políticas neoliberales” (Roitman 2013:151), pues las dictaduras de Brasil, Argentina, Paraguay y Bolivia se inscriben más bien en una “modernización autoritaria” bajo patrones Keynesianos.

El auge y extensión del neoliberalismo en América llegaron de la mano, aunque suene paradójico, de las democracias. En 1982 la crisis golpeó severamente al continente, tanto así que se “(...) terminó abruptamente el vértigo de préstamos ofrecidos por los bancos internacionales durante los años 1970, y se produjeron fuertes alzas en las tasas de interés” (Riesco 2012: 134). Las deudas derivaron en un espiral de inflación que al poco

---

<sup>42</sup> Entre las dictaduras atribuibles a esta doctrina se encuentran: Argentina (1976-1983), Bolivia (1964-1982), Uruguay (1973-1985), Chile (1973-1990), Perú (1968-1980), Paraguay (1954-1989), Brasil (1964-1985), Colombia (1978-1982), Guatemala (1954), Honduras (1963-1971), Nicaragua (1934-1979) y (1979-1985). Todas perpetradas por las Fuerzas Armadas locales, bajo la influencia y entrenamiento de la Escuela de las Américas (1946-1984) en el canal de Panamá, dirigida por los Estados Unidos. (Roitman 2013)

<sup>43</sup> Roitman (2013) basado en cifras de Hobsbawn, señala que si consideramos solo los muertos y desaparecidos a causa de la represión, la guerra contrainsurgente, las dictaduras y los golpes de Estado perpetrados entre 1945-1990, podemos llegar “(...) a la no despreciable suma de dos millones de víctimas en la región” (Roitman 2013:85)

andar se transformó en hiperinflación, dicha situación; que llevó a la CEPAL a denominar la década de los años 1980, como la “década perdida”, en conjunto con la articulación institucional del gran capital expresado en el “consenso de Washington” de 1992, embarcaron a los países del cono sur en el ideario neoliberal y amordazaron sus emergentes democracias, pues de ello dependía su acceso a nuevos préstamos. Klein 2008 afirma que: las instituciones financieras de Washington presionaron por el pago de estas deudas ilegítimas y aumentaron el interés de las mismas, a través de la Reserva Federal estadounidense, agudizando la crisis económica del continente.

En este escenario los gobiernos de Bolivia y Argentina, bajo la presidencia de Víctor Paz Estenssoro (1985-1989) y Carlos Saúl Menem (1989-1999) respectivamente, llevaron adelante profundas transformaciones neoliberales, pese a ser sustentados por coaliciones reformistas. Klein, sostiene que no tuvieron escrúpulos a la hora de ejecutarlas; el telón de fondo para ambos procesos fue la existencia de una profunda crisis económica, que en el caso de Bolivia tomó dimensiones más violentas que en Argentina, tanto así, que al igual que Chile los economistas neoliberales se refieren a Bolivia como el “milagro boliviano”.

En Bolivia, Paz Estenssoro llegó al gobierno tras una reñida elección con el ex dictador Hugo Banzer en 1985; al asumir enfrentó una aguda crisis económica, agravada por la ofensiva de Reagan en 1984 contra el comercio de cocaína, que representaba la mitad de sus exportaciones; el país debía sólo en intereses más de lo que abarcaba su presupuesto nacional, en síntesis estaba acorralado. Antes de gobernar se asesoró por Jeffrey Sachs –economista de la Universidad de Harvard–, seguidor de las doctrinas neoliberales; él le recomendó aplicar políticas de shock en su economía: subir los precios, reducir el gasto social y privatizar empresas estatales. Paz sin comentarlo con nadie, siguió los consejos y dictó el famoso decreto de ley 21060, que contenía todas las reformas sugeridas; actuó tan rápido que la oposición no fue posible y quienes se atrevieron a ejercerla fueron reprimidos por el ejército y enviados a la selva, ello incluyó el secuestro de importantes dirigentes sindicales, evocando la recientemente superada dictadura; todo ocurrió tan sólo en tres meses. De este modo, Bolivia proporcionó un modelo para un tipo

más dirigible de autoritarismo, en otras palabras,: “(...) un golpe de Estado civil llevado adelante, no por soldados de uniforme militar, sino por políticos y economistas trajeados y parapetados tras el escudo oficial de un régimen democrático.” (Klein 2008:209).

En circunstancias similares, Argentina emprendió el mismo camino en 1989: atravesaban una espiral hiperinflacionaria y estaba gravemente endeudada<sup>44</sup>, a raíz de lo cual Alfonsín renunció y fue sucedido por Menem; reconocido político del partido justicialista ligado al peronismo. Lo que hacía suponer que tomaría medidas proteccionistas de tipo keynesianas, sin embargo, sucedió lo inexplicable, Menem colocó a Carvalho – veterano de la junta militar– a la cabeza del equipo económico; quien instaló a varios economistas “chicagos boys” en altos puestos del ministerio e inició la aplicación del “paquete” de medidas que insertaron a Argentina dentro de la órbita neoliberal. La población absorta por la crisis “aceptó” las medidas, pues en momentos como estos se está dispuesto a acatar cualquier solución que se proclame como la “cura mágica” Klein (2008).

En definitiva y como lo reafirma Klein, el neoliberalismo consiguió sortear la ola de democratización que vivía el Cono Sur desde mediados de los ochenta, sus ideólogos y defensores aprendieron que además del horror directo, el indirecto, las crisis, también servían para implementar los shock. La democratización que partió siendo una amenaza, terminó siendo su consolidación; pues las naciones, fueron amordazadas por las deudas y las políticas del “consenso de Washington” de 1992, fiel reflejo de los intereses de las transnacionales y EE.UU, que en este proceso se catapultó como hegemonía indiscutida. La institucionalidad de los noventa consolidó, parafraseando a Roitman (2013) la triada: oligarquía, militares y capital extranjero; cada una con su respectivo dominio político, de orden y progreso. Los conflictos bélicos y económicos, presentados como eventos aislados, se sucedieron uno tras otro, las guerras de: Sierra Leona y Sudán (1991), el Congo (1994), Bosnia (1992) y las crisis de: México (1994), Asia (1997), Rusia (1998); ejemplifican las disputas por el control de los recursos naturales y el usufructo de las crisis económicas, que han permitido el avance del neoliberalismo a nivel mundial y continental.

---

<sup>44</sup> Según datos recogidos por Klein (2008), la dictadura de Videla disparó la deuda de 7.900 millones de dólares a los 45.000 millones durante 1976 a 1983; la inflación en junio de 1989, un mes antes de la dimisión de Alfonsín alcanzó el 203%

### 3.2 Bajo las posibilidades “democráticas” del mercado: contexto nacional (1985-2000).

Las posibilidades políticas dentro de la institucionalidad, en el entendido de un ejercicio político-social en beneficio de las mayorías, han sido generalmente acotadas en Chile. No obstante, desde inicios del siglo XX y en especial desde 1932, bajo el alero del “Estado de Compromiso”, se generaron crecientes grados de democracia y responsabilidad social del Estado para con su población; alcanzando su clímax entre 1965 y 1973 bajo los gobiernos de Frei y Allende, quienes lo desbordaron al propiciar: una postergada “reforma agraria” en favor de los campesinos, hasta entonces, reservas electorales de la oligarquía y la derecha. La última al ver pérdidas las posibilidades institucionales de mantener su dominio, boicoteo el gobierno de Salvador Allende y recurrió a las Fuerzas Armadas<sup>45</sup>, que ejecutaron el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 con apoyo de los EE. UU.

Con la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990) se inició un camino, hasta ahora sin retorno, en función del mercado, donde se renunció a un “proyecto país” (Gonzalorena 1999)<sup>46</sup>. El neoliberalismo obtuvo así su primera oportunidad de aplicación, Chile fue su primer laboratorio y modelo de exportación global, iniciando “(...) lo que The Economist calificaría más tarde de “contrarrevolución”, la primera victoria concreta en la campaña de la Escuela de Chicago por recuperar las ganancias que se habían conseguido con el desarrollismo y el keynesianismo” (Klein 2008:112). De esta manera ofreció:

“(...) un avance del futuro de la economía global, una pauta que se repetiría una y otra vez, de Rusia a Sudáfrica y a Argentina: una burbuja urbana de especulación frenética y contabilidad dudosa que generaba enormes beneficios y un frenético consumismo, y rodeada por fábricas fantasmagóricas e infraestructuras en desintegración de un pasado de desarrollo; (...); un enorme trasvase de riqueza del sector público al privado, seguido de un enorme trasvase de deudas privadas a manos públicas. En Chile (...) los beneficios fluían tan libre y rápidamente que el dinero fácil que las reformas estilo terapia de *shock* hace posible se ha convertido desde entonces en la cocaína de los mercados financieros” (Klein 2008:123).

---

<sup>45</sup> En adelante FF.AA.

<sup>46</sup> El autor sostiene que el desarrollo nacional se ha orientado hacia el comercio exterior de materias primas, ello resulta evidente al constatar la participación en el PIB de este ítem que “(...) ha experimentado un fuerte incremento, pasando de un 29,41% en 1970, a 56, 60% en 1995. De estas cifras, en 1970 un 15,04% corresponde a exportaciones y un 14,37% a importaciones. En 1995, en cambio, las exportaciones alcanzan un 29,25% y las importaciones a 27,35% (Gonzalorena 1999:43). A ello se agrega que el 90% de ellas corresponde a productos primarios procedentes de la: extracción mineral, pesca, explotación forestal y fruticultura.

Esta reconfiguración del sistema económico con el consecuente predominio del sector financiero por sobre el productivo, generó sucesivas crisis económicas en los ochenta; la tónica tras su superación ha sido el rescate estatal, lo que paradójica y perversamente ha significado la “sociabilización” de las pérdidas y la “privatización” de las ganancias posteriores. La crisis de 1982-83 es ilustrativa de ello, Mönckeberg (2012) sostiene que entre 1982 y 1985 el Estado destinó unos siete mil millones de dólares en este rescate, auxiliando al sistema bancario “(...) a través del dólar preferencial, compras de “cartera vencida” y reprogramaciones de deudas” (Mönckeberg 2012:522). Sus responsables—Chicago boys y los grupos enriquecidos— se retiraron por un tiempo de la escena pública, sin embargo los planes privatizadores retornaron en 1984; pues el ideario neoliberal ya había traspasado los cuarteles y derrumbado la conocida tradición estatista de las FF.AA.

La sociabilización de las pérdidas conllevó un ostensible aumento de la indigencia y la pobreza, alcanzando el 40% de la población en 1987—año en el que la crisis se había aplacado—; los sectores populares una vez más debieron sobrevivir, proliferaron: las ollas comunes, el comercio ambulante, la recolección cartones etc. Los más afectados, fueron una vez más los (as) niños (as) populares que retornaron a la calle y al trabajo, debiendo compatibilizarlo con la escuela. La cesantía oficialmente registró

“(…), un 19,6% en 1982, mostraban un preocupante 26,4% en 1983. A comienzos de ese año, cerca de medio millón de personas trabajaban en el Programa de Empleo Mínimo (PEM) y en el programa Ocupacional para Jefes de Hogar (POHJ), ambos esquemas de emergencia; las cifras no oficiales de cesantes, para sectores poblacionales, llegaban al 50%, siendo incluso mayores entre jóvenes” (Correa et. al.,2001:327)

La situación descrita arriba, más la represión sistemática del Estado hacia los sectores populares desde 1973, resultó lo suficientemente poderosa para desencadenar su reacción, a través de la “protesta” callejera. Ellos venían según lo describe Salazar & Pinto (2002) y Salazar (2014), reagrupándose y construyendo organizaciones locales de ayuda mutua desde el inicio del régimen, al alero de la iglesia católica de base; lo que les permitió tener la plataforma necesaria para llevar adelante, una resistencia: abierta, pública y declarada hacia Pinochet, que se materializó en 22 jornadas de protesta nacional entre 1983 y 1987,

poniendo “(...) en acción grupos de lucha armada y prácticas colectivas de resistencia y confrontación” (Salazar 2014:41), que pusieron en jaque al régimen militar, precipitando su retirada del gobierno, más no su caída efectiva. Pues mientras se protestaba y luchaba, los personeros de la dictadura en conjunto con las cúpulas del partido Demócrata Cristiano<sup>47</sup>, las altas esferas de la Iglesia Católica y la diplomacia de los EE.UU; aseguraron la continuidad del modelo económico, mediante el amarre de la constitución de 1980 y la marginación de los sectores políticos que no estaban dispuestos a aceptar estos términos.

Asistimos así, al inicio del fin de la dictadura, al menos de su fase militar y más cruenta, pues los intereses que la inspiraron lograron salir victoriosos de este proceso. Empero, desde nuestra perspectiva, este triunfo no estuvo claro hasta al menos 1987, pues en un primer momento los protagonistas fueron los sectores populares, quienes desde sus poblaciones doblaron la mano a las arbitrariedades del régimen, fertilizando y potenciando “(...) todas las propensiones autonomistas que componía el aparentemente extinto “poder popular” (Salazar 2014:40). Demostrando con ello, que la sobrevivencia del tejido social iba más allá de la mera resistencia; experimentar el horror sistemático los fortaleció y no fueron pocos los que estuvieron dispuestos a tomar las armas, con tal de derrotar al tirano y construir una sociedad diferente. Llegados a este punto, las experiencias combativas del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), el Frente Patriótico Manuel Rodríguez (FPMR) y el Movimiento Juvenil Lautaro (MJL) desarrolladas entre 1985 y 1992<sup>48</sup>, adquieren un caris que supera la anécdota y las explicaciones clásicas sobre el accionar político de los movimientos sociales, constituyendo un trascendente, sino el más serio, ejercicio realizado en nuestro país de este tipo de lucha, contando inclusive en el caso del Frente Patriótico, con el apoyo del Partido Comunista—tradicionalmente institucionalista—que dispuso todo su aparato organizativo para asesinar al tirano en 1986, año que se proyectaba como el “decisivo” o el de la “victoria” en esta lucha con varios mártires a su

---

<sup>47</sup> En lo posterior PDC

<sup>48</sup> La resistencia armada comenzó a declinar como opción desde 1986, tras el fallido intento de asesinato hacia Pinochet. Sin embargo el Frente Patriótico Manuel Rodríguez y Movimiento juvenil Lautaro, persistieron en ella hasta que fueron desarticulados en 1992-93. Algunas de las últimas acciones perpetradas fueron: el asesinato de Jaime Guzmán (líder de la UDI) en 1991 y el secuestro del hijo de Agustín Edwards desde fines de 1991 hasta inicios de 1992. Tras ello Aylwin desplegó un amplio movimiento de inteligencia para desarticular a estos grupos, bajo el liderazgo Marcelo Schilling ex MAPU y que por tanto conocía desde dentro las estrategias se logró la desarticulación.

haber<sup>49</sup>. Efectivamente este año determinó el curso de los acontecimientos, no en favor del movimiento popular; pues el tiranicidio no resultó, iniciando el derrumbe de esta vía y dejando a buena parte del mundo popular inmóvil frente a la ausencia de un proyecto político nacional, que se propusiera ir más allá de este objetivo inmediato<sup>50</sup>. Finalmente la presión surtió efecto y los militares se irían del poder, pero bajo sus condiciones.

En adelante, el control del proceso pasó a manos de la vieja clase política, en particular de la Alianza Democrática (AD), encabezada por el PDC e integrada por facciones del Partido Socialista (PS), el Partido Radical (PR) y otros grupos menores, que en lo posterior formaron la Asamblea de la civilidad y por último la Concertación de Partidos por la Democracia. El Movimiento Democrático popular integrado por el Partido Comunista (PC), facciones del Partido Socialista y el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), fue marginado en conjunto con los sectores populares. En lo sucesivo, la transición se realizó según las cláusulas de la constitución de 1980. Pinochet agregó algo de suspenso al intentar poner trabas a lo gestado desde 1984 en el plebiscito de 1988, por lo que EEUU debió presionar para concretar el recambio; el pueblo gozó por unos instantes “la alegría” de su triunfo en las urnas, aun así para los autores consultados: Correa et. al., (2001); Corvalán (2012); Goicovic (2006); Gonzalorenna (1999); Portales (2012) Salazar & Pinto (2002); Salazar (2006, 2014); Riesco (2012); el éxito de la operación continuista es patente, así también la traición o en palabras de Felipe Portales el “giro copernicano”, de los valores y principios ideológicos de la concertación. Pese a ello cabe detenerse en: la ambigüedad tras el concepto de “transición” y lo insatisfactoria que

---

<sup>49</sup> Las protestas sumaron varias muertes y torturas, sólo “(...) durante una de las protestas más grandes realizada en 1984, más de 60 personas fueron asesinadas en Santiago, que fue ocupada por una fuerza militar de 15.000 hombres” (Riesco 2012:265). A ellas se suman los emblemáticos casos: degollados y quemados, ocurridos en 1985 en Santiago que cobraron 4 víctimas fatales y una sobreviviente Carmen Gloria Quintana que aún lucha por justicia.

<sup>50</sup> Gabriel Salazar quien dentro de los historiadores consultados, desarrolla de forma más extensa los medios de lucha ocupadas por los sectores populares durante este período, plantea que pese a la intensidad política del movimiento popular de entonces, este no fue capaz de pasar “(...) fluidamente de la protesta a la propuesta. Su componente VPP (Violencia Política popular) se tomó así mismo como la única propuesta posible” (Salazar 2006:306). Ello facilitó el triunfo de la vía institucional que terminó instalando a la vieja clase política como administradores del modelo

resulta la tesis apologética<sup>51</sup> como explicación de la misma, al no hacerse cargo del rol ejercido por las FFAA, el papel de la diplomacia de los EEUU y el Vaticano como actores protagónicos en esta operación de continuidad; al instalar al PDC como conductor del proceso y propiciar el reconocimiento de la constitución de 1980, la materialización de la operación señalada en los gobiernos de Aylwin y Frei.

La crítica de la ambigüedad del concepto de “transición” y su explicación a través de la tesis apologética, es plausible desde la perspectiva de Correa y compañía (2001), al constatar que su uso proviene de la sociología marxista de los sesenta, dice relación con el paso de un sistema de “producción a otro”, más no con el paso de un “sistema político a otro”, vale decir, que pese a las interrelaciones entre economía y política, el término resulta confuso e insuficiente, para explicar el paso de una dictadura a una democracia; pues al estar construido desde la economía, no entrega claridad sobre las características a cumplir para hablar de una “transición” efectiva, que conduzca a un cambio de sistema político y no a un simple relevo de administradores de un sistema. Desde entonces a la actualidad “(...) el término cobra un uso radicalmente distinto, aunque también abstruso, llegando a significar cualquier cosa. El lenguaje político da para todo. De lo que se deduce, que desde hace años Chile está en lo mismo: viene “transitando” (Correa, et al., 2001:319). La tesis apologética por su parte, que explica el accionar continuista de la concertación en la transición, desde la reconfiguración de la izquierda—alejamiento del PC y el PS, junto con la unión de este con el PDC— que es efectiva, queda en deuda, al no reconocer los acuerdos tempranos entre facciones políticas y omitir “ (...) las transacciones tácitas y explícitas que aconsejaron un acuerdo consensuado, no sólo entre socialistas y demócrata cristianos, sino entre éstos y el régimen dictatorial, ya antes de 1988” (Correa et. al., 2001:331). En adición sostienen los autores, la tesis obvia el consenso cívico-castrense, que derivó en la tutela de las FFAA de la “democracia” establecida en la constitución de 1980 y su absolución de los crímenes cometidos en dictadura, por medio de la ley de auto-amnistía de 1978 aceptada por la concertación en los hechos.

---

<sup>51</sup> El término alude según la RAE a un “Discurso de palabra o por escrito, en defensa o alabanza de alguien o algo”. En este caso el término es usado por Correa y compañía (2001), en referencia al discurso concertacionista que defiende y justificar la forma en la que se ha llevado adelante la “transición”

Se agrega a lo antedicho las acciones de los elementos externos: EEUU y el Vaticano, que en línea con lo señalado por Corvalán (2012); no sólo influyeron, sino que actuaron sobre las fuerzas políticas chilenas para asegurar la continuidad del modelo, lo que lleva al autor a concluir que estas variables fueron fundamentales en el proceso; ello no quiere decir que los actores internos fueron entes pasivos, “sólo sostenemos que algunos de ellos-cierto clase política centrista de carácter cupular- asoció sus particulares propósitos a los de los actores externos” (Corvalán 2012:531). Esta asociación cobra sentido al considerar que: Reagan volvió a conceptualizar a América Latina como campo de enfrentamiento con la URSS—que estaría penetrando por medio de la revolución sandinista (1979-1990) y la guerrilla de Centroamérica—tal como ya lo había hecho en los sesenta y setenta, además el PDC que asoció sus intereses con los de EEUU en 1984, como ya lo había hecho en los setenta contra el gobierno de Allende. En resumen:

“Los acontecimientos chilenos que culminarán con la remoción del general Pinochet forman parte de esa misma trama mundial, de esa misma transformación internacional, y del mismo triunfo del capitalismo en forma planetaria, de los cuales los sucesos chilenos fueron rigurosamente contemporáneos. Y lo que es más importante, en ellos participaron como fuerzas motrices principales los mismos actores, es decir, Washington y el vaticano, secundados por los aliados de la OTAN, o sea de los países de la Unión Europea, con todos los cuales se articulaban las fuerzas internas del recambio, unidas en torno a las cúpulas del PDC” (Corvalán 2012:537).

En concreto, una vez que la diplomacia de los EEUU se percató de las protestas inició la operación de “recambio”, en conjunto con sus aliados: Unión Europea, OTAN<sup>52</sup> y Vaticano, dialogaron con todos los actores involucrados a objeto de conocer sus posturas e identificar los consensos; previamente el Papa Juan Pablo II reemplazó al cardenal Raúl Silva Henríquez—conocido por su labor en la Vicaría de la Solidaridad— por el conservador Francisco Fresno, quien resultó ad hoc para dirigir estas conversaciones. Fresno asumió el cargo con la misión de lograr un “acuerdo nacional” con las siguientes condiciones: continuidad del modelo, salida digna para el régimen y las FFAA, aislación del PC, la conducción política del PDC y el respeto a la constitución. Aunque las conversaciones no lograron allanar a Pinochet, sí consiguieron doblegar a tres ramas de las FFAA e instalar las

---

<sup>52</sup> El término corresponde a los países adscritos a la Organización del tratado de Atlántico del Norte

fuerzas internas favorables al modelo a la cabeza. Para rematar, en 1989 ocurrió lo que Portales (2012) califica como “increíble”: la concertación regaló a la derecha su futura mayoría parlamentaria, mediante las 54 reformas constitucionales que fueron plebiscitadas, luego de su negociación con el régimen; en ella el futuro gobierno aceptó la modificación de los artículos 65 y 68 de la carta magna, que le permitían aprobar legislación ordinaria si contaba con un tercio en una cámara y la mayoría en otra –escenario que se daría en 1990– por un artículo que la obligaba a contar con mayoría absoluta en ambas cámaras para aprobar leyes ordinarias; de esta forma se amarró legalmente la continuidad.

Finalmente, la continuidad se materializó en los dos primeros gobiernos de la concertación que se ciñó al guion escrito antes. Aylwin (1990-1994), concentró su gestión en “consolidar las renuncias”, prueba de ello es lo ocurrido en materia de DDHH y medios de comunicación; mientras que Frei Montalva (1994-2000) impulsó la “modernización” de la economía nacional con un lenguaje de “justicia social”. Ambos gozaron de espectaculares cifras de crecimiento económico heredadas del repunte económico de fines de los ochenta, aun así el repunte sucumbió en 1997 en el marco de la crisis asiática, lo que obligó a cautela; cabe consignar que el gasto fiscal se incrementó notoriamente, lo que repercutió en una evidente disminución de la indigencia y la pobreza que “(...) se redujo de un 48% de la población en 1987 a un 20,6% el 2000”. (Riesco 2012:275), con todo, y dado los cuestionamientos existentes tras los métodos usados para medir la pobreza, coincidimos con Goicovic cuando sostiene que: “(...) Si bien la extrema pobreza (...) ha experimentado una reducción importante, la pobreza en sentido amplio–deterioro de las condiciones de vida– se ha mantenido estable” (Goicovic 2006:7).

La consolidación de las renuncias de Aylwin se selló con su célebre frase: “en la medida de lo posible” que inspira este apartado. Con esta frase Aylwin les señaló a los familiares de detenidos desaparecidos que se haría justicia a medias, vale decir, tendrían que conformarse con lo estipulado en el guion de la transición, podrían saber qué ocurrió con sus familiares, más no conocer los culpables y menos obtener justicia. Lo ocurrido con los medios de comunicación, es otro ejemplo de estas renuncias, Correa y compañía (2001)

junto con Portales (2012), son enfáticos al sostener que la concertación renunció a sus medios de comunicación y consolidó el monopolio comunicacional de Copesa—dueños del mercurio, la tercera entre otros diarios—, al abandonar revistas como el: Fortín, Mapocho, la Bicicleta, Cauce etc., por problemas financieros y entregar poder a la derecha en el directorio de Televisión Nacional de Chile (TVN). Por su parte la “modernización” de Frei se ajustó estrictamente a las definiciones del: Banco Mundial, la OTAN, entre otros., todos coherentes con el paradigma neoliberal y la hegemonía de los EEUU.

A modo de cierre, reiteramos que el curso histórico nacional de estos años ha sido muy coherente con el escenario internacional, ciñéndose al modelo imperante, transformándonos en el “alumno ejemplar” del gran capital y los EE.UU; lo que nos catapultó como una de las sociedades más segregadas y desiguales del mundo. La transición consolidó la refundación neoliberal del capitalismo chileno, dotando de legitimidad social—al menos en este período—al modelo de desarrollo: primario-exportador y dependiente, que la oligarquía y la derecha impusieron al pueblo en dictadura, y que la concertación, en nombre de ésta y pese a su historia, terminaron por validar políticamente, al construir una democracia sujeta a las posibilidades del mercado. Estas vueltas de chaqueta, en jerga popular, “(...) han configurado un cuadro de corrupción ideológica y política en el más profundo sentido de la expresión; y constituyen una de las capitulaciones políticas más vergonzosas de la historia de la humanidad” (Portales 2012:576). En definitiva, el avance del mercado en Chile ha requerido de sangre y exclusión, en otras palabras, ha necesitado de una democracia formal, pero en ningún caso real.

### **3.3. Mercado e irresponsabilidad social: políticas educativas en Chile (1980-2000).**

En coherencia con lo planteado arriba, el neoliberalismo se instaló de lleno en la educación desde 1980, redefiniendo su: significado, objetivos, lenguaje y puesta en práctica. Asistimos a una profunda refundación del sistema, donde mercado e irresponsabilidad social se han hecho ley en las políticas educativas adoptadas desde entonces. Dicha refundación requirió de: el desmantelamiento orgánico inicial (1973-1978); la renuncia a la dimensión social del “Estado Docente”; la municipalización de la educación; y por último, de un matiz democrático que “modernizara” la educación conservando el modelo. Cabe recalcar que estas transformaciones se enmarcan en lo que Leonora Reyes (2005) denomina como una “*crisis orgánica*” (1978-1994), caracterizada por un quiebre en el sentido y la estructura de la educación.

El desmantelamiento del “Estado docente” (1973-1978) fue esencialmente una destrucción: material y orgánica del tejido social construido bajo su alero, éste fue particularmente protagónico, durante la década previa al golpe, donde la educación pública alcanzó una ostensible masificación con crecientes grados de democratización e integración (Ver 2.3); con todo era evidente que se vivía una “*crisis de desarrollo*” (Reyes 2005), de la cual no se veía una salida pronta, pues la masificación de la escuela y su democratización, conllevaba romper la estructura clasista y centralizada que sustentó el sistema desde su inicio. Con la ejecución del Golpe, la resolución de la crisis quedó inconclusa, así también las propuestas generadas desde los actores educativos de la época; el régimen instalado se propuso refundar la sociedad chilena, para ello, era indispensable acabar con el rol protagónico, que hasta entonces había tenido el Estado en la dirección educacional, pues lo hacía: costoso, centralizado y por sobre todo, altamente politizado.

Pese al diagnóstico, el Estado continuó ejerciendo un papel central en la definición de las políticas educativas durante todo el régimen; con la gran salvedad, de que su norte ya no era la consolidación de una república Ruiz (2010) o la promoción social, sino la generación de las condiciones para la entrada y despliegue del mercado en el sistema. Al analizar las

políticas educativas de la dictadura, en especial, las impulsadas antes de la Directiva Presidencial sobre Educación de 1979, se aprecian importantes continuidades; destaca la permanencia de la planificación estatal, tanto en el diseño de estrategias de desarrollo educativo, como en la determinación del currículo PIIIE (1991). Ello más que contradicciones del régimen, son a nuestro juicio la concreción del rol “vigilante y normativo” que la dictadura reservó para el Estado en esta materia Ruiz (2010), ya que, “se veía en la planificación la herramienta básica de racionalización a la vez que estrategia principal de los cambios”. (PIIE 1991:72). La centralización permaneció como herramienta útil para destruir el tejido social y construir las fuerzas privadas del mercado; el Ministerio del Interior se avocó a lo primero entre 1973 y 1978, eliminando todas las organizaciones estudiantiles y docentes existentes. Emblemática es la disolución del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) y su reemplazo por el Colegio de Profesores en 1974—controlado por el régimen hasta 1986—, mermando profundamente la tradición sindicalista del gremio, su vinculación con el mundo social y su identidad. Concluida esta parte en 1978, el Ministerio de Hacienda tomó el control de las políticas educacionales y las direccionó al siguiente nivel, marcando “(...) la sustitución de la ideología de la Seguridad Nacional y el autoritarismo corporativista, por el neoliberalismo”. (Ruiz 2010:109).

En definitiva la dictadura no renunció a la presencia del Estado en la educación, “(...) por el contrario exacerba el rol ideológico de la escuela, en tanto fuente domesticadora y generadora de mitología patriótica y templo de culto popular a los héroes guerreros de la nación”. (Illanes 1991:287). Dejando una fuerte impronta en sus prácticas cotidianas. Rechazó la idea de que ésta y en posterior la educación municipalizada, promoviese la democratización social, a través de la Escuela, definiendo la formación de buenos “patriotas y trabajadores” como su fin último; sobre todo en la formación de la primera infancia, en la cual se concentraron los escasos recursos y subsidios del Estado<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> No obstante Cristián Cox sostiene que: “A pesar de la favorable distribución presupuestaria, el gasto total en educación básica y secundaria cayó en un quinto entre 1982 y 1990. La reducción inicial puede ser explicada como resultado de la crisis económica de 1982 y 1983. Sin embargo, después de 1985 la economía creció constantemente por sobre 6% en promedio cada año, por lo que la caída en el gasto sólo puede ser interpretada como la consecuencia de una decisión política sobre la importancia relativa de invertir en educación.” (Cox 2003:31)

El despoje de la dimensión social del “Estado Docente” mermó sus condiciones materiales. Como es sabido, los recursos de la cartera disminuyeron significativamente desde el inicio del régimen<sup>54</sup>, menoscabando, entre otras cosas, los programas de asistencia escolar y los de expansión de la educación preescolar; ambos a cargo de la JUNAEB y la JUNJI respectivamente<sup>55</sup>. Conduciendo según Illanes (1991), a la interrupción de la asistencia y la reinstalación de las lógicas filantrópicas de “auxilio” hacia la infancia popular, propias del Estado oligárquico del siglo XIX; propiciando el desarrollo de la iniciativa privada hacia la infancia popular y de paso legitimando socialmente el régimen Rojas (2010).

La educación parvularia es la más afectada en este escenario, pues su existencia se entendió sólo como un acto de compensación hacia la infancia desvalida ejecutado por el voluntariado y la beneficencia según Adlerstein (2012); por lo tanto, su expansión perdió prioridad como política pública y su horizonte se redujo oficialmente al “(...) *desarrollo del niño y la mujer que viven en peor situación sociocultural*” (Hermosilla 1998:18), lo que menoscabo la dimensión pedagógica, al concentrar la atención del nivel en los aspectos nutricionales y psicomotores del niño (a); se agrega a ello: la provisión de personal no profesional –del Programa de Empleo Mínimo–, la disminución de educadoras en los jardines y su reemplazo por técnicas con dispares niveles formativos y la asignación de un mayor número de niños por educadora. Lo anterior explica que en 1990–según la

---

<sup>54</sup> En su trabajo “las transformaciones educativas bajo régimen militar” (vol. I) el Programa Interdisciplinario de investigaciones educativas (PIIE) en 1991, sostiene que el gasto fiscal en educación cayó fuertemente entre 1973-1975, recuperándose en los años siguientes; sin embargo, la recuperación sólo alcanzará para igualar los niveles de gasto de fines de los sesenta. Por su parte Cristián Cox (2003), afirma que sólo entre 1982 y 1990, en pleno período de implementación de la municipalización y el sistema de subvenciones “el gasto total del gobierno en educación se redujo 27%, lo que se traduce en una disminución del 4.9 al 2.5 % del PIB” (Cox 2003:31). Para más detalles, recomendamos revisar el capítulo V: “Recursos asignados a la educación y su distribución” del primer trabajo mencionado.

<sup>55</sup> Desde su creación La Junta Nacional de Auxilio escolar y Becas (1963); y la Junta nacional de Jardines (1970) se ocuparon de los marginados de la escuela hasta ese entonces; responsabilizándose de su vestuario alimentación e implementos en el caso de la JUNAEB y de la gestación-coordinación de un incipiente aparato público de educación parvularia en el caso de la JUNJI (ver capítulo II.III). Para 1970, la escolarización primaria alcanzó a un 93% de los niños (as) y un 4% de cobertura en la primera infancia. Con la dictadura ambas instituciones fueron reestructuradas y cercenadas económicamente; la JUNAEB en 1976 operaba con la mitad de los recursos de 1973; en ese mismo año la JUNJI, pasó a formar parte del programa de acción social del ministerio del interior, se le quitaron recursos y su objetivo se redujo a la implementación de políticas paliativas hacia los sectores de extrema pobreza, en conjunto con CONPAN (Consejo para la Alimentación y Nutrición) y FUNACO (Fundación Nacional de ayuda a la comunidad) creadas en 1974 y 1975 respectivamente, bajo la dirección de Lucía Hiriart y esposas de altos militares. Para mayor información, recomendamos revisar la Quinta y Sexta parte del texto: “Ausente Señorita” de Illanes (1991); y el capítulo I del texto: “La educación parvularia en la reforma: Una contribución a la equidad” de Hermosilla (1998).

CASEN<sup>56</sup>– la cobertura nacional total, sólo alcance al 21% de los niños en edad preescolar, que ascienden 1.605.167; de ellos, nos plantea Hermosilla (1998) entre el 54% y el 40%– dependiendo– se encontraba en situación de pobreza; conforme menos ingresos tiene el niño, menor es su posibilidad de estar cubierto, así lo confirman los gráficos presentados por la autora, que además evidencian una segregación regional<sup>57</sup>, en otras palabras, la cobertura no favorece a los menores quintiles ni a las regiones más rurales, probando el fracaso de las políticas focalizadas. Se concluye así que tras diecisiete años de dictadura la situación vital y escolar de la infancia, no mejoró respecto al período anterior.

El paso siguiente en la refundación del sistema, fue su municipalización mediante atractivas subvenciones; con ella se consolidó institucional y jurídicamente el nuevo modelo, estableciéndose el marco de acción para las políticas venideras. En post de la “descentralización” y “modernización”, no sólo se generaron las mejores condiciones para la proliferación de la iniciativa privada en educación y su conversión en una auténtica empresa, sino que se trastocó el derecho a la educación, concibiéndose el derecho a enseñar: “libertad de enseñanza”, como superior al derecho a aprender, provocando un profundo quiebre educativo en el continente Puiggrós (1996) y (2010). Los autores consultados coinciden en que sus implicancias, sobrepasan la privatización del sistema<sup>58</sup>, éstas son profundamente políticas y van desde la reafirmación del control social de la actividad educativa, mediante la atomización del conflicto; a la consolidación de la racionalidad económica en la definición de las políticas educacionales.

No cabe duda a estas alturas, de que al hablar de municipalización, hablamos, de una reconfiguración del poder político y su ejercicio a nivel local; la que no debe entenderse como una descentralización y/o desconcentración del mismo, dado que tal como lo

---

<sup>56</sup> La CASEN es una encuesta de caracterización socioeconómica nacional aplicada a nivel nacional y comunal, cada dos o tres años por mandato del Ministerio de planificación y cooperación (MIDEPLAN)

<sup>57</sup> La Quinta Región se encuentra dentro del promedio nacional, vale decir, para 1990 cubre al 20% de la población en edad preescolar. (Hermosilla 1998:27). Ver cuadro N°3: cobertura de educación parvularia por región.

<sup>58</sup> En los trabajos de: Adler & Melnick (1998), Reyes (2005), y PIIE (1991); se realzan las consecuencias políticas de la municipalización de la educación, dándonos a entender que esta implicó una reconfiguración en el ejercicio del poder y la forma en que el Estado se relaciona con los docentes. Por su parte: Puiggrós (1996 y 2010), Ruiz (2010), Ossenbach (2010); se enfocan analizar la instalación de la racionalidad economicista en la definición de las políticas educativas y su grado de dependencia de los órganos internacionales.

reconocen, quienes valoran este elemento; esta medida no tuvo consecuencias democratizadoras, pues “(...) el poder para tomar decisiones respecto a la educación no le fue otorgado a ciudadanos” (Cox 2003:25). En consecuencia, la “descentralización” sólo fue “burocrática” y “administrativa”, guiada siempre por el poder central; por lo cual de las dos vertientes que confluyen, desde el punto de vista de Adler & Melnick (1998), para explicar este proceso: descentralización de diversos sectores del aparato estatal y voluntad de cumplir con el postulado de Estado Subsidiario, sólo vemos cumplida la última., haciendo plausible lo sostenido por Leonora Reyes (2005), respecto a la nula implementación de la descentralización, dado que ni los alcaldes eran elegidos por la ciudadanía, ni estos poseían autonomía para administrar los municipios, por lo que todo redundó en un nuevo modo control político de la educación. En esta línea, lo que se transformó fue el concepto tradicional de municipio PIIIE (1991), pues, dejó “(...) de ser un órgano generador de política para transformarse en una entidad ejecutora de las políticas diseñadas en los niveles superiores de gobierno.” (PIIE 1991:125), concluyendo así, la relativa autonomía de estos espacios en este ámbito. Con todo, este proceso es una forma bastante particular y holística de privatización del sistema, pues por un lado procuró facilitar en extremo el paso de los establecimientos al sector privado, declarando insistentemente, el carácter transitorio de las “municipalidades” en su administración, y por otro, aseguró la privatización del conflicto social, al disgregar al profesorado en un conjunto de municipalidades y / o empleadores dificultando en extremo la generación de reivindicaciones sistémicas o nacionales por parte de estos. PIIIE (1991).

Bajo el autoritarismo e importantes incentivos económicos, la municipalización se concretó entre 1980-1983; sólo se interrumpió en 1982 por la crisis económica, que restringió el presupuesto destinado a las subvenciones que la incentivaban. Los colegios se sumergieron en una vertiginosa competencia por la captación de alumnos, pues de ellos y su asistencia dependían los recursos que les llegaban; cabe destacar, que esto último, constituye un cambio respecto a las políticas de financiamiento anteriores, que brindaban recursos a los colegios sólo en razón de su matrícula, no contemplando su asistencia efectiva; esta modificación condicionó a las escuelas a retener a sus estudiantes y en no

pocas ocasiones, a promoverlos de curso para evitar la deserción y la pérdida de subvención, sumando una nueva merma pedagógica. En esta línea Cristián Cox (2003), sociólogo reconocido por su cercanía a la concertación y cuyos planteamientos no condenan la presencia del mercado en la educación; reconoce que los colegios subvencionados surgidos en esta década, compitieron exitosamente “(...) no en términos de alzas en su productividad, sino seleccionando a los mejores alumnos, y produciendo así un ‘descreme’ de la hasta entonces llamada educación fiscal” (Cox 2003:34), en otras palabras, la educación fiscal sufrió la emigración de buena parte de sus mejores alumnos, se eliminó el “efecto par” y bajó su nivel académico; iniciándose con ello la conocida segregación económico-social de nuestro sistema educativo, evidenciable en los resultados de cada prueba de medición nacional aplicada desde entonces. Por su parte las evaluaciones, en particular el: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), aplicado desde 1988 en lenguaje y matemática<sup>59</sup>, se instalaron como un efectivo incentivo a la competencia entre escuelas; el deterioro académico y material de la educación pública es progresivo y el sistema en sí cada vez más segregado, tal como lo planificó la dictadura en sus “Directivas presidenciales” sobre Educación. Como botón de muestra, Cox (2003) constató que entre 1980 y 1990 las escuelas privadas sostenidas con financiamiento público crecieron un 50%, pasando de 2000 a casi 3000 en esos años; sus matrículas hicieron lo propio, aumentando “(...) de manera radical: de un 19.6% de la matrícula en 1982 al 32.4% de la misma en 1990.” (Cox 2003:25)

En paralelo, los docentes ven como la “Carrera Docente” aprobada unilateralmente en 1978 quedó nula y son embarcados en la ola de privatización laboral, siendo despojados de sus derechos anteriores: antigüedad, propiedad del cargo, sueldos e incrementos del mismo; se suma, la privatización de su régimen previsional, mediante las Asociaciones de Fondos Previsionales (AFP); todo acompañado de “incentivos” económicos. Para municipalizarlos se ofreció una indemnización de un mes por año trabajado, que no se pagó en muchos

---

<sup>59</sup> Previamente el régimen probó establecer un sistema de medición nacional en 1982 donde se implementó el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), y en 1985 donde se aplicó un Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE); ambos fueron aplicados en la educación básica y mostraron pésimos resultados, incluso retrocesos en las habilidades lecto-escritura y de operatoria básica, según los autores consultados.

casos, dando origen a la denominada “deuda histórica” que aún persiste. En lo previsional, los profesores (as) pudieron escoger si cambiarse o permanecer en el sistema antiguo, cambiarse fue atractivo para la mayoría dado los menores descuentos salariales ofrecidos, sin embargo, resultó en pensiones inferiores. En definitiva, los profesores de los 90 estaban lesionados material y socialmente; despojados de parte importante de su identidad de clase y valorización social como lo plantea Adler & Melnick (1998), es entendible que durante los primeros de democracia se abocaran a recuperar sus condiciones laborales. En definitiva según las autoras la dictadura concluyó con una gran “deuda social”, que como sabemos fue sólo aminorada más no subsanada, pues, la concertación decidió dejar intactos los cambios establecidos en los años 80. Permaneció íntegra la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990), la municipalización y el SIMCE, con la salvedad de que en lo formal el mercado se suavizó, dando paso a la “equidad” y “modernidad” como norte y sello de las políticas educativas.

Éstas se forjaron bajo el paradigma de la “modernización”; que reconoció la preeminencia de lo económico en el sistema y acotó la democratización del mismo a los parámetros definidos por la institucionalidad internacional. Lo técnico reemplazó la discusión democrática en las reformas emprendidas a nivel latinoamericano y nacional<sup>60</sup>, despojando de historicidad al acto educativo y al ejercicio de la pedagogía, pues el neoliberalismo se ubicó en el lugar discursivo donde se sienten las fracturas del sistema educativo tradicional e impuso desde allí “(...) palabras que fueron incorporadas sin mayores trabas o cuidados al lenguaje corriente de los educadores. Equidad, Pertinencia, Accountability, entre otras.” (Puiggrós 2010:19). Alcanzar la calidad siguiendo a Puiggrós, en términos de costo-beneficio, asegurando una adecuada gestión de los recursos disponibles; se convirtió en sinónimo de buena educación y en el medio más efectivo de invisibilizar la continuidad segregadora y autoritaria del sistema. Los recursos para

---

<sup>60</sup> Gabriela Ossenbach (2010) deja entrever que buena parte de las reformas educativas de la década están impregnadas de la lógica economicista neoliberal, debido a las exigencias de organismos internacionales tales como: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional etc., sobre los países endeudados con ellos. Ello se plasmó “(...) en leyes generales como la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en Chile (1990); la Ley Federal de Educación en Argentina (1993); la Ley General de Educación de México (1993); la Ley General de Educación de Colombia (1994) y la Ley de Reforma Educativa de Bolivia (1994), algunas de ellas coincidentes con procesos de democratización, en aquellos países que fueron saliendo de las duras dictaduras de las décadas anteriores”. (Ossenbach 2010:31)

implementar programas aumentaron, es más, se triplicaron Reyes (2005); no obstante sostiene Ruiz (2010), estos siguieron imbuidos por el neoliberalismo, por lo que no son: “(...) políticas democráticas basadas en la igualdad, sino políticas compensatorias y temporales para los extremadamente pobres” (Ruiz 2010:138). Ejemplo de ello es el Plan focalizado de las 900 escuelas (P-900), el Programa de Mejoramiento a la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), entre otros.

En 1994 y bajo el respaldo del informe de la comisión Nacional para la Modernización de la Educación, Frei comenzó una ambiciosa reforma de cuantiosos recursos: intervención directa en las escuelas más segregadas del país y una reforma curricular en 1996; en todo ello, los profesores solo tuvieron una participación testimonial. La reforma se presentó al país, como una indispensable tarea nacional con miras a la sociedad del futuro identificada como: post industrial, globalizada, de los conocimientos y de las comunicaciones<sup>61</sup>. Configurando lo que Cox (2003) llama un Estado *promotor y responsable*, aunque no en el sentido que él le otorga sino en uno restringido, compensatorio y direccionado hacia la funcionalidad y mantención del modelo neoliberal, como hemos sostenido en este apartado.

### **3.4. Educación popular en los '80-90: auge y crisis de horizonte.**

En medio del adverso escenario político e institucional descrito atrás, la educación popular<sup>62</sup> de los 80 y 90 vivió su tercer proceso de auge y resignificación dentro del siglo XX, constituyéndose en una herramienta de resistencia, reagrupamiento, organización e impulso identitario de los (as) pobladores de la época. Se concibió como un instrumento social antes que político –en su sentido orgánico-partidista–, adquiriendo una diversidad de la que es difícil dar cuenta total, dado la raigambre local y multifacética que tomó en la práctica. No obstante, a partir de las sistematizaciones realizadas por las Organizaciones no Gubernamentales<sup>63</sup> y educadores populares de la época, podemos establecer algunas

---

<sup>61</sup> Extraído por Ruiz (2010) del Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la educación 1994:2

<sup>62</sup> En adelante E.P.

<sup>63</sup> En adelante ONGs

generalidades e identificar dos momentos claves del proceso: auge y crisis de horizonte<sup>64</sup>. Donde nos detendremos para comprender el panorama de la E.P en estos años y contrastarlo luego con los testimonios de los participantes del jardín Sol de Quilpué

Dentro de las generalidades debemos mencionar: el protagonismo de los sectores populares, en especial de los pobladores; la fuerte presencia de la Iglesia Católica y las ONGs; el realce de lo local-comunitario y la cultura como elementos básicos de la labor realizada; en conjunto con el trabajo entorno a la autoestima de los (as) participantes, pues, no sólo se trató de concientizar al pueblo, sino de crear sujetos populares con capacidad de acción sobre su realidad. Ello se resume según los estudios consultados, en una redefinición y ampliación positiva, de la forma de “hacer” y “concebir” la acción política, en comparación con las dos décadas anteriores<sup>65</sup>, ella, destacó la importancia de todas las dimensiones de la vida social y cotidiana, sobrepasando el protagonismo de la esfera pública e institucional (García-Huidobro et. al., 1989). Su ejercicio se entendió como: “(...) un conjunto de prácticas que articulan diversos significados, dan pie al reconocimiento recíproco y producen identidades colectivas en la sociedad” (García-Huidobro et. al., 1989:66); logrando así, según el autor, la conservación y desarrollo de una “energía social crítica”, que construyó organización al amparo de su auto-transformación y las luchas sociales del pasado, con la salvedad de que no se trató.

“(...) ni de los mismos actores populares ni de las mismas ideas fuerzas que protagonizaron los movimientos sociales hace un par de décadas. Ayer, era el hombre trabajador quien se concientizaba y movilizaba; hoy, son la mujer y el joven. Ayer, se hablaba de promoción y poder popular, hoy de derechos humanos y democracia sustantiva. Ayer lo que estaba en juego era el Estado y el campo de producción; hoy es la vida cotidiana y el campo cultural” (García-Huidobro et. al., 1989:132).

---

<sup>64</sup>Cabe señalar que los trabajos revisados identifican y precisan distintas etapas de la Educación popular en estos años, sin embargo preferimos simplificarlas en los momentos señalados, con el propósito de facilitar la explicación global del proceso en cuestión. Con todo, sugerimos revisar el capítulo 4 de la tesis: “*Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile: 1921-1932 y 1977-1994*” de Leonora Reyes (2005), donde se detallan las distintas periodificaciones propuestas por tres organizaciones (CIDE, PIIE Y ECO) de este proceso. pp. 217-246.

<sup>65</sup> Esta característica es destacada por la mayoría de los trabajos consultados: Salazar & Pinto (2002), Salazar (1996), Garcés (1996), Jara (2010), Reyes (2005) y Molina (2008); y por las ONGs participantes que entre 1986-1989 sistematizaron sus experiencias de Educación Popular (PIIE, CIDE y ECO).

Debemos aclarar, que esta resignificación no fue una ruptura con los propósitos finales de la E.P, entorno a la transformación global de las sociedades y la superación de cualquier forma de opresión existente, sino más bien, consistió en la adopción de un camino diferente para lograrla. Los postulados teóricos y políticos de Paulo Freire permanecieron en los educadores populares e inclusive se proyectaron en los objetivos explícitos de muchas experiencias<sup>66</sup>; así también, se proyectó su propio acumulado histórico (Mejías 2013) y el de los movimientos sociales.

En línea con ello, entendemos este auge de la E.P en los 80 y su posterior crisis de horizonte de los años 90, como un capítulo central de la historia social reciente de nuestro país y el continente; no solo por haber sido una herramienta efectiva de organización del mundo popular, sino por ser la demostración de que aún en las condiciones más adversas, pueden generarse espacios para “(...) comenzar a construir una sociedad distinta, a través de la práctica de relaciones sociales nuevas” (García-Huidobro et. al., 1989:66). Desde esta perspectiva, la historia general y reciente de la E.P está estrechamente relacionada al transcurrir histórico de los sujetos populares, pues éstos son su razón de ser y constructores, por lo cual, no de extrañar que los momentos de efervescencia y reflujo del movimiento social coincidan con los períodos de auge y repliegue de la E.P.

El auge de la E.P en los años ochenta tiene sus antecedentes en los primeros momentos de la dictadura, donde la sociedad civil en su conjunto gestó espacios mínimos de sociabilidad para enfrentarla. Los autores consultados, coinciden en que no se trató de proyectos planificados, sino, de acciones destinadas a superar el shock político y económico inicial de los primeros años del régimen; la necesidad era: asegurar su subsistencia, amenazada por la persecución política y la falta de alimentos. También concuerdan, en que la iglesia católica cumplió un rol fundamental de asistencia y

---

<sup>66</sup> Así lo constató la investigación del CIDE de García-Huidobro et. al., 1989 en sus capítulos IV y V; donde expuso la revisión de los objetivos declarados por 60 proyectos de E.P de los años 80, más los recopilados en un texto anterior, producido por la misma ONG en conjunto con la FLASCO sobre 100 experiencias de E.P. En ellos la: “concientización”, “crítica”, “autonomía”, “solidaridad”, “potencialidad creadora” y “liberación”; entre otros elementos, planteados por Freire y los educadores populares en los setenta, son explicitados como sus propósitos rectores. Trabajos y sistematizaciones posteriores hechas por educadores populares e historiadores, también confirman esta continuidad en la E.P; destacan en este punto: los artículos de la revista Última Década de 1996, el texto de Guillermo Williamson (1999), el texto de Raúl Mejías (2013), las tesis de Leonora Reyes (2005) y María José Molina (2008) entre otros.

protección en favor de los pobres, reeditando el ejercicio de la solidaridad; que pasó de ser un acto: vertical, caritativo y paternalista, a uno: horizontal, integrador y organizador Illanes (1991); rompiendo con ello una larga tradición en que esta era una acción carente de toda reflexión social. Se configuró así un fenómeno de democratización asistencial “(...) en el cual es la propia comunidad, las madres, las vecinas, las amigas pobladoras, las que, con el apoyo económico y moral de la iglesia y de otros grupos sociales, se hacen a sí mismas la “asistencia” por sus propias manos.” (Illanes 1991:296). Ello explica el reconocimiento y la confianza de la sociedad civil hacia instituciones, tales como: la Vicaría de la Solidaridad, y otras menos conocidas como la Fundación de Ayuda Solidaria de Iglesias Cristianas.

Entre 1980 y 1983 se constató el carácter refundacional del régimen<sup>67</sup>, ante lo cual, la permanencia y formalización de las experiencias de este tipo, se volvió vital para los educadores populares. Tanto en aras de la organización popular, como en post de conservar el indispensable apoyo económico de las ONGs extranjeras, que exigieron la formulación de “proyectos” para otorgarlo. De esta manera, se superó la articulación inicial entorno a la subsistencia, creándose diversos proyectos que pueden resumirse en cinco áreas de trabajo: producción, comunicación, investigación social, educación y cultura; que de ninguna manera son delimitaciones rígidas. Por lo general, su puesta en marcha estuvo a cargo de equipos pequeños de no más de diez personas, con una gran presencia de profesionales, muchos de los cuales tenían un pasado militante en partidos de izquierda o de centro.

Junto con ello, las iniciativas se diferenciaron según el espacio de trabajo, asumiendo enfoques y composiciones disímiles en el campo, la ciudad y las poblaciones periféricas. En el primero, las experiencias se centraron en lo productivo, vale decir, en la enseñanza de técnicas para potenciar la producción agrícola; apreciándose una mayor presencia de hombres en los grupos de base. En el segundo, la labor se orientó a la “animación cultural” en ellas las mujeres tuvieron mayor participación en los grupos de base. En el tercero, el quehacer se focalizó en las dinámicas de la familia popular, lo que se materializó en la reflexión sobre los roles asignados a sus miembros por la sociedad. Todo lo expuesto

---

<sup>67</sup> Las afirmaciones de este párrafo y el siguiente se sustentan en el texto de (García- Huidobro et., al 1989)

corroborar: la amplitud de las experiencias de E.P, su adaptación a las necesidades de los espacios locales, su carácter integral y la interrelación entre lo individual, familiar y comunitaria de los sujetos partícipes.

Cabe añadir a lo dicho hasta aquí, que la E.P no fue la única respuesta de la sociedad civil a la dictadura, el profesorado también entregó una, dando forma a lo que Leonora Reyes (2005) denomina como el movimiento de “resistencia magisterial” y “renovación pedagógica”. Ellos al igual que los sectores populares en los años 80, se reagruparon con la ayuda de la iglesia entorno a actividades artístico-culturales, conformando pequeños grupos de reunión y reflexión pedagógica-política. Reyes, sostiene que la resistencia magisterial hacia las políticas educativas de la dictadura, se articuló a través de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) que se desarrolló entre 1981-1987, momento en que decidió unirse al Colegio de Profesores en el marco de la transición, haciéndose parte de la concertación social que apoyó la salida institucional de la dictadura. Por su parte, el movimiento de renovación pedagógica se organizó en pequeños grupos tales como: El Pizarrón, Decal Oriente, El Espacio, entre otros; siendo apoyados por ONGs y sindicatos docentes extranjeros; reflexionaron sobre las relaciones entre los actores educativos en las Escuelas, continuando lo iniciado por los talleres de reflexión creados entre 1972-1973 por el Centro de perfeccionamiento experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP); concluyeron que éstas reproducían el carácter autoritario de la sociedad, por lo que era perentorio democratizarlas si se deseaba superar la dictadura. En resumen, desde la perspectiva de estos docentes, debía abandonarse la lógica vertical imperante en las relaciones pedagógicas y reemplazarla por una horizontal que hiciese de la Escuela un espacio de todos los actores educativos.

En paralelo a estos procesos y la emergencia de las protestas nacionales, los educadores populares vislumbraron la “crisis de horizonte” que se avecinaba. En sus encuentros de 1983 y 1984, comenzaron a cuestionarse sobre la proyección política de la E.P dentro del espacio público que se “abría”, iniciándose una serie de interrogantes que los tensionaron, pues la coyuntura exigió definir a la brevedad:

“(…) ¿cómo proyectar estas actividades en un proceso de progresiva articulación política a nivel nacional? ¿Consistió el movimiento de educación popular en una respuesta sólo provisoria frente a la instalación de un régimen autoritario?; o bien, ¿debía asumirse como una nueva forma de concebir el trabajo político? De ser así, ¿en qué deberá consistir su aporte a un proceso de democratización radical de la sociedad? ¿Podía aportar a un nuevo proyecto político?” (Reyes 2005:225)

Estas preguntas no fueron resueltas unitariamente por los educadores y las ONGs, lo que derivó en su diferenciación y posterior división política; puesto que no solo estaba en juego el fin de la dictadura, sino también, el destino político de los sectores populares, cuestión que se reflexionó antes, dado el contexto que concentró los esfuerzos políticos en el “hacer”. Corresponde aquí, dar cuenta de las definiciones adoptadas por las principales ONGs; para ello, expondremos brevemente las ideas de: Educación y comunicaciones (ECO); Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE); y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE)<sup>68</sup>; éstas, aportaron importantes sistematizaciones sobre la temática y son representativas de las posturas de los educadores, dada su “(…) condición de “puente” entre las agendas de cooperación extranjera, la política de la Iglesia Católica, el pensamiento de la clase profesional opositora a la dictadura militar y las actividades desarrolladas por los sectores populares.” (Reyes 2005:222-223).

ECO, cuyos integrantes eran en un 80% del MAPU abordó primero las interrogantes dichas arriba; concibió la E.P como un complemento a su acción política, es decir, como una herramienta de lucha; se centraron en la necesidad de reconstituir el tejido social, para construir un “proyecto histórico” propio del mundo popular y en preservar su autonomía de los partidos; además abogaron por reflexionar sobre la derrota de 1973. El CIDE y el PIIE enfocaron sus esfuerzos en integrar a los sectores populares a la alianza “política partidista” de la transición; en el CIDE, la discusión sobre las proyecciones apareció en la etapa preplebiscitaria orientándose al rol de los profesionales de la E.P; en el PIIE, dado su trabajo investigativo del sistema educacional, “(…) las preguntas fueron asumidas en relación al rol de los docentes del sistema formal y sus organizaciones.” (Reyes 2005:225), estos últimos abandonaron su compromiso con la E.P en la década siguiente.

---

<sup>68</sup> Las afirmaciones respecto a las ONGs se basan en los trabajos de Leonora Reyes (2005) y María José Molina (2008).

La diferenciación expuesta se agudizó tras la derrota del movimiento popular en 1986 y la materialización de la salida institucional dos años después. En los noventa el accionar de sus profesionales adoptó, en términos generales, los lineamientos abordados arriba, sus educadores se dividieron entre los que se integraron al sistema, trabajando para el Estado y aquellos que se mantuvieron al margen; no obstante, varios de quienes se integraron, lo hicieron creyendo que su experiencia de E.P aportaría a la democratización de la sociedad, creencia derribada luego por la fuerza de los hechos. Por su parte, la unión de la AGECH al colegio de profesores en 1987, junto con la disolución de los otros espacios de reflexión; contribuyeron a que el profesorado dejara atrás sus incipientes aspiraciones de renovación pedagógica y una potencial propuesta de democratización de la Escuela en post de las demandas laborales Reyes (2005). En consecuencia, la potencialidad creadora del mundo social expresada en la E.P y el movimiento de profesores se retiró del espacio público, dando inicio a una década de crisis y confusión.

La reconfiguración del capitalismo bajo los postulados políticos y éticos del neoliberalismo, junto con el derrumbe de los socialismos reales; hicieron aún más compleja la organización social y la continuidad de la E.P, pues, ya no había alternativas sociales a las cuales apelar: el mundo social y la izquierda estaban en crisis. La represión dejó de ser su amenaza central dando lugar a las problemáticas de financiamiento, que rápidamente provocaron pérdidas materiales e intelectuales para las ONGs; como es sabido, la ayuda internacional se redujo ostensiblemente con la recuperación de la democracia, por lo que debieron recurrir a los recursos ofrecidos por el Estado bajo lógicas competitivas y mercantiles, configurándose así “(...) una nueva situación de presión, donde tienen dos opciones o asumen este pragmatismo financiero o caen en la desintegración” (Molina 2008:320). Para quienes asumieron el pragmatismo, debieron ejecutar políticas sociales para superar la pobreza, debiendo “(...) asumir nuevos criterios de trabajo y exigencias basados en principios de eficiencia, efectividad y productividad” (Reyes 2005:238).

Quienes continuaron sin integrarse, tuvieron que luchar por los escasos recursos que aún entregaban las ONGs extranjeras vía proyectos, tal fue el caso de nuestra experiencia de estudio, el Jardín Sol, que debió acudir a la ONG alemana “Pan para el mundo” en 1988 cuando la ONG sueca “SIDA” decidió retirarles su ayuda<sup>69</sup>.

Reconociendo este escenario la revista “última década” dedicó a inicio de 1996 un número completo a esta temática, recogiendo distintas sensibilidades y dos experiencias que se desarrollaban en ese momento –Jardín Sol de Quilpué y Cuadernos Culturales en Chiloé–. Su editorial planteó la necesidad de la E.P de validarse y adoptar definiciones sobre sus objetivos educativos y políticos, lo que confirma que las interrogantes de fines de los ochenta no habían sido resueltas, manteniéndose la incógnita sobre sus propósitos y horizonte final. En este sentido, Luis Bustos ex miembro del CIDE, parte señalando que la pérdida de financiamiento no es el único factor que explica la crisis de la E.P, también está su falta de sistematización; cuya superación posibilitaría su refundamentación y permitiría la disputa del conocimiento de la E.P dentro del espacio público; Mario Garcés y Jorge Amaro por su parte, reconocen que las banderas de lucha de los años 60 y 70 han perdido validez o mejor dicho se han quedado cortas, frente al escenario mundial que debe enfrentarse, por lo cual reiteran la necesidad de redefiniciones, junto con ampliar el espacio de injerencia de la E.P en la educación formal, vale decir, en la escuela, que debe disputarse más allá de la incorporación de metodologías. Finalmente, Gabriel Salazar se distancia de la E.P abogando preferentemente por la auto-educación popular, ya que, sólo ella será capaz de desplazar el cerco instalado sobre el espacio público por el mercado y Estado, en favor de los pobres; en consecuencia y en esto es enfático, el horizonte no es la integración, sino el control efectivo del espacio público, en síntesis, el poder.

En síntesis, más allá de la crisis, destacamos que este período representó/a una oportunidad de reconfigurar la educación popular. Pues en definitiva ésta ha mutado con los sectores populares, corroborándose así, su interrelación con ellos y su validación como herramienta de organización, que no requiere estar siempre el centro para existir.

---

<sup>69</sup> El tesista obtuvo esta información gracias a una conversación con Alejandra Olea; educadora que estuvo a cargo de realizar estas gestiones y que fue la directora del jardín entre los años 1990-2000.

#### **Capítulo IV: La educación como compromiso social: reflexiones educativas de las (os) educadoras (es) del jardín Sol de Quilpué (1980-2000).**

Entender y practicar la educación como un compromiso social, fue la premisa que guió las reflexiones presentes y el quehacer de nuestras entrevistadas (os) durante su paso por el jardín Sol de Quilpué, independiente del tiempo que hayan estado en él. Es por ello que decidimos iniciar este capítulo de análisis documental con la aseveración expuesta arriba. Durante la realización de las entrevistas constatamos que para estas (os) educadoras (es) la educación es un acto de profunda vinculación individual y colectiva con todas (os) actores que interactúan e integran las instituciones educativas. Ésta va más allá de conocer sus problemáticas sociales y políticas, exigió para ellas (os), un trabajo sistemático por solucionarlas, en post de alcanzar un desarrollo humano pleno para todos sus participantes, por medio de una formación integral, cuyo pilar es el bienestar emocional de todas (os).

Guiados por lo anterior en las siguientes páginas nos proponemos: evaluar la historia del Jardín de Quilpué y los componentes de educación popular presentes en su práctica educativa, a través de las reflexiones de sus educadoras (es). Con miras validar la hipótesis de que esta experiencia educativa constituye un ejemplo de educación popular infantil durante la dictadura y transición en Chile, debido a su práctica democrática e integral. Para ello examinaremos las 15 entrevistas que forman parte de esta investigación, más algunos documentos elaborados durante el funcionamiento del jardín., en función de las siguientes categorías analíticas: el compromiso de sus educadoras (es) con las problemáticas sociopolíticas del período, su concepción educativa, el proyecto educativo asumido e implementado y la participación de la comunidad educativa –niños (as), padres y comunidad aledaña– en el desarrollo del jardín Sol de Quilpué.

#### **4.1 Caracterización demográfica, profesional y política del equipo educativo del jardín Sol de Quilpué**

El objetivo de este apartado es exponer y representar en términos cuantitativos los atributos: demográficos, profesionales y políticos de nuestras entrevistadas (os), para caracterizar al equipo educativo del Sol y dar mayor peso a las afirmaciones posteriores.

Para exponer los atributos demográficos de nuestro sujeto de estudio procedimos a calcular en términos porcentuales la presencia de cada género dentro de nuestros entrevistados y sus promedios etarios. Lo primero nos arrojó un 80% de mujeres y un 20% de hombres en su composición, que en números significa 12 mujeres y 3 hombres; pese al evidente predominio de las mujeres en él, la participación masculina está lejos de ser marginal en este caso, dado el carácter exclusivamente femenino que ha caracterizado a este nivel educativo., por lo cual, estos tres educadores son un elemento digno a destacar, como un primer ejemplo de integración del Sol. En lo etario, este cálculo arrojó un promedio de 57 años para las mujeres y de 59 para los hombres, lo que los diferencia en sólo dos años, tal como se evidencia en el promedio total que fue de 57, 8 años, es decir 58 años; lo anterior se generó pese al amplio rango etario de nuestros entrevistados, que oscila de los 47 años a los 64 años.

Para complementar lo explicado antes elaboramos un cuadro con las edades de nuestras entrevistadas (os) por género, allí por medio del cálculo de la frecuencia absoluta (Fa) y la frecuencia relativa (Fr)<sup>70</sup>, podemos apreciar que pese al amplio rango de la muestra (17 años), existe una distribución homogénea, ya que, se da un caso por edad declarada., tendencia que solo quiebra al llegar 63 años en las mujeres, donde se presentan dos casos, que no lograron marcar un predominio consistente. Empero las edades son cercanas, por lo que hablamos de una generación contemporánea de educadores., que al momento de ingresar al jardín tenía entre 25 y 30 años, incluso en el caso de Viviana Soto que es nuestra entrevistada más joven.

---

<sup>70</sup> La primera (Fa) corresponde al número de veces en que se encuentra presente una variable (X). Mientras que la segunda (Fr) es el resultado de la división de la Frecuencia Absoluta por el total de los casos, multiplicada por 100.

Cuadro 1: Distribución de la muestra por género				
Edad (X)	Hombres		Mujeres	
	(Fa)	(Fr)	(Fa)	(Fr)
47	0	0%	1	8,33%
51	0	0%	1	8,33%
52	0	0%	1	8,33%
53	0	0%	1	8,33%
55	1	33,3%	0	0%
57	0	0%	1	8,33%
58	0	0%	1	8,33%
59	1	33,3%	1	8,33%
60	0	0%	1	8,33%
62	0	0%	1	8,33%
63	0	0%	2	16,7%
64	1	33,3%	1	8,33%
<b>Totales</b>	<b>3</b>		<b>12</b>	
<b>Promedio Edad</b>	<b>59</b>		<b>57</b>	
<b>Total de Entrevistados</b>	<b>15</b>			
<b>Promedio Edad</b>	<b>57.8 = 58</b>			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por nuestras entrevistadas (os)

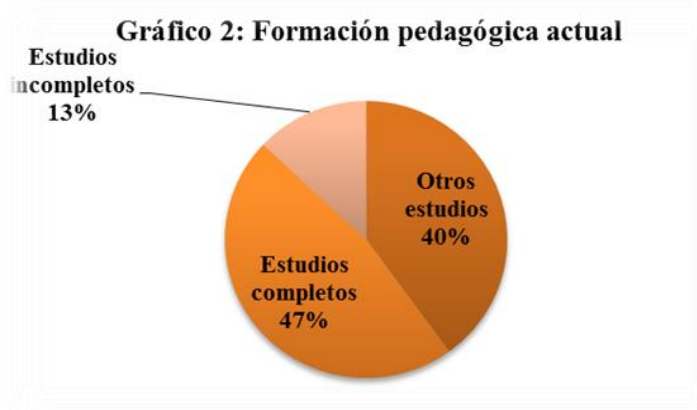
Con el fin de caracterizar profesionalmente a nuestros entrevistados, les consultamos por sus: estudios, títulos profesionales y experiencias educativas. Ello arrojó una relevante ausencia de estudios formales, la gran diversidad de profesiones u oficios dentro del equipo Sol y la primacía de la experiencia como fuente formativa en la educación. A continuación presentaremos y explicaremos cada gráfico.

Gráfico 1: Formación pedagógica inicial



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por nuestras entrevistadas (os)

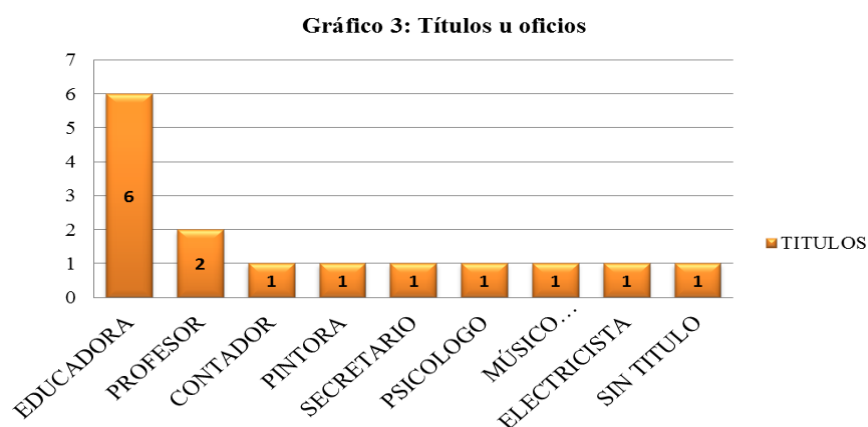
El gráfico 1 representa los estudios que se tienen al ingreso, allí vemos que sólo 4 entrevistadas los tienen completos, vale decir, el 27% de los entrevistados, lo cual evidentemente hizo de la autoformación una tarea más de las educadoras; 5 educadoras declaran tener una formación incompleta al ingresar al jardín –33% de nuestro universo–, 4 declaran que abandonaron carreras de pedagogía en básica y media, debido a circunstancias personales (1 educadora) y a problemáticas de persecución política (3 educadoras)., éstas últimas dejaron sus carreras en: 1973, 1977, 1982-1984, años críticos en lo que a dictadura se refiere <sup>71</sup>; por último 6 de nuestros entrevistados– 40% de nuestro universo–, dice no tener ningún estudio relacionado con la educación y provenir de otras áreas tal es el caso de: Ximena Muñoz (pintora), Juan Guzmán (músico), Filomena Díaz (contadora), Juan Arancibia (electricista), Mario Aguirre (psicólogo) y Claudia Eluani (secretaria), lo último, más que una debilidad fue una fortaleza del jardín como veremos luego. En lo grueso 73% de las entrevistadas (os) no tenía una formación formal que lo avalará como educador, por lo que suponemos se validaron e integración al equipo por otros atributos, invisibles a la formación profesional de entonces.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por nuestras entrevistadas (os)

<sup>71</sup> Corina Villarroel es la única que declaró haber sido expulsada de su carrera en 1973; Ximena Juris y nuestra entrevistada 11 afirman que la abandonaron por su propia voluntad, pero dejan entrever motivaciones políticas. La entrevistada n°11 lo hizo para abocarse a la organización política del estudiantado que por entonces se articuló entorno a la Unión de Estudiantes Democráticos (UNED)

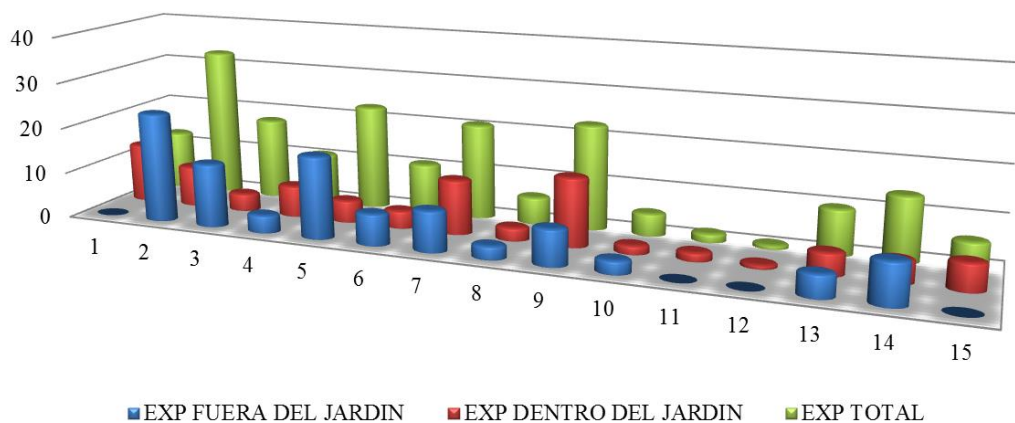
El gráfico n°2 representa el estado de los estudios profesionales de nuestras educadoras cuando salieron del jardín, la situación cambio ostensiblemente, debido a que tres de ellas completaron su formación profesional: dos como profesoras de educación básica (Corina Villarroel y nuestra entrevistada 11) y una como educadora de párvulos (Viviana Soto) ., ello nos deja con un 47% de formación completa (7 educadoras), frente a un 53% de ausencia de estudios o formación inconclusa (8 educadoras/es). Pese a ello las reflexiones del equipo poseen la misma calidad entre ambos grupos; todas(os) independiente de su realidad formativa actuaron como educadores en su momento y reflexionaron como tal en sus entrevistas, evidenciando el tremendo poder formativo de ésta experiencia, pues lo hecho allí: “(...) no tiene nada que ver con la Universidad en términos de pedagogía (...)” (Entrevista 13:5).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por nuestras entrevistadas (os)

La grafica n°3 evidencia la diversidad de orígenes de las entrevistadas (os), todas (os) ocuparon sus títulos u oficios en sus labores en el jardín, desde donde aportaron en la construcción de un equipo diverso, que sin pretenderlo tal vez, aplicó la incorporación de distintos saberes en su quehacer formativo. Cerca de la mitad tiene su origen en otras áreas, 7 educadores de 8 que lo son formalmente, de estos últimos dos son profesoras de básica, lo que les dio una mirada más completa de la educación. En cuanto a los 7, dos provienen de las artes, lo que sin lugar a dudas fue un aporte en la apuesta integral del Sol.

Gráfico 4 Experiencia Educativa



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por nuestras entrevistadas (os)

Finalmente el gráfico 4 cierra la caracterización profesional, poniendo sobre la mesa los años de desempeño de nuestras entrevistadas (os) en el ámbito educativo y en el jardín. Para leer correctamente el gráfico, debemos precisar que la línea horizontal representa los años y la vertical el número de la entrevista.

En lo referente a la experiencia fuera del jardín, nuestros sujetos mostraron un rango amplio de 0 a 24 años de experiencia, siendo lo más común el tener sobre 8 años de ejercicio con seis casos registrados y un promedio de 7 años. Respecto a la experiencia dentro del jardín, el rango va de 1 año a 15 años de permanencia, por lo que la muestra no es homogénea, lo común era que pasado el año se continuara allí por 5 años más, donde registramos 3 casos, en un siguiente nivel el estar sobre 7 años nos arrojó 5 casos; ahora bien además de Ximena Juris (15 años) y Filomena Díaz (12 años) que cumplían funciones directivas y administrativas respectivamente, quienes más permanecieron en el Sol fueron: Yolanda Fernández con 9 años a su haber y Miriam Zet con 13 años., por último el promedio de permanencia total en el jardín fue de 6 años.

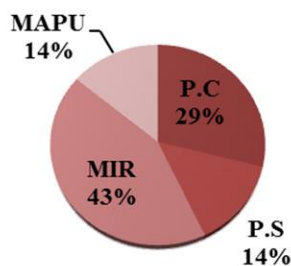
La experiencia educativa total tuvo un rango de 1 a 33 años, nuevamente es amplio; la tónica es tener sobre 10 años de experiencia en total., tenemos educadoras que acumularon su experiencia antes del jardín y luego se retiraron de las aulas, como: Alejandra Olea, María Elena Gallardo, Ximena Juris, María Muñoz, María Arancibia, Corina Villarroel, y nuestras entrevistada n° 10 y 11; también tenemos educadoras que

continuaron ejerciendo después, destacan aquí: Yolanda Fernández con 33 años de experiencia y Viviana Soto con 23 años a su haber, la última es la única que ejerce hasta hoy como educadora de párvulos., pues Miriam y Filomena continúan en lo educativo desde otras funciones y contextos. Los hombres tienen menos experiencia, siendo el jardín su única experiencia, salvo en el caso de Juan Guzmán que siguió vinculado a la docencia por algunos períodos, en los tres niveles educativos. En suma y en términos de años tenemos educadoras muy experimentadas y otras que no, educadoras que se formaron en el jardín y otras que concluyeron su camino en él.

Como cierre del apartado y dada nuestra hipótesis, creemos imprescindible incursionar en una caracterización política de sus miembros, por ello les consultamos sobre su: tendencia política, militancia y participación en organizaciones docentes o sociales. Catorce entrevistadas (os) declararon ser de izquierda al ingresar al jardín, sólo uno dijo ser más cristiano –evangélico– que de izquierda., pero que de todas maneras comulgaba más con este sector político. En consecuencia estamos ante un equipo cuya identidad política se encuentra en la izquierda, por lo que tenemos que analizarlo desde allí.

Ahora bien las respuestas dejan de ser tan concluyentes en las otras preguntas, ampliándose las lecturas posibles; en las militancias, 7 sujetos la reconocieron, mientras 1 se negó a responder y 7 afirmaron no haber militado nunca en una organización político-partidaria; entre quienes sí lo hicieron: 3 declararon su cercanía con el Movimiento de izquierda revolucionaria, 2 con el Partido Comunista, 1 con el Partido Socialista y 1 con el movimiento de Acción Popular., ello nos induce a pensar que: la influencia de las organizaciones más connotadas (P.C y P.S) en la gestación e identidad de este espacio es menor, respecto a ejercida por organizaciones menos tradicionales y más a la izquierda como el MIR y el MAPU. El peso porcentual de cada una se expone en el siguiente gráfico:

**Gráfico 5: Militancias en porcentajes**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por nuestras entrevistadas (os)

En resumen, cerca de la mitad del equipo militó, lo que, sin lugar a duda debió haber sido útil a la hora de levantar este espacio, dada la formación política y los aprendizajes organizativos que se adquirirían en los partidos de ese entonces. Con todo, los entrevistados no le dieron mayor relevancia al punto en el desarrollo de las entrevistas.

Finalmente en cuanto a su la participación en organizaciones sociales, debemos señalar que la mayoría de nuestras entrevistadas (os) declaró que esta fue más intensa durante su permanencia en el jardín y que al salirse dejaron de participar; solo 6 de los 15 sujetos pertenecen a una organización social en la actualidad. Las organizaciones sociales que integran quienes aún participan, se enmarcan en lo vecinal, lo cultural y la salud, como es el caso de Yolanda, Viviana y María Elena Gallardo, respectivamente.

#### **4.2 De lo individual a lo colectivo: Convergencia política y organizacional en la emergencia del Jardín Sol de Quilpué (1980-1988).**

Formalmente el jardín Sol de Quilpué inició sus funciones el 9 de agosto de 1985, no obstante nuestras educadoras (es) nos revelaron nuevos hitos y redes que configuran a nuestro entender: un proceso de convergencia política y organizacional, donde los esfuerzos individuales en primera instancia de Alejandra Olea y María Elena Gallardo<sup>72</sup> –sus fundadoras–, dieron paso a una articulación colectiva que permitió la emergencia y conformación del proyecto educativo del jardín Sol, luego de un proceso de 8 años.

<sup>72</sup> En adelante denominaremos a Alejandra Olea como Alejandra y a María Elena Gallardo como Mane.

Estamos ante un proceso de articulación, que sin ser planificado unió a distintos espacios y personas, alrededor de la lucha contra la dictadura de Augusto Pinochet en la V región. El Sol es así la concreción del compromiso político de sus fundadoras, que siguiendo sus convicciones pusieron su quehacer educativo al servicio de la Defensa de los Derechos Humanos de la primera infancia, siendo apoyadas por una red de organizaciones nacionales e internacionales que comulgaron con dicho objetivo.

Para explicar el proceso dividiremos estos ocho años en dos períodos: (1980-1984) y (1985-1988). En el primero abordaremos las convergencias políticas iniciales y las experiencias previas de las fundadoras del jardín. Mientras que en el segundo ahondaremos en las primeras tareas del jardín, sus redes organizacionales y las dificultades sorteadas para instalarse. Para finalmente evaluar el rol de las organizaciones Fasic y Codepu.

#### **4.2.1 Las primeras convergencias: Nacimiento de un proyecto (1980-1985).**

Las primeras articulaciones que posibilitaron la existencia del Sol nacen de la amistad e intereses comunes de Mane y Alejandra, ambas eran educadoras jóvenes que complementaban sus intereses políticos con su labor educativa. Su principal punto de encuentro era su participación en la Coordinadora de Mujeres<sup>73</sup> que recorría toda la V región con “escuelas de mujeres”, donde trabajaban en torno a sus derechos y educación sexual, cuestión que entonces era tabú según Mane; a ello se agrega la constante preocupación por la gente con problemas políticos del Codepu, tema en el cual también se apoyaba recalca Mane, pues: “(...) todo pasa por la política (...)” (Entrevista 4:1) entonces.

En 1980 Mane debió frenar su ritmo de vida por su embarazo e instaló un jardín en su casa, pues era complicado trasladarse a Viña donde trabajaba, ya que vivía en “el Sol” – cerca de donde se instaló el jardín después–, al evocar esos años dice: “(...) yo no lo podía creer que llegaran 12 niños al living de mi casa.” (Entrevista 4:8). Los propósitos educativos de esta “primera versión” del jardín, además de lo laboral y lo económico – pues era privado–, fueron según ella: “(...) alcanzar un espacio para que los niños pudieran desarrollarse en los diferentes planos; cognitivos, sociales (...)” (Entrevista 4:9).

---

<sup>73</sup> Esta coordinadora era parte del Codepu, en adelante la denominaremos Codem.

Aunque trabajaba en casa, Mane seguía en contacto con Alejandra y prontamente compartieron otro espacio en común además del Codem. En 1980 ambas participaron de la creación del Colectivo Educacional de Valparaíso, integrado por padres y educadores que miraban críticamente el sistema educativo, por lo que levantaron una experiencia educativa en Viña del Mar llamada Colegio y Jardín infantil: “Nueva Escuela”, que funcionó entre 1980 a 1990 aproximadamente según recuerda Alejandra. En un folleto declararon:

“Nos preocupa que nuestros hijos aprendan a relacionarse de modo autoritario: sometiendo o sometiéndose según las circunstancias. Nos preocupa que el motor de desarrollo sea la amenaza del castigo o la angustia de una imposición personal. Nos atañe que a nuestros hijos se les inculque trabajar de modo marcadamente individualista y competitivo. No queremos que se habitúen a reemplazar el análisis de la realidad por el prejuicio, o que se les inhiba el desarrollo de su capacidad expresiva” (Colegio Nueva Escuela 1982:1)

En consecuencia la Nueva Escuela apostó por desarrollar una educación humanista e integral basada en la: realidad cercana, solidaridad, el respeto por los Derechos Humanos, una mentalidad crítica-creativa y un ambiente democrático de trabajo. Ello se manifestó en la búsqueda de una nueva relación de trabajo “(...) que lleva implícito el no autoritarismo; que supone deberes y derechos compartidos por la comunidad educativa; que desarrolla la fraternidad y el espíritu crítico; que se mantiene abierta y sensible a la realidad que rodea.” (Colegio Nueva Escuela 1983:2). En post de alcanzar una personalidad: “(...) capaz de sobrevivir por sí misma, de desenvolverse natural y espontáneamente dentro de un grupo y de nuestra actual sociedad, desarrollando de este modo su propia individualidad.” (Colegio Nueva Escuela 1983:2). Con todo no se deseaba ser una experiencia elitaria, por lo que se procuró trabajar con los recursos disponibles y ajustarse a la realidad.

Pese a la potente apuesta el proyecto se quiebra a fines de 1983, renunciando 5 de sus 9 miembros, entre los que estaban Mane y Alejandra., esta última se encontraba más involucrada, ya que ejercía docencia en la escuela. Ambas constataron que los objetivos se desvirtuaron por lo que tras retirarse del espacio con sus hijos (as), levantaron una segunda versión del Jardín Sol en Viña del Mar, para acoger a los niños (as) que habían abandonado la Nueva Escuela. Con todo consideramos que la participación de ambas en este espacio es un elemento positivo, ya que, les permitió madurar sus convicciones pedagógicas.

Así a inicios de 1984 Mane y Ale comienzan a trabajar de lleno y por primera vez juntas en el jardín Sol de Viña del Mar, que se ubicó en la parte alta de traslaviña y permaneció allí hasta su traslado a Quilpué en 1985. Su carácter es privado, vale decir, se cobraba una pequeña mensualidad a los padres que pueden hacerlo; con el objeto de pagar los gastos básicos del local y financiar la locomoción de ambas educadoras, sin otros ingresos por entonces. En resumen, estamos frente a un incipiente espacio educativo, que sin ser formal en lo referente a un proyecto educativo como tal, es un antecedente relevante en los inicios del jardín Sol y en la historia de estas educadoras.

Al poco andar el jardín Sol de Viña del mar canalizó los intereses educativos y políticos de nuestras fundadoras; los segundos siempre presentes en una activa participación en Codepu, que las mantenía al tanto de lo que ocurría en materia de Derechos Humanos. 1983 fue el punto de inflexión en este incipiente espacio educativo, pues la represión política de la dictadura afectó al círculo más cercano de ambas, en respuesta a las jornadas de protestas que acaecían. Para Alejandra –quien nos explica esta parte– lo ocurrido es tan fuerte que no halló las palabras para describirlo, sólo nos dijo que: “(...) murieron varias compañeras, varias compañeras fueron detenidas, violadas (...)” (Entrevista 6:3), para enseguida explicarnos que su reacción con Mane fue pensar rápidamente cómo: “(...) este jardín que teníamos, (...) podía servir.” (Entrevista 6:3). El gran escollo para ello era lo económico, por lo cual decidieron contactarse con la hermana de Mane, quien estaba exiliada en Suecia y trabajaba en una organización de mujeres que se interesó en la labor que se pretendía hacer., las últimas sugirieron la confección de un proyecto para presentarlo en la organización estatal sueca Sida, por lo que éste se elaboró:

“ (...) para que atendiera a hijos de presos políticos., el jardín iba, iba a funcionar en Valparaíso y ¿por qué en Valparaíso?, porque era donde habían más presos políticos en esta zona y veíamos que iba a ser mucho más fácil que el jardín estuviese en Valparaíso, en un lugar cercano a la cárcel, eeh el jardín estuviera en un lugar que fuera de fácil acceso y por lo tanto ahí íbamos a tener más, más cantidad de niños en esta situación” (Entrevista 6:3)

En 1984 Mane viaja a Suecia y cuenta el proyecto a mucha gente, tanto así que se: “(...) empezó a generar interés en la gente, los amigos, los cercanos y llegamos a estar conectados con esa tremenda organización que fue la que nos apoyó muchísimo que es la SIDA” (Entrevista 4:4). El viaje resultó exitoso, Sida aprobó el proyecto en los términos expresados por Alejandra arriba, no obstante la organización solicitó abrir este espacio a mujeres vulnerables., condición aceptada por ambas, por lo que Sida se comprometió a financiar el proyecto por dos años (1985-1987). Con esto en mano Alejandra buscó y encontró una casa en el cerro Concepción de Valparaíso, la cual adecuó durante el verano de 1985. En paralelo difundió la existencia del jardín entre quienes vivían situaciones represivas y gente del sector para aumentar un poco el financiamiento., a estos últimos no se les dijo que se atenderá a hijos de presos políticos por precaución.

Los acontecimientos de 1983 y 1984 pusieron en marcha un proyecto educativo, transformando una experiencia autónoma en un espacio que se propuso desarrollar una trascendente función social, culmina así un ascendente proceso de politización., que desde nuestra perspectiva es la comprensión de la educación como un acto explícito de resistencia política, tal como lo plantea Giroux (2004); en este caso la resistencia es la creación de un espacio de humanización en respuesta a la destrucción material y emocional del régimen.

Para cerrar, es menester decir que lo manifestado sobre la Nueva Escuela y el incipiente jardín Sol de Viña del Mar, encajan en lo que Leonora Reyes (2005) ha denominado como: “Movimientos de Renovación Pedagógica”. Por ello nos atrevemos a enunciar que ambas experiencias son manifestaciones regionales de dicho fenómeno.

#### **4.2.2 Años sin respiro: Conformación e instalación del jardín Sol de Quilpué (1985-1988)**

Pese a los esfuerzos realizados por Alejandra para instalar el jardín en Valparaíso, este nunca llegó a concretarse., tras el terremoto ocurrido el 3 de marzo de 1985 –justo un día antes de abrir sus puertas–, debieron dejar la casa conseguida en el cerro Concepción, no pudiendo encontrar otra similar. En aquel momento Alejandra estaba sola, porque Mane estaba en Suecia, sólo se coordinaban por teléfono; los meses pasaban y la presión por

conseguir otro espacio se hizo cada vez más apremiante., de no hacerlo el financiamiento se cortaba. Ante esta situación se le planteó a Sida lo siguiente:

“ (...) ¿es posible que el jardín pueda ser en Quilpué?, porque allí no hay la escasez de casas que hay en Valparaíso derivada del terremoto, y nosotros nos comprometemos a que sea una casa o un local que sea cercano a la micro y cercano al tren, en ese tiempo no existía el metro, existía el tren., de tal manera que fuera de fácil acceso tanto a la gente que venía de Valparaíso como a la gente del interior que después tenía que trasladarse a Valparaíso, aceptaron.” (Entrevista 6:4)

Esta fue la forma según Alejandra de salvar “(...) esta instancia educativa, y política, y humanitaria (...)” (Entrevista 6:4), no sin el gran costo de dejar muchos destinatarios fuera

A pesar de ello Mane le ve lo positivo a la situación, en sus palabras:

“(...) ese jardín en Valparaíso, claro habría sido súper lindo, era un sueño en realidad, pero bueno como las cosas pasan, algunas resultan y otras no. Y yo creo que fue fantástico que resultará en Quilpué, si al final era de Quilpué, si ahí nació, nació a la orillita del estero (...)” (Entrevista 4:8)

Con lo acontecido el jardín Sol estuvo paralizado entre marzo y agosto de 1985. Cuando se consiguió su espacio definitivo en Quilpué y se renovó el respaldo económico, éste abrió sus puertas el 9 de agosto de ese año. Empero las dificultades seguían según Alejandra, pues se necesitaba otra educadora, que estuviese dispuesta a trabajar gratis y asumir los riesgos políticos de trabajar en el jardín, decide invitar a María Ximena Muñoz<sup>74</sup>, a quién siguiendo a Alejandra.

“(...) si le podía decir y, y la invite a la Ximena y Ximena dijo: sí yo quiero hacerlo, entonces Ximena se capacitó, yo la ayudé, ella leyó y además tenía condiciones; entonces estuvimos trabajando juntas desde agosto hasta no me acuerdo si enero o febrero del siguiente año (...)” (Entrevista 6:4)

Mane llegó a inicios de 1986 y asumió las labores administrativas del jardín, Alejandra las pedagógicas y Ximena Muñoz siguió como educadora., ya se veía un equipo. En seguida se sumó la abuelita “Juanita”–madre de María Muñoz –, quien se encargó de la alimentación de los niños, al poco tiempo se le une la tía Pilar, pues el jardín pasó de atender 30 niños en 1985 a 50 en 1986.

---

<sup>74</sup> En adelante la denominaremos como Ximena Muñoz, pues así aparece en la documentación del jardín

Pese al cambio de ubicación, él Sol recibió a los primeros hijos (as) de presos políticos desde enero de 1986. Dentro de los primeros niños que llegaron, están los tres sobrinos de Juan Carlos y María Arancibia<sup>75</sup>, ambos ingresaron a trabajar en el jardín ese mismo año, Juan Carlos como asistente de aseo y Mayela como educadora; respecto a sus sobrinos, debemos señalar que son los más recordados por nuestras entrevistadas al ser consultadas sobre la temática. Según Mane su llegada obedeció a: “(...) nuestras formas de ver la vida, por nuestros intereses, por nuestra postura política, por lo que pasaba en este país (...)” (Entrevista 4:3), con todo es enfática en sostener que nunca fueron la mayoría.

El jardín continuó funcionando hasta fines de 1987 donde cerró por falta de recursos, debido a que el proyecto se envió fuera de plazo porque desconocían las fechas; este se envió en diciembre cuando se debía enviar en julio, pues Sida cerraba los años en septiembre., así estuvo cerrado desde diciembre de 1987 a julio de 1988. Alejandra y Mane vendieron todo lo que pudieron para pagar la casa que arrendaban, y no perderla., con la esperanza de ser refinanciadas porque sabían, siguiendo a Alejandra, que el trabajo era válido y que “(...) la misión que teníamos era muy importante, sabíamos que íbamos a reabrir, pero no sabíamos cuándo.” (Entrevista 6:4). A este conflicto se suma el retiro de Mane a fines de 1987, por problemas personales que la obligan a irse a Punta Arenas.

Alejandra está sola a cargo de un buque a punto de hundirse, extrañaba a Mane porque no estaba acostumbrada a liderar. Pese a ello, salió victoriosa gracias al éxito de las negociaciones paralelas con Pan para el Mundo que financió al jardín Sol desde mediados de 1988 hasta el año 2000. Conforme ello sucedía Alejandra contactó a gente del Codepu para que se prepararan: “(...) para ser Educadores Populares, capacitándose para trabajar con los niños y ahí ingresó la Ximena y María Angélica Correa, y otra gente más.” (Entrevista 6:4). Todos ellos se sumaron al equipo existente, compuesto por: Ximena Muñoz, María Arancibia, Juan Arancibia y las tías Juanita, y Pilar. Cabe añadir que estas últimas al ser del barrio que colinda con el jardín, son consideradas como agentes comunitarios, hecho que fortaleció el carácter social del equipo.

---

<sup>75</sup> En adelante nos referiremos a Juan Carlos Arancibia como Juan Carlos y a María Arancibia como Mayela, pues así son conocidos y recordados en el jardín.

Ante el intenso proceso expuesto arriba, empatizamos con Alejandra cuando declara que las problemáticas socio-políticas más relevantes fueron el financiamiento y vivir en un contexto dictatorial, donde había miedo y “(...) persecución de organizaciones que estaban haciendo actividades, que no estaban vinculadas con el Estado.” (Entrevista 6:2). También entendemos el receso por dos años que solicitó al equipo a fines 1988., antes del cual, le pidió a María Angélica Correa y a Ximena Juris<sup>76</sup> tomar la dirección del jardín, quien la asumió hasta su cierre en el año 2000, puesto que Alejandra no volvió a trabajar en el jardín, aunque siempre estuvo presente e informada de lo que ocurría.

Desde 1989 el jardín estuvo integrado por: “(...) una directora que cumplía funciones pedagógicas y administrativas, una secretaria, tres asistentes de párvulos, una auxiliar de aseo y dos manipuladoras de alimentos, todos agentes comunitarios” (Correa, Soto & Villegas 2003:83). La nueva dirección redujo la jornada de los niños (as) a la mitad, se les atendía hasta el mediodía, para en las tardes hacerlo con sus padres y la comunidad, e insertar el jardín en el sector. Desde 1993 se integraron tres estudiantes en práctica por semestre de la Universidad Católica y Del Mar al equipo, reforzando la labor pedagógica.

Queda en evidencia la primacía de “lo político” en la conformación de este equipo y en las decisiones expuestas; las fundadoras recurrieron a sus redes organizacionales para dotarse de los educadores necesarios, no sólo por protección frente al contexto, sino que ante todo como: la forma de echar a andar un proyecto coherente, para lo cual la afinidad política era básica. Nuestra entrevistada n°11 corrobora esto, al resaltar que: “(...) no habían estudios formales en los que llegamos, tenían experiencias no mah, pero no estudios formales y además opciones políticas, que si no tampoco hubiéramos llegado” (Entrevista 11:4), en adición menciona su trabajo previo en hogares de menores.

#### **4. 2.3. Tejiendo redes para “hacer la tarea”: el rol de Codepu y Fasic en el trabajo con hijos de presos políticos (as) del Sol (1986-1988)**

El establecimiento de redes fue la tónica desde la génesis del Sol, su objetivo inicial de ir en ayuda de los hijos (as) de presos políticos no hubiese sido posible sin ellas., a su vez la existencia del Sol fue motivo de creación de las mismas, como sostuvo Alejandra en

---

<sup>76</sup> En adelante denominaremos a Ximena Juris como Ximena

la tesis de: (Correa, Soto & Villegas 2003). En esta línea Miriam Zet<sup>77</sup> deja entrever que estas fueron posibles porque existía un conocimiento previo entre sus constructores:

(...) la parte política eran todos conocidos, entonces empezaron a llegar, trabajó con nosotros una persona que era esposa mmm..., de un preso político y de a poco se empezaron a concretar todo, y ahí a través de la organización ir en ayuda de los pequeños, de los pequeños de todas maneras” (Entrevista 1:2)

Las redes unieron los vínculos individuales y colectivos en post de un objetivo. Mientras este se ejecutaba las redes no se explicitaron, dado el contexto imperante, por lo que sólo han sido nombradas en los estudios existentes sobre el jardín, más no analizadas. Tampoco son conocidas en profundidad por la mayoría de los miembros del equipo, quienes sólo manejan a grandes rasgos estos vínculos., puesto que la comunicación entre estas y el Sol se hacía sólo con la dirección; ésta parafraseando a Juan Carlos tenía sus redes sociales que obviamente eran de izquierda y no aisladas, sino que “(...) se caracterizan por armar un tejido social (...)” (Entrevista 15:3). En cuanto al grado de socialización de este nexo al interior las organizaciones anti-dictadura, nuestra entrevistada n°11 –con un compañero preso en 1985– declara que dentro de su participación en las de Valparaíso: nunca conoció “(...) la existencia del jardín hasta que mi compañero salió el 88” (Entrevista 11:2) Estimamos que lo anterior no es una negación, sino reflejo de la actitud de reserva de las organizaciones, en post de resguardar la labor conjunta realizada con las familias de presos políticos. A continuación abordaremos el rol de Fasic y Codepu en ella, y la evaluación de los educadores sobre estos nexos.

Sobre el rol, diremos que en primera instancia Codepu y Fasic ayudaron al jardín a contactarse con las víctimas de represión política desde 1986, ellos le comunicaban a las familias sobre la existencia de un jardín: “(...) de entera confianza y que justamente había nacido para atender a niños que fueran de familias que estaban siendo vulneradas en sus derechos elementales.” (Entrevista 6:2). Al poco andar fue Fasic quien prestó una colaboración más directa, mientras que Codepu proporciono: capacitaciones a los educadores., miembros de confianza –como ya dijimos– y redes de solidaridad para solucionar otras problemáticas, tal como lo expone Mane a continuación:

---

<sup>77</sup> En adelante Miriam

“(…) porque de repente, eeh no sé, necesitábamos que una mamá urgentemente..., porque la habíamos logrado sacar de la prostitución, entonces necesitaba urgente que le consiguiéramos pega ¿ya?, de nana de lo que fuere ¿ya?, a veces a través de CODEPU o de un organismo, que también trabajaba entorno al CODEPU y lográbamos que le dieran pega a esa señora ¿te fijas? O papás que estaban muy alcoholizados, ya los alcohólicos anónimos, pero ¿cómo llegai ahí?, nos ayudaban de la otra instancia ¿viste?” (Entrevista 4:3)

El rol de Fasic como nexo entre las familias y el jardín, fue tan trascendental que sin ellos: “(…) nosotros no hubiésemos podido llegar a esas familias, porque si bien nosotros conocíamos a mucha gente que estaba presa, pero había tantos presos que no conocíamos a todo el mundo, entonces eeh el Fasic estableció el vínculo” (Entrevista 6:5), sentencia Alejandra. Una vez hecho el contacto la prioridad era: la estabilidad emocional de los niños y sus familias, para ello procuraron propiciar un ambiente de: tranquilidad, seguridad y amor, donde luego de ganarse la confianza de los educandos pasaban a la parte educativa.

En forma simultánea, Alejandra y Miriam recuerdan que los fines de semanas visitaban a los padres que estaban presos en las cárceles de Quillota y Valparaíso., pues “(…) nosotros veíamos que era importante para los niños vincularnos con sus padres que estaban presos y por otro lado era para contarles a estos padres qué es lo que hacían estos niños en el jardín infantil.” (Entrevista 6:3), expone Alejandra. Las visitas eran una forma de hacerlos partícipes del proceso educativo de sus hijos(as). Mane añade que les mandaban dibujos y se hablaba abiertamente del tema con los niños(as), “(…) pero no como poniéndole énfasis como en el drama ¿me entiendes?, sino que en la vida y que va a estar contento porque Francisco le va a llevar el regalo al papá, por darte un ejemplo.” (Entrevista 4:3). En paralelo Ximena describe las cadenas solidarias realizadas para cubrir distintas necesidades como vestuario y alimentación, en un:

“(…) primer tiempo ¿me entendí? nosotros pagábamos si el niño necesitaba salud; después conseguimos integrar médicos al equipo, ya entonces el control se hacía en el jardín., ese fue digamos el apoyo con las herramientas que teníamos en ese momento, íbamos a las cárceles también a visitarlos.” (Entrevista 9:2)

En su apoyo a los hijos de presos políticos, parte del equipo siente que debió lidiar con el miedo a ser víctimas de la represión; Alejandra, Miriam y Juan explican que su temor pasaba por estar instalados en una población de funcionarios de las Fuerzas Armadas.

Al contrario Mane y Ximena Muñoz sostienen que sus vivencias represivas fueron fuera del jardín y que esto era parte del contexto de la época.

Alejandra señala que el hecho de que ella y Mane mantuvieran actividades políticas externas generaba un riesgo para el jardín; Juan Guzmán sostuvo que el Sol fue varias veces intervenido y era vigilado por la dictadura., ellos “(...) llegaban y cerraban las puertas ¿cachai?, era una cuestión como así bueno: ¿qué onda?, ¿qué pasa? y eso ocurrió varias veces (...)” (Entrevista 13:2) señala él. Empero, nadie más dijo algo parecido lo que nos deja dos opciones: una omisión masiva o una exageración de nuestro educador. Dado que lo más cercano a sus dichos, fue vigilancia hacia el jardín y lo expuesto por la mayoría nos inclinamos por la segunda opción.

En relación a ello Mane es enfática en decir que: “(...) nosotros nunca tuvimos problemas políticos en ese tiempo, por ejemplo: que nos hayan allanado o que nos hubieran perseguido o que nos hubieran hecho no sé algo feo por el jardín” (Entrevista 4:2). Añade que cada uno vivió sus cosas por fuera, hecho entendible por “(...) lo que se vivía en el momento y estábamos todos en la misma.” (Entrevista 8:2), concluye Ximena Muñoz. En conclusión creemos que el temor era razonable; empero, no tenemos evidencia para sostener una represión política directa hacia el jardín, más allá de la que vivían las familias que el Sol atendió.

Respecto a la evaluación de nuestras entrevistadas (os) sobre los vínculos con Codepu y Fasic constatamos dos visiones: la primera, más profunda y positiva, destaca el rol político y garante del Fasic en el jardín., proviene de las educadoras fundadoras, responsables de estos y principal fuente informativa de aquellos; la segunda en cambio, es más distante y crítica, proviene del resto de las (os) educadoras (es) que reconocen los nexos, pero desconocen sus detalles., por lo que le asignan una menor relevancia, sobre todo al Fasic, al que le asignan un rol más religioso que político, por su origen ecuménico.

El nexo del Fasic con el jardín no terminó con la difusión del primero entre las familias vulneradas en sus derechos. Se estableció un relación de cooperación, expresada según Mane en un apoyo constante de las psicólogas del Fasic que “(...) nos ayudaron mucho con la Escuela de Padres; (...) contábamos con ellas para hacer las charlas y

también con consultas de especialistas hacia los niños e incluso también a veces gente del personal.”(Entrevista 4:4). Tanto así que para ella son como: “(...) las madrinas del jardín; todos los chicos las conocían, cuando llegaba la tía tanto, la tía esto, iban a almorzar con nosotros. Nosotros además tratábamos de hacer eso igual (...)” (Entrevista 4:4).

Alejandra añade que el Fasic actuó como aval del jardín ante “Pan Para el Mundo”, ya que, el dinero se lo entregaban a través de pastores que pertenecían o habían estado vinculados al Fasic, por tanto su rol fue clave en los comienzos del Sol –desconocido hasta ahora– , y un honor siguiendo a Alejandra, ya que no era: “(...) cualquier institución, es el Fasic y todo el mundo sabía lo que Fasic estaba haciendo en esos momentos en plena dictadura ¿ya? (Entrevista 6:6). En consecuencia agrega Mane, Fasic “(...) fue uno de los principales puentes para que funcionara (...)” (Entrevista 4:4) y comenzará este proyecto.

Lo descrito permitió al jardín contar el soporte profesional y social necesario para ayudar integralmente a los hijos (as) de presos políticos. No obstante Fasic no oficializó este vínculo, razón por la cual, las personas involucradas desde el organismo declinaron ser parte de esta investigación; ante ello cobra relevancia nuevamente el conocimiento personal

Con todo para el resto de las (os) educadoras (es) que estuvieron en esos años, el vínculo con Fasic les resulta lejano. Juan Guzmán por ejemplo, dice que él escuchaba de este acercamiento, pero que nunca supo: “en definitiva si era, era tan efectivo (...)” (Entrevista 13:3), pese ello afirmó saber del: “(...) apoyo mutuo entre esas organizaciones y el jardín digamos, una colaboración constante, una preocupación constante (...)” (Entrevista 13:3). Miriam al ser consultada guarda un largo silencio, luego del cual nos dice: “el FASIC, porque es, porque es una cosa de religión, (...) los lazos igual fueron mmm, fueron buenos todo lo demás, pero (...) la gente que trabajaba era un vínculo más político”. (Entrevista 1:2), en otros términos para Miriam, el carácter religioso del Fasic, imposibilitaba establecer relaciones más políticas, que era la esencia del jardín. Filomena<sup>78</sup> va más allá en sus juicios y se cuestiona si realmente Fasic fue un aporte en la defensa de los Derechos Humanos o más bien una pose para el momento, pues afirma que tenían más apoyo del Codepu, contra-preguntamos y reiteró que: “(...) de todas maneras–

---

<sup>78</sup> En adelante Meny

independientemente de que uno conocía a toda la gente que trabajaba ahí–; pero en términos de más compañerismo de más, de más trabajo así en conjunto era con el Codepu.” (Entrevista 7:3)

Lo expuesto evidencia la diversidad de redes y formas de articulación que adoptó el Sol en su génesis e inicio para lograr ayudar a las víctimas de la represión política. Demuestra lo complejo que fue establecer confianzas y construir vínculos entre las organizaciones anti-dictadura de la época., No obstante y como reflexión, consideramos que el carácter de “reserva” de estos vínculos con Codepu y sobre todo con el Fasic, ha contribuido a la desvalorización y difuminación de este tejido social construido, por lo cual creemos fundamental sociabilizar esta parte de la historia del Sol y otros espacios similares

Finalmente reiteramos que, pese al protagonismo de Alejandra y Mane, este fue un proceso colectivo, cuyo resultado es un proyecto educativo construido por gente de izquierda con una visión de mundo: humanista, solidaria y crítica., su militancia fueron los niños, como dice Mane para destacar que el Sol no representó a ningún partido político–no dice que hubiese sido malo– pero sí que lo salvó en el sentido en que: “(...) tú trabajabas absolutamente libre.” (Entrevista 4:8). En síntesis, pese a las 7 militancias declaradas en el equipo; la unión y articulación descrita responden a una visión y compromiso con el mundo por sobre cualquier otra consideración.

#### **4.3 De la represión política directa a la pobreza del “Bosque”: problemáticas sociales de un sector segregado de Quilpué.**

El terremoto del 5 de marzo de 1985 marcó un punto de inflexión, no sólo en su localización que se trasladó a Quilpué, sino que también en sus propósitos, ya que debieron incluir las problemáticas sociales de esta nueva ubicación caracterizada por su alta segregación social. De esta manera, el proyecto comenzó a trabajar con los presos políticos por un lado y con quienes sufrían los embates de las políticas sociales del régimen por el otro; hablamos de familias que no poseían más ingresos que los proporcionados por el Plan Empleo Mínimo (PEM) y el Plan de Ocupación de Jefes de Hogar (POJH).

Conforme el contexto nacional cambió y el equipo del jardín se amplió a inicios de los 90, la pobreza del Bosque se posicionó como la problemática central del proyecto, tanto así, que al ser consultadas nuestras entrevistadas (os) la reconocen por sobre la prisión política. Sobre este punto Corina Villarroel<sup>79</sup> nos señala que la mayoría de los niños atendidos eran de la población del Bosque, ubicada en un cerro arriba de él y sus dificultades decían relación con todo lo social, vale decir, “(...) gente que no era presa política (**enfatisa**) fundamentalmente, pero de mucha pobreza y carencia, yo diría, así lo definiría más que prisión política.” (Entrevista 3:2). Alejandra nos explica que su trabajo con Mane en el Codem las motivó a trabajar con la problemática mujer, por lo que invitaron a hijos (as) de mujeres: solas, solteras, separadas o jefas de hogar insertas en el POHJ., con el tiempo se percataron que muchas de estas madres “(...) habían vivido o estaban viviendo una situación de vulnerabilidad por los Derechos Humanos” (Entrevista 6:4), que en ese momento supieron. Es por ello que pese a lo dicho por Corina y la mayoría de las entrevistadas (os) sobre el punto, nos parece razonable pensar que el jardín recibió a más niños (as) de lo que piensa la mayoría con esta problemática, aunque nunca hayan constituido la mayoría. Con todo el tema siempre estuvo presente en las reuniones, como dice Corina: “(...) ¿supieron que cayó tal persona?, a lo mejor no eran tan directo, pero siempre abordábamos el tema, sí..., no, eso sí.” (Entrevista 3:3)

Con todo, la llegada del jardín Sol a Quilpué fue un punto de inflexión, pues trasladó el foco de la represión política directa a la pobreza del Bosque –población que se decidió intervenir al elaborarse el proyecto educativo–. Se ubicó en la población California, que está cerca de la estación del tren “El Sol”., ésta y el sector “El Sol” son lugares acomodados dentro de la ciudad., al contrario del Bosque, que según la gente del lugar surgió como una toma en 1964. Sin embargo, nuestra entrevistada n° 11 señala que el Bosque es el resultado de una ocupación pacífica de familias trabajadoras, que: “(...) fueron poniendo las casas ahí por: el fundo, transporte, porque trabajaban en el fundo; de hecho algunos le daban casas, por eso que algunos..., en el fondo era como más atrasado.”(Entrevista 11:4). Filomena complementa esta caracterización, señalando que: “(...) la mayoría de la gente trabaja o

---

<sup>79</sup> En adelante Corina

trabajaba ahí en el campo, en las viñas que habían por allí cerca, o trabajaban en la cosa del aseo, en las empresas de aseo o las mamás eran, trabajaban como asesoras del hogar.”

(Entrevista 7:4)

Se desprende de la descripción anterior que la economía de estos hogares era inestable y reinaba la incertidumbre, sobre todo en los primeros cinco años del jardín (1985-1990), ya que, además de las políticas del régimen se debió lidiar con una pobreza más marcada, donde: “(...) se enfermaban, epidemias; piensa tú que veníamos después del terremoto del 85, que fue como.., fue mucho tiempo falta de agua, mucho piojo, había sarna –no tanto–, pero mucho piojo, eeh., con mucha inestabilidad laboral” (Entrevista 10:2). Lo anterior, no sólo se expresaba en el hambre de los educandos, sino que también en: “(...) todo lo que delimita con la pobreza: prostitución, delincuencia, padres presos., ¿me entiendes?.. Eeh mmm ¿qué me recuerdo más?; maltrato, alcoholismo, maltrato ese tipo de cosas **(baja la voz)**.” (Entrevista 3:2). Yolanda Fernández<sup>80</sup>, refuerza aquello señalando que ellos estaban marginados (as) dentro del mismo sector “(...), es decir, estaban alejados del centro mismo de la ciudad, lo cual eso hacía la diferencia en *clase social*<sup>81</sup>, eeh mm..., en su desarrollo como persona, su autoestima y yo notaba que ellos se marginaban de lo que era el avance de la ciudad ¿ya?” (Entrevista 2:1).

Bajo este escenario de profunda pobreza y marginalidad, el jardín Sol procuró proporcionar alimentación completa a todos sus educandos, cuestión que se volvió tan vital según Corina que: “(...) los niños iban a comer al jardín más que a educarse...” (Entrevista 3:2). Dentro de los casos más extremos, la entrevistada n°10 evoca a un “(...) enano que llegaba a tomar desayuno, después almorzaba y después la mamá se lo llevaba a la iglesia, porque no tenía pa darle (...)” (Entrevista 10:2), Corina, añade que los padres comentaban que los fines de semana los niños prácticamente no comían. En vista de estas condiciones de vida, el jardín recibía distintos tipos de donaciones del extranjero: “(...) llegaba ropa y se les repartía, habían niños que no tenían botas de agua y llegaban empapados (...)”

---

<sup>80</sup> En adelante Yoli

<sup>81</sup> La cursiva es nuestra.

(Entrevista 10:2). Viviana Soto<sup>82</sup> recuerda que pronto los padres que vivían más cerca del jardín se organizaron y alojaron a las niñas (os) que no podían ir al jardín los días de lluvia.

Desde un inicio, el equipo observo que la pobreza se expresaba en conflictos emocionales, Ximena Muñoz nos dice que sí bien es cierto en muchos hogares faltaban recursos económicos, “(...) lo que más se notaba era la parte psicológica de los niños, en muchos” (Entrevista 8:2), Juan Guzmán añade que lo más difícil fue crear consciencia en los padres sobre el abandono infantil y la importancia de los núcleos familiares, o sea, “(...) el tratar de recuperar el entorno familiar.”(Entrevista 13:2)

Como vemos el escenario era complejo, sin embargo el equipo siempre busco atender integralmente las problemáticas de sus educandos y familias. Lo descrito nos hace entender las razones por las cuales la pobreza del Bosque se grabó en sus memorias y les fue tan fácil recordarla en las entrevistas. No obstante algunas educadoras como Mane van más allá del Bosque y concluyen que lo observado allí le sirvió para aprender que:

“(...) todos estos niños, eran producto de lo que estaba pasando en este país un poco también: la mayoría de los papás cesantes, un alcoholismo brutal, una drogadicción brutal en las familias, las mamás prostitutas, así porque, porque no les quedaba otra ¿me entiendes? Entonces como nosotros a lo mejor fuimos sin querer queriendo, protagonistas de algo que nadie..., que no era visible; ¿qué es lo que era visible?, el preso político, por supuesto importante por supuesto, no lo estoy desmereciendo (**enfatisa**), pero no era visible la mujer de 22, de 23, de 20 que nunca terminó el colegio, que venían de una casucha con el barro hasta acá ¿ me entendí?, eso no era visible, entonces el gran porcentaje de los niños eran eso (...) (Entrevista 4:3-4)

En el fondo para el Bosque la dictadura acentuó el abandono y marginación social; el jardín llegó a hacerse cargo según Meny de: “(...) todos los niños que tuvieran algún tipo de riesgo en ese minuto y que estaban entre comillas abandonados por el Estado, que nadie se hacía cargo de ellos.” (Entrevista 7:2). Mayela, compara lo expuesto con su experiencia en hogares de menores y afirma que “(...) se suscita lo mismo que con los niños que van al jardín infantil, con la diferencia que los niños llegan al hogar, en cambio los otros niños no po, los del hogar de menores ¿ve?” (Entrevista 14:2).

---

<sup>82</sup> En adelante Vivi

Pese a las dificultades expuestas, Vivi y Juan Carlos miran la situación como una oportunidad de trabajo social; Vivi siente que eran privilegiados porque “(...) la gente estaba llana a la participación, ya entonces, lo veo como al revés ¿cierto?” (Entrevista 5:2).

En síntesis y dado lo expuesto, concluimos que estamos en presencia de educadoras (es) que no sólo describen la situación social del sector donde se insertan, sino que además establecen relaciones sistémicas entre problemáticas locales y nacionales. Lo que se traduce en un diagnóstico psico-social del Bosque, que las (os) lleva como expondremos más adelante, a desarrollar una intervención integral en la comunidad, abordando aspectos materiales y emocionales; individuales y colectivos, de los sujetos participantes del Sol.

#### **4.4 Un Estado ausente una ONG presente: el rol de “Pan para el Mundo” y otras ONGS en el jardín Sol.**

Por lo general, cuando se escribe sobre experiencias como el jardín Sol y su relación con las ONGS extranjeras que lo financiaron, se prioriza lo económico. En esta ocasión quisimos indagar la influencia de éstas en la construcción y ejecución del proyecto Sol, y ver si nuestras entrevistadas (os) le asignaban un rol más allá de las finanzas. Fue complejo, pues lo financiero, es lo más perceptible por el equipo; no obstante, este evaluó la relación que sostuvieron con estas ONGS y el rol de ellas en la sociedad de ese entonces., frente a lo cual concluyeron que su financiamiento, no sólo posibilitó su existencia, sino además el cumplimiento de un rol social que el Estado de entonces no ejercía en lo absoluto.

A lo largo de su funcionamiento el jardín Sol fue apoyado por al menos cuatro ONGS extranjeras: SIDA de Suecia, Pan Para el Mundo de Alemania, Las Golondrinas de Suecia y Socorro Francés de Francia; las dos primeras como financiadoras directas y las restantes como organizaciones amigas que proporcionaron al jardín: material didáctico para los niños (as), financiamiento para actividades específicas, ropa de invierno, regalos navideños, entre otras cosas. En las siguientes líneas abordaremos la relación del Sol con las dos primeras organizaciones, luego expondremos el rol que le asigna el equipo en el jardín y en la sociedad a éstas, para finalmente exhibir las evaluaciones globales que hicieron nuestros entrevistados sobre este vínculo.

Sida fue la primera ONG que financió el jardín, permitiendo su inicio como expusimos en el apartado dos, lo hizo entre 1985 y 1988. Podemos inferir que Sida además de financiar, buscó incorporarse a las actividades del jardín; como forma de conocer el trabajo y la realidad social del sector intervenido más de cerca. En línea con ello, Sida entregaba el dinero a través de unos padrinos denominados “Förening”<sup>83</sup>, que eran parte de la legalidad e institucionalidad sueca, ellos además de mandar los dineros; venían una vez al año a supervisar el proyecto apoyado, en este caso al jardín.

Dicha supervisión es evaluada positivamente por nuestras educadoras, arguyendo que durante sus visitas los suecos se integraban a la vida del jardín., Alejandra nos cuenta que por aproximadamente dos meses, los “Förening”: “(...) llegaban temprano en la mañana, estaban durante las actividades, almorzaban con todos nosotros y en la tarde cuando ya dejaba de funcionar, ellos se iban.” (Entrevista 6:5), vale decir, conocían a fondo la cotidianidad del Sol., la venían a vivir con ellas y eso era bueno: “(...) porque ellos veían que efectivamente se comparaba qué sé yo tantos kilos de carne, tanta leche, tanto de todo, se compraba material y todo para que funcionara el jardín., ellos veían que los niños recibían lo que nosotros contábamos en los informes ¿te fijas?” (Entrevista 6:5).

Mane refuerza aquello mediante dos ideas: el verse las caras y la confianza., la última dice ella, se demuestra en que: “(...) nos empezaron a ayudar sin saber quién miéchica éramos, o sea, porque creyeron no mah en lo que yo presente en la primera vez que fui a Suecia y por eso nos invitaron y después fuimos con la Ale.” (Entrevista 4:5). En suma primo: la confianza en el ser humano, hecho más importante que la plata., concluye.

Pan para el Mundo fue la segunda y definitiva ONG que financió el jardín, lo hizo por 12 años (1988-2000), hecho que le otorga un papel protagónico en su historia, pues el Sol dependió de sus recursos para existir: el 73% de su presupuesto provenía de esta ONG (Correa, Soto & Villegas: 83). La extensa duración de esta relación, se explica según Miriam y Yoli porque el jardín se ajustó a los objetivos de la ONG, que a su vez eran los suyos, por lo que siempre hubo coherencia como nos da a entender Yoli:

---

<sup>83</sup> La palabra aludida puede escribirse de la forma señalada o como föräninger; ambas aluden a las personas que ayudaban al jardín en calidad de padrinos y eran suecos, la expresión sueca para ello es la siguiente: Svenska stod gudföräldrar.

“Claro el jardín tenía que trabajar de acuerdo a los objetivos que tenía la organización, que era hacia la comunidad, ayudar en ese tiempo a los presos políticos, por algo financiaban; entonces todo se hizo en base a buscar familias que estuvieran en un margen de socioeconómico bajo, para poder ayudarlos y sacarlos de ese..., romper ese círculo de la pobreza ¿ya?” (Entrevista 2:2)

Ahora bien, no sólo se pretendió trabajar las carencias materiales del Bosque, sino que además se quiso, indica Miriam, abordar toda la cosa: “(...) del desarrollo personal, de la familia, de la mujer, de su entorno y todo lo demás”, puesto que: “(...) ese era uno de los requisitos de trabajar con la ONG y se cumplió (...) (Entrevista 1:3). La preocupación de Pan para el mundo era que: “(...) el jardín funcionara para lo que se había pedido el dinero (...), es decir, que hubiese coherencia. (Entrevista 6:6).

Al darse esta congruencia y entregarse los informes respectivos con gran cantidad de fotos, grabaciones y registros varios de las actividades realizadas en el jardín el Sol, la ONG no intervenía en el funcionamiento del jardín; nuestras entrevistadas (os) son categóricas en sostener: que este fue autónomo en el plano educativo. Juan Guzmán sella el juicio, al decir que ellos jamás cuestionaron: “(...) el tema de la formación y los objetivos, ni el tipo de educación que estábamos implementando; al contrario ellos siempre eran muy claros en, en reconocer que lo que estábamos haciendo: era lo que había que hacer.” (Entrevista 13:3).

Un segundo mecanismo utilizado por Pan para el Mundo en su relación con el Sol, además de los informes, eran las visitas periódicas de sus miembros alemanes. Ellos no se integraban a la cotidianidad del jardín como Sida, pese ello Meny las mira con buenos ojos, pues además de poder sustentar en vivo el proyecto Sol, las visitas le permitían a quienes iban: “(...) ver la realidad del Bosque,(...) ver los niños, (...) conversar con las familias., no..., siempre había un buen vínculo con eso” (Entrevista 7:3). Claudia y Corina nos dan a entender que estas fueron un elemento de presión, más que una posibilidad de comunicación entre ambas organizaciones, para la entrevistada n°10 estas eran incómodas:

“(...) porque necesitaban entrar cuando uno estuviese trabajando, a veces se metían, miraban por la ventana, nos presentaban –no era que nos interrogaran-, no, nos presentaban, conversaban, habían reuniones eeh y uno sabía que venían de la ONG, porque cuando te vienen a visi., es como: oye, oye a inspeccionar, vienen vistas y visitas importantes (enfatisa) porque de estas dependemos, tenemos que estar (hace un sonido, como chasquido), eso, eso recuerdo.” (Entrevista 10:3)

La incomodidad se genera porque tras las observaciones de las actividades, los visitantes no se comunicaban con las educadoras, sino que sólo se entendían con el equipo directivo. Por tanto, más que un trabajo conjunto o una relación simétrica con la ONG, los términos eran jerárquicos., como manifiesta Monona, al decir que: “(...) nosotros éramos funcionarios que nos pagaban y punto; que “Pan para el Mundo” se haya juntado con todos nosotros a preguntarnos ¿cómo estábamos?, eso nunca paso por lo menos mientras yo estuve, que fueron como cuatro años creo.” (Entrevista 3:3)

Al referirse al rol social alcanzado por Pan para el Mundo y otras ONGS similares, nuestras educadoras reconocen su trascendencia en la generación de espacios y experiencias sociales, no obstante cuestionan su impacto. Alejandra manifestó que sin su apoyo: “(...) nosotros no hubiésemos podido hacer esas experiencias, porque no teníamos dinero, aunque teníamos voluntad, pero no podríamos haber hecho eso” (Entrevista 6:6); Yoli complementó esto al decir que estas: “(...) llegaron a aportar la parte capital, pero también a romper un poco los esquemas (...) lo que estaba pasando ¿ya?... el régimen militar (...)” (Entrevista 2:3), donde no se podía hacer trabajos sociales como este.

Ximena Juris, manifestó que las ONGS extranjeras fueron fundamentales para sostener en algo el tejido social y luchar contra la dictadura., pues además de los miles de detenidos desaparecidos, perseguidos y vulnerados; habían otros miles que oponiéndose al régimen estaban:

“ (...) absolutamente cesantes, sin ningún espacio ¿me entendí? de acción, ni en lo personal, ni en laboral, ni nada., entonces un poco ¿me entendí?, a través del financiamiento de las ONGS, eeh la gente ¿me entendí? que tenía un espíritu democrático, que estaba en contra ¿me entendí?, del sistema podía organizarse de alguna manera e influir ¿me entendí? en la comunidad y ayudar a re-articular el tejido social, porque Pan pal Mundo no tan solo ¿me entendí?, financió jardines infantiles; estaba el de nosotros que era autónomo, pero también financió el de la Iglesia Luterana, que también estaba en contra de la dictadura, financiaba las ollas comunes, financiaba sindicatos., o sea, la gama era amplia.”(Entrevista 9:4)

Desde otra arista Vivi y nuestras entrevistada nº 10 y 11, nos hicieron ver que frente al fin estrepitoso de muchas experiencias entre ellas el Sol, cabe preguntarse: ¿hasta qué punto posibilitaron las ONGS extranjeras la generación de tejido social? Vivi nos dijo que: la dependencia de los dineros externos les impidió autovalerse como organización, generando: “(...) nuestros propios dineros, nuestra propia estructura un poco más sólida,

más protagonista, para poder seguir con el trabajo del jardín sol (...)” (Entrevista 5:2). La entrevistada n°10 por su parte, amplió la mirada e indicó que pese a valorar la ayuda, no cree que se: “(...) hayan generado cambios de consciencia, que es lo que se espera (...)” (Entrevista 10:3), desde su óptica esto fue una ayuda en un momento histórico difícil y ya.

Sobre los problemas de comunicación con Pan para el Mundo, consideramos que ésta ONG pudo haber hecho más por generar una relación dialógica y democrática con todo el equipo del jardín., que hubiese creado mayores perspectivas en el trabajo desarrollado por este en la población del Bosque de Quilpué, en el entendido de que se compartían lecturas y objetivos sobre lo que era necesario hacer en el sector. En breve y a la luz del final de experiencias como el Sol –que guiaron los juicios expuestos–, pensamos que las ONG extranjeras quedaron al debe, en la entrega de herramientas de auto-organización a los espacios que financiaban., lo que no anula la responsabilidad de los mismos en el tema.

Con todo, estamos plenamente convencidos de que el financiamiento de Sida y Pan para el Mundo posibilitó al jardín Sol: cumplir un rol social en un sector donde el Estado estaba ausente., demostrando que la organización y la solidaridad humana pueden hacerle el peso a la adversidad como ha sostenido en reiteradas ocasiones Alejandra.

#### **4.5 La “educación popular” como apuesta del Sol: alcances y limitaciones.**

“El jardín Sol se planteó como un proyecto alternativo, basado en la teoría del filósofo y pedagogo Paulo Freire.” (Correa Soto & Villegas 2003:86), que como sabemos, es uno de los principales teóricos de la Educación Popular. Al plantearse así, el Sol apostó por una teoría y práctica que ineludiblemente conlleva construir una comunidad educativa democrática. Por tanto para evaluar sus alcances, debemos analizar la praxis del jardín con: los educandos, sus padres y la comunidad aledaña., a partir de lo narrado por sus educadoras (es). Sin embargo antes de aquello, es menester explicar: cómo el equipo Sol incorporó las ideas de Freire y sus esfuerzos por “concientizar” a su comunidad educativa sobre la violencia política del período, y la pobreza del sector; en forma previa y simultánea a los espacios que generaron.

Mane nos da a entender que la adopción de las ideas Freirianas, obedeció a la necesidad de ampliar sus paradigmas educativos., nos explica que tomaron mucho de Latinoamérica y Brasil, dentro de lo cual estaba Paulo Freire; a quien ya habían estudiado en la Universidad, pero que al complementarlo con las experiencias de acá., les permitió generar una: “(...) síntesis muy hermosa y fue puro hacer, hacer...” (Entrevista 4:8). El hacer muchas dinámicas grupales en lo metodológico y las ideas entorno a superar el: “sistema bancario” de la educación, en lo teórico., son los elementos más reconocidos por el equipo de esta influencia. Respecto a lo teórico, Miriam señala que para la comunidad fue un gran aporte ver que: “(...) el adulto no era el que lo sabía todo (...), que el niño tenía tanto conocimiento como el adulto (...)” (Entrevista 1:5). En sintonía, Juan Carlos asevera que hoy entiende al jardín como un proyecto educativo basado en los postulados de Paulo Freire: “(...) un brasileño que decía que el educando y el educador ambos enseñaban educación, no había uno sobre otro, sino que ambos en forma horizontal, eran educados, eran educandos, aprendían (...)” (Entrevista 15:8), en oposición a la educación oficial, donde el profesor es el emisor y el educando sólo un receptor de información. Entonces

“(...) se produce obviamente un abrazo de esa, de esa forma de ver un jardín o de cómo tratar de una persona a otra y un incentivo positivo no un incentivo negativo, un incentivo positivo a poder participar de esta, que en ese tiempo, de esta como panacea, de esta alternativa que., pero aquí en el contexto político era como un salvavidas al sistema educacional que había en Chile; sobre todo lo que la Dictadura estaba promulgando todo lo contrario: el sistema de mercado.” (Entrevista 15:8).

Nuestra entrevistada n° 11 nos da a entender la insuficiencia de esto, pues las capacitaciones llevaron la teoría de Freire: “(...) a la simplicidad máxima de la Educación Bancaria y la Educación Popular (...)” (Entrevista 11:4), no reflexionándose en profundidad cómo aplicarla, de tal manera que: “(...) los talleres y todo fueron quedando ahí, porque no se generaba discusión al interior del jardín (...)” (Entrevista 11:4). Claudia recuerda que estas ideas también se les planteaban a los papás, empero tampoco se generó una reflexión mayor con ellos, según su apreciación.

Dada las problemáticas del período y del sector, el equipo Sol desarrolló desde sus inicios espacios de concientización sobre la situación política y la pobreza. En la primera Miriam recalca que pese a las reticencias de algunos apoderados –en especial hombres–:el

jardín no vivió en una burbuja, ya que, urgía mostrar a todos que: “(...) no era normal lo que estábamos viviendo: de estar escondidos, de estar así qué dirán, ¡no!., que se llevaran gente, eso no era normal, nada era normal (...)” (Entrevista 1:5); Meny cree que los apoderados eran conscientes de estos esfuerzos por: “(...) abrires un poco más el panorama o la mente (...)” (Entrevista 7:4), por lo que de a poco se hicieron partícipes de estas ideas.

La concientización política no quedó solo en los apoderados, sino también involucró al equipo, Juan Carlos explica que él llegó al jardín sólo buscando una fuente laboral; pero al poco tiempo se vio inserto en las capacitaciones, donde afirma: “(...) hubo un trabajo educativo conmigo (...)” (Entrevista 15:8), de forma tal que siendo evangélico— destaca él entre risas—, participó de algunas protestas del jardín, pues: “(...) uno veía el trabajo y en el sistema que uno estaba, obviamente que uno veía que estábamos ok con esas demandas, y yo me, me acuerdo que íbamos a protestas (...)” (Entrevista 15:3). Mayela por su lado, recordó una marcha realizada cuando encontraron unos cuerpos y los enterraron en el cementerio de Playa Ancha y Concón —no logró el caso—, pero evocó con emoción su participación, ya que también se sumaron algunos apoderados y juntos dice:

“(...) llegamos hasta arriba en el cerro que era así... (Gesticula con las manos una forma empinada) y teníamos que cruzar e iban los pacos por supuesto, pero así y todo(...) eso, fue emocionante porque tú puedes ver que no se estaba mintiendo, eeh que a pesar de todas las dificultades que en aquella época había, se podían hacer cosas que con mucha dificultad, pero se hacían, o sea, se luchaba (se ríe) y uno nunca pierde la esperanza de luchar, de llevar a un buen término, no sé qué otra cosa podría decir porque no me sale la palabra, porque es muy emocionante (se toma la cabeza, se emociona). (Entrevista 14:4)

En forma simultánea, un proceso de concientización análogo sobre la pobreza del Bosque era vital para las (os) educadoras (es); por lo que se trabajó según Miriam en hacer entender a sus pobladores que su pobreza no era un mero trámite o porque nacieron así, sino que era: “(...) porque el sistema no les da la..., la cabida para que ellos se desarrollaran como hombres y mujeres, y a modo de familia” (Entrevista 1:2). Ante ello tenían que empoderarse, cuestión que pasaba por cambiar sus prioridades económicas según Corina. Juan Carlos añade que los espacios generados propiciaron una empatía entre todos (as), porque: “(...) identificábamos que estábamos en la misma problemática: en la precariedad, nos dábamos cuenta que el sistema nos tenía afuera.” (Entrevista 15:2).

#### 4.5.1 Educandos con voz: la resignificación de lo cotidiano

Al consultar a nuestras entrevistadas (os) sobre la aplicación de las ideas precedentes en los niños, la gran mayoría coincide que funcionó como cualquier otro jardín, con la gran salvedad de que su móvil al educar era otro: se buscó el desarrollo humano pleno, en contraposición a la “escolarización” pretendida por el sistema imperante. Alcanzar el móvil pasó por: intentar problematizar la enseñanza de los niños (as), hacerla pertinente a su realidad social y darles día a día voz protagónica en sus aprendizajes., con ello se logró resignificar lo cotidiano en función de los valores presentes en el equipo Sol.

Sobre los esfuerzos por problematizar la enseñanza, Vivi, nos explica que obedecen al afán del jardín por superar la mirada del “depósito” de contenidos denunciada por Freire, por lo cual procuraban presentar las temáticas de una forma problematizadora, “(...) donde los niños pudieran tener protagonismo, opinión, frente a sus propios aprendizajes.” (Entrevista 5:6); los pocos educandos por nivel ayudaban en ello, pero sobre todo el enfoque humanista del Sol, donde: “(...) el desarrollo personal de los niños era diario, donde se trabajaba su capacidad de análisis, de ser niños críticos (Entrevista 5:6). A lo manifestado por ella, Ximena Muñoz suma otro elemento, al afirmar que las educadoras deben trabajar a: “(...) la altura de los niños (...)” (Entrevista 8:4), para estar con ellos y no sobre ellos; lo mencionado no es menor, ya que, en el fondo aquí se juega: la posibilidad de entablar una relación dialógica en el aula. Para el Sol, la enseñanza pasa primeramente por una democratización de las relaciones entre educadores y educandos.

Los esfuerzos por problematizar estaban orientados a incidir en el presente del Bosque y en su futuro, pues las niñas (os): “(...) van a ser los actores en esta comunidad.” (Entrevista 1:4) y en la sociedad, por tanto potenciales agentes de cambio y transformación de la misma, siguiendo a Miriam, quien asevera que ésta era la forma correcta de enfocar la educación en el jardín. Para Yoli, lo más importante es que esto se hizo respetando la historia e idiosincrasia de los educandos, tanto así, que las actividades organizadas entorno a su medio, como, por ejemplo, el cuidado del medio ambiente, se hacían en tono propositivo, es decir, se trató: “(...) no de decirles que eso está malo, sino de mostrarle que tenían otros medios como para mejorar su calidad de vida.” (Entrevista 2:4). Ximena Juris

añade que: todas las festividades eran una oportunidad para valorar la dignidad de los miembros de la comunidad y la sociedad, en especial el día del trabajo, donde se hacía:

“(…) un acto cultural e iba el papá que recogía la basura (...), que era basurero por decírtelo de alguna manera del Bosque, de un sector pobre, iba y contaba, y decía ¿me entendí?, la relevancia y la importancia de su trabajo., ¿por qué él lo consideraba digno? y ¿por qué era importante para la sociedad?, ¿ya?. Iba el cartero también del barrio, iba el director de la escuela, y de distintos oficios (...) Entonces así llegamos con testimonios concretos, a lo cotidianidad con los niños ¿me entendí?” (Entrevista 9:5)

Todo lo dicho, no es posible sin la voz y participación de los educandos, pues ellos más que receptores de las ideas precedentes, eran parte de ellas y del gran equipo Sol, afirma Mane. Corina cree que los niños del jardín eran más: críticos, conversadores y propositivos, que otros, pues además de darles espacios: “(…) les enseñábamos a empoderarse un poco ¿me entiendes?” (Entrevista 3:5). Ello se refleja según Mane en el resultado, pues al darles el espacio para empoderarse de sus aprendizajes y acciones, los castigos no eran necesarios, o sea, no existían. Alejandra ejemplifica esto en la elaboración de la “Revista Sol”, producto según ella, de los propios intereses artísticos e intelectuales de las niñas (os), que al hacerla gestionaron su propio aprendizaje, puesto que: “(…) no solamente creaban lo que iba a decir la revista, sino que ellos después hacían los dibujos, hacían las ilustraciones, ellos la imprimían y ellos después la repartían.” (Entrevista 6:8). En consecuencia, sella Alejandra, vemos: “(…) cómo el niño está haciéndose (**enfatiza**) el, cómo el niño está actuando para poder ser una persona más integral ¿te fijas? Y no solamente está aprendiendo por lo que yo le esté enseñando ¿ya?” (Entrevista 6:8).

Ximena Muñoz da tres ejemplos de resignificación cotidiana: los almuerzos, la lavada de dientes y los recreos., todas instancias donde se reflejó “(…) esa solidaridad entre ellos” (Entrevista 8:4) propugnada por el jardín; donde el más grande cuidaba al más pequeño o el más bueno para comer incentivaba al que no lo era, etc., impulsar aquello como un ejercicio entre pares, “ (...) es diferente a que la tía les diga: ya hay que lavarse los dientes, o sea, es otra motivación porque está tú par haciendo, ayudándote en algo que tú necesitas.” (Entrevista 8:4). Se evidencia así una comunidad infantil, donde los niños (as) fueron incentivados a ayudarse y a generar lazos afectivos entre sí.

#### **4.5.2 Los padres como sujetos educativos.**

Los testimonios esgrimidos sobre la participación de las familias en el jardín, reiteran que ésta se desarrolló entorno a sus problemáticas sociales., el equipo Sol las hizo suyas y las trabajó educativamente, transformando a los padres y madres en un sujeto educativo más del jardín. Desde sus inicios el equipo entendió esto como parte indispensable de su proyecto educativo, por lo cual no dudó en modificar la dinámica de las reuniones y propiciar “talleres”, cuyo propósito era responder a los intereses y necesidades manifestadas por los padres en estos espacios. En vista de aquello, creemos necesario describir: cómo se generó este proceso y sus características, cuál fue la respuesta de los padres y en qué términos se desarrolló su participación.

Alejandra nos explica que en 1987 inician este proceso, al darle un carácter más participativo a las reuniones de padres., al hacerlo, las madres manifestaron sus deseos de realizar talleres de distinto tipo, frente a lo cual, “(...) se les dio todas las posibilidades para que nos organizásemos entre todos juntos: madres, padres, familias y el jardín para llevar a cabo, esos talleres que ellas estaban necesitando.” (Entrevista 6:7). Según Vivi esto evidencia la necesidad de compartir las problemáticas para hacerlas más llevaderas, reitera que la gente estaba más llana a participar, ya que, “(...) a pesar de todo, el individualismo que hoy impera en nuestra sociedad, en esa época no era tal.” (Entrevista 5:2).

Las reuniones pasaron a ser instancias de participación mediante el diálogo y el desarrollo de dinámicas., Vivi las describe como:“(...) muy masivas, donde había mucho tema lúdico, jugábamos mucho con ellas, eeh donde se generaba una relación muy horizontal, (...) muy cercana.” (Entrevista 5:4). Ximena Muñoz recuerda el énfasis puesto en la asistencia de ambos padres, sin embargo las madres eran quienes más asistían., se dividían en grupos y discutían en torno a los temas, colocados generalmente por el jardín o a veces por ellas mismas (os)., lo que reconoce como una dificultad en las discusiones, pero valora que todos (as) participaran; generándose un “(...) aporte súper importante, porque después uno en eso se basaba para estar con los niños o enfrentar no sé diferentes situaciones con ellos.” (Entrevista 8:3). Se desprende de estas reflexiones las conexiones entre los procesos educativos de los padres con los de sus hijos (as).

Al poco andar diversos talleres tomaron forma en el jardín, todos reiteramos: centrados en las problemáticas de los padres; las entrevistadas (os) que se pronunciaron sobre ellos coinciden en afirmar que su objetivo principal fue: fortalecer su autoestima; dentro de ello, el taller de teatro fue el más significativo., tanto así, que es el único descrito en detalle por nuestras entrevistas. Juan Carlos retoma el contexto del Bosque para explicar a quienes estaba dirigido el taller y su objetivo, en sus palabras: existía gente metida en la droga y en el alcohol a la que había que: “(...) darle una alternativa de autoestima que le permitiera salir de eso, a través de capacitaciones y valorarlo como persona. Entonces ese taller, cumplía esa, esa función (...)” (Entrevista 15:8). Por medio de las obras, añade Juan, el grupo se transformó en confidente de algunas problemáticas, que eran tomadas y tratadas profesionalmente por el jardín, a través de personas contratadas para eso; se tenía un psicólogo y una asistente social. En suma, para Juan el jardín “(...) detectaba la falencia que tenía la comunidad de los niños, sus papás sobre todo y trabajaba con ellos para salir de esa precariedad y darles espacio para que ellos pudieran desarrollarse.” (Entrevista 15:2).

Mario, quien trabajó como psicólogo del jardín durante un año, confirma lo expuesto por Juan, al señalar que: su idea no era llegar como un experto “(...) de afuera a resolver problemas desde el punto de vista profesional de la psicología, sino que más bien era: crear espacios de diálogo, de encuentro, de, de desarrollo (...)” (Entrevista 12:2). Con otras palabras, Yoli da cuenta de lo mismo e indica que frente a la violencia, por dar un ejemplo; se trabajó siempre desde el ejemplo, o sea, no se les dijo a los padres: “(...) tú te dejás golpear, hay que demostrar primero y sensibilizar después; y en eso se trabajó bastante (...)” (Entrevista 2:4). En síntesis, primó la confianza y el diálogo.

Meny se suma al punto y nos cuenta que el taller de teatro realizó dos obras: el cartero de Neruda y Lautaro; ambas se presentaron en la Villa Olímpica y en el liceo Eduardo de la Barra., hecho por el cual: “(...) los papás se sentían orgullosos y no, no podían creerlo que ellos eran capaz de hacer todo este tipo de actividades (...)” (Entrevista 7:5). Aquí se comprueba el aporte de este taller en el fortalecimiento de la autoestima de sus miembros, hecho no menor, sí consideramos todo lo descrito atrás.

Finalmente, Alejandra y Meny relatan que el retorno institucional a la democracia permitió al jardín relacionarse con algunos órganos gubernamentales, que ayudaron a implementar talleres abocados a: la autonomía económica de las madres; estos consistieron en capacitaciones en: confección de vestuario y peluquería, donde Prodemu<sup>84</sup> proporcionó a los instructores y el jardín su infraestructura. Lo positivo es que muchas madres iniciaron negocios que perduran hasta hoy (Correa, Soto & Villegas 2003). Alejandra recalca que estos talleres surgieron de propios los apoderados.

La respuesta de los padres ante estos espacios tuvo dos aristas; la primera, de orden reflexivo siguiendo a Alejandra y la segunda en acciones, siguiendo a Mane y Juan Guzmán. En lo reflexivo, ellos crearon teorías a partir de la discusión sobre sus conflictos, ya que, ellos no sólo hacían un diagnóstico sobre ellos, sino también generaban propuestas de solución; entonces sella Alejandra “(...) eso es ser gestor de su propio aprendizaje también y de su propio crecimiento.” (Entrevista 6:9). Las acciones se manifestaron en una colaboración total hacia el jardín, los padres lo: limpiaban, pintaban, y arreglaban, siempre que era necesario no como una obligación, sino como “(...) un compromiso de algo que era de ellos también ¿te fijai?” (Entrevista 4:7), concluye Mane.

Con todo y pese a la alta valoración del equipo y nuestra de estos espacios, debemos ser claros en decir que la participación de los padres se circunscribió a lo explicado hasta aquí, en otras palabras, a los talleres y actividades del jardín. Por tanto, y tal como afirma Meny: “(...) en otro tipo de cosas que tenían que ver con toma de decisiones a nivel de organización u (...) objetivos los papás no tenían injerencia.” (Entrevista 7:4), por lo cual no se alcanzó una plenitud democrática, como hubiese sido deseable.

#### **4.5.3 Lo comunitario como horizonte del Sol.**

Dentro de la apuesta educativa del jardín Sol, lo comunitario siempre fue un tema presente y un horizonte. El equipo concebía a la comunidad como parte constitutiva de sus educandos, por tanto, no podía obviarla, pues hacerlo, era ignorar su mundo e identidad., procuró en consecuencia conocerla e insertarse en ella, como ya hemos dicho en apartados anteriores.

---

<sup>84</sup> Fundación para el desarrollo y promoción de la mujer

Dicho esto, es oportuno reiterar que las dos investigaciones precedentes a esta, se han propuesto validar la experiencia del jardín, como ejemplo de inserción comunitaria., por medio técnicas cuantitativas y cualitativas aplicadas a la comunidad del Bosque y sus personajes relevantes, lo han conseguido con éxito. Por ello aquí sólo nos limitaremos a exponer algunas reflexiones de nuestras entrevistadas (os).

La mayoría del equipo describe al jardín como un espacio de: “puertas abiertas”, por tanto conocido y valorado por el vecindario., Mario nos dice que el jardín tenía una impronta e imagen positiva en el barrio, pues se sabía “(...) del apoyo que el jardín daba integralmente a las familias y a los hijos, y a los niños pequeños (...)” (Entrevista 12:2), era un espacio que congregaba y permitía la reunión, en tiempos donde era difícil hacerlo, agrega él, por lo cual no solamente tuvo un carácter formativo, sino también, “(...) un carácter social que irradió mucho más allá del vecindario digamos.”(Entrevista 12:2).

Vivi por su parte, educadora del jardín Sol y autora de una tesis sobre el mismo reconoce: la intencionalidad del jardín, los vínculos formados por él con la comunidad y la participación con que ésta respondió. Empero se cuestiona si la forma en que se hizo fue democrática o no, pues declara: “(...) la planificación siempre la hicimos nosotras, pensando que era lo mejor para la comunidad ¿cierto? y en ese sentido la comunidad podía participar en las instancias, siempre estaban convocados.” (Entrevista 5:4), pero no eran partícipes de su planificación, sino sólo de la ejecución., por lo cual no era plenamente protagonista. En este sentido acogemos el mensaje planteado por Vivi, respecto a que la comunidad debe ser parte de la planificación, ejecución y evaluación de las actividades u objetivos, que se plantean con ella. Con todo, Mane evaluó lo realizado como un avance, pues el jardín demostró por varios años:

“(...) que se pueden hacer las cosas cuando la comunidad toda se lo decide (gesticula), si la comunidad toda no lo decide es muy difícil, si toda la comunidad se, se compromete (enfatisa), no como una obligación, sino como un derecho que todos tenemos, las cosas funcionan.” (Entrevista 4:3)

#### **4.6 Limitaciones de una intención democrática: La evaluación interna del equipo Sol.**

Hasta aquí, hemos demostrado la intencionalidad democrática del jardín Sol y analizado gran parte de su praxis con su comunidad educativa, poniendo en evidencia los principales aciertos y algunas limitantes de su apuesta democrática. Sobre las últimas deseamos profundizar con miras a evaluarlo globalmente y extraer los aprendizajes pertinentes para experiencias presentes y futuras. Por ello, centraremos nuestro análisis en los juicios vertidos sobre la organización interna del jardín y las razones que según nuestras entrevistadas (os) explican las limitaciones democráticas de este.

El primer alcance proviene de nuestra entrevistada n°10, quien al referirse a la existencia de “democracia” en el jardín, nos interpela a definirla, “(...) ya que, es muy distinto lo que yo pueda entender ahora y lo que se vivió hace 25 años atrás (...)” (Entrevista 10:4); concordando con la inquietud, nosotros le planteamos nuestra imposibilidad de dar una definición exacta, porque la idea es discutir las definiciones de todas las entrevistadas (os).

Acto seguido, entenderemos las: “limitaciones democráticas”, como todos los aspectos relevantes no deliberados entre todos los miembros del Sol, una vez que el jardín se estabilizó en 1988. En este punto, la mayoría indicó que el jardín asumió una organización jerárquica –una directora y un directorio– responsables de decidir las directrices a seguir, o sea, explica Corina: “(...) no es que tomaran cosas de las bases y nosotros las asimiláramos, y propusiéramos en conjunto, siempre estaban cortadas, podemos hacer esto, podemos hacer esto otro, no que ellos propusieran.” (Entrevista 3:4). La entrevistada n°10 añade que: “las reuniones eran bien verticales aah, porque en el fondo (...) nadie podía pensar distinto, te hubieran echado flechado, todos tenían como un lineamiento (...)” (Entrevista 10:3); cuestión que se discutió cuando el equipo Sol comenzó a expandirse. Finalmente, para la entrevistada n°11 lo expuesto, nos habla de un jardín que no fue democrático, porque el serlo “(...) significa que tiene que haber una relación

horizontal y la relación fue vertical, absolutamente, **¿en la organización interna?**, en la organización interna.” (Entrevista 11:3).

Ante lo manifestado recién cabe preguntarse cuatro cosas: ¿cómo llegaron nuestras educadoras a este juicio?, ¿lograron plantear sus inquietudes?, ¿cuáles son las razones de estas limitaciones según los educadores? y finalmente ¿cuál es la evaluación global del equipo en este punto?

Sobre la primera interrogante, nuestras entrevistadas n° 10 y 11, sostienen haberles planteado a sus compañeras (os) la necesidad de democratizar el jardín, cuestión que pasaba por: transparentar su manejo financiero, colectivizar la toma de decisiones y distribuir equitativamente los sueldos. Esto debido a que visualizaban una incoherencia entre su funcionamiento jerárquico y los objetivos declarados por el proyecto. La entrevistada n°10 relata que empezó a percatarse de que se estaban ahorrando recursos en los almuerzos y salidas educativas de los educandos., y “(...) no podía ser que se estuviera ahorrando con los niños, si (...) había plata que llegaba, no era que nadie se hiciera rico, pero había (...)” (Entrevista 10:4). La entrevistada n°11 complementa a la n°10, señalando que ambas plantearon este y otros temas en una reunión de equipo, donde se acogieron la mayoría de sus críticas entorno a la necesidad de darle un: “giro democrático” al proyecto, “(...) e íbamos re bien con todo hasta que se llegó al tema de los sueldos po; entonces los sueldos no eran democráticos porque la persona que trabajaba en la cocina ganaba el mínimo, comparativamente con la Ximena.” (Entrevista 11:4); se propuso pago por horas extras trabajadas, no fue aceptada, bajo el argumento de que no se reconocían las mayores responsabilidades de la dirección. Finalmente entrevistada n°11, dice que al no haber acuerdo, el tema quedó allí y nada cambió en el funcionamiento del jardín, lo que la dejó con triste y con mucha:

“(...) rabia, porque nosotros como educadoras, con este sistema que nosotros planteamos quedábamos con el mismo sueldo, ni un peso más, ni un peso menos, por lo tanto no estábamos peleando por nuestra plata, nosotros estábamos peleando para que fuera: un reparto equitativo, con un criterio común y eso era básico para una democracia, o sea, no podíamos..., una persona que está ganando no sé cuántos sueldos más que el de la cocina.” (Entrevista 11:5)

A fines del año siguiente (1989), nuestras entrevistadas N°10 y N°11 fueron desvinculadas del jardín. La última recalca que no estaba jugando en contra del proyecto, al contrario, su lucha era porque hubiese coherencia entre lo que se declaraba y hacía., con todo y pese a la frustración declara: “(...) yo sigo pensando que para la época, el contexto y todo, fue un bonito proyecto, era bonito, era bueno.” (Entrevista 10:4). Lo último nos da a entender que, de haber existido mayor voluntad política de la dirección, este conflicto pudo haber tenido otra salida.

Las salidas anteriores no fueron las únicas conflictivas, se suman a ellas las de: Corina (1991) y Meny (1998), ambas fueron más cercanas a la dirección, por lo que su desvinculación las tomó por sorpresa; ellas no lograron manifestar sus críticas al equipo como las educadoras anteriores. Corina nos relata que la de ella sucedió luego de un viaje a un seminario en Cuba, del cual fue muy crítica; y le costó su puesto, fue triste dice, porque estaba muy metida en la organización, dirigía el grupo de teatro entre otras cosas, por lo que cayó en depresión y luego: “(...) hubo juicio de por medio, no me querían valorizar mis licencias médicas, todo un tema” (Entrevista 3:6), concluye. Meny por su lado, nos cuenta que estaba pasando por una situación personal difícil, al que se sumaron divergencias con Ximena Juris (directora) y un proceso de evaluación interna, donde fue criticada –no especifica las críticas–, que no logró responder en ese minuto ni después, ya que, se fue con una larga licencia por depresión, luego de la cual, su puesto de trabajo no estaba. Lamentando lo expuesto, creemos que lo central de ambos casos es: la ausencia de instancias de comunicación, donde la crítica se tomase como un elemento de aprendizaje y no de sanción o ataque personal.

En suma, pensamos que los casos descritos ponen en entredicho la capacidad de la dirección para superar las problemáticas internas, junto con reflejar una necesidad de desahogo de nuestras educadoras ante fines abruptos y dolorosos siguiendo sus expresiones. No obstante, nos es difícil tomar una postura concluyente, pues no podemos contrarrestar sus relatos y juicios con la visión de Ximena Juris, porque eso sería darles una relevancia mayor a conflictos que siendo importantes en este examen, no son lo central en la

experiencia del Sol, como tampoco una novedad dentro de estas organizaciones; dicho esto, asumimos que nuestras interpretaciones pueden resultar parciales y no del todo justas.

La principal limitante democrática apreciada aquí es la poca capacidad de autocrítica presente en la dirección, a la hora de ser cuestionada o generarse discrepancias relevantes en el equipo. Nos da la impresión de que las críticas no eran usadas para superar conflictos, sino que constituían momentos de crisis y angustia en sus miembros; en ellos la dirección intentó ejercer un liderazgo participativo, empero, al verse sobrepasada recurrió a su jerarquía para zanjarlos, como se vio en los casos expuestos.

Pese a las responsabilidades asignadas arriba a la dirección, somos conscientes de que la limitante expuesta y el carácter jerárquico que adoptó la organización son una responsabilidad colectiva, por lo que buscamos una explicación en esa línea para responder la segunda interrogante planteada atrás. Oportunas y reveladoras resultaron las reflexiones de Juan Carlos, quien al relatarnos otro conflicto del jardín, declaró: “(...) ahí yo creo que hay *márgenes de democratización*<sup>85</sup>, de hecho el mismo quiebre demostró que el nivel de democratización a ese nivel es mayor y eso es de ser humanos (...)” (Entrevista 15:4), o sea, según él hay elementos que por la dinámica de las relaciones humanas imposibilitan una democratización total de los espacios. Se suma a Juan, Meny quién cree que: “(...) democrático en una organización nunca va a ser, o sea, independiente que sea de izquierda, de derecha o lo que sea, siempre va a ver alguien que tiene que llevar la cabeza y hacerse responsable de cosas.” (Entrevista 7:5). En definitiva, para ella y Juan la imposibilidad de alcanzar una democracia plena pasa por la necesidad de asegurar que las cosas resulten. Juan además cuestionó qué tan democrático podía ser el jardín Sol, cuando se trataba de preservar una identidad política de izquierda, en sus palabras:

“(...) no todo es democrático, o sea, alguien tiene que tomar la decisión, imagínate que alguien deja de conducir y se va pa la derecha, políticamente, se va a abajo el proyecto educativo., entonces hasta ahí no lo encuentro democrático y si venía un Jaime Guzmán al jardín lo echábamos a patadas pa afuera, porque las corrientes de pensamiento no son las mismas.” (Entrevista 15:4)

---

<sup>85</sup> La cursiva es nuestra

Entendemos lo declarado atrás como manifestación de: pensamientos, características y prácticas propias de las organizaciones sociales del período investigado, que tal como las orgánicas partidarias, a las que pertenecieron 7 miembros del equipo; responden a una tradición orgánica jerárquica, donde solo una parte de sus integrantes asumen la conducción y definiciones políticas en los espacios, a objeto de garantizar su operatividad. Bajo este propósito se implanta una concepción restringida de la democracia y su ejercicio, donde se duda de la capacidad colectiva de autogobernarse y organizarse en todos los sentidos., puesto que tal como lo hacen Juan y Meny, se confunde la legítima necesidad de liderazgo con una “concentración” del poder de decisión en una persona o en un grupo reducido, conservándose sin querer relaciones verticales al interior de los espacios, que en este caso sólo fueron cuestionadas directamente por las entrevistada n° 10 y 11. Estamos ante el predominio de concepciones deterministas, que conciben la participación como un privilegio y no como un derecho de todos (as); siguiendo los planteamientos que Alicia Minujin (2012) tomados de Sirvent (1985), explicándose así las limitaciones descritas.

Para nosotros, el predominio de las concepciones anteriores en estos educadores es el resultado de un sistema educativo que desde su génesis prepara para la democracia, más no la práctica en las escuelas ni en las instituciones formadoras de los educadores (as), pues considera que sus miembros no están aptos para ella. Por tanto, cuando hay espacios de autonomía educativa como este no se sabe cómo implementarla, ya que, se carece de experiencia en el: hacer, crear y relacionarse en espacios horizontales. Si a ello sumamos el contexto dictatorial, la situación se vuelve compleja, puesto que esta no sólo caló en las vidas, sino en las mentes, como deja entrever la entrevistada n°10 al respondernos sí los padres participaban en las decisiones jardín: “(...) no para nada, olvídate (se ríe), no..., viste estas más avanzado, no po olvídate, si venimos de la dictadura (enfatisa), somos hijos de la dictadura ¿qué querí?, para ti democracia es muy distinta de lo que es para mí.”(Entrevista 10:4). Estamos ante educadoras (es) que, pese a su intencionalidad democrática, son hijos de un sistema educacional autoritario y de un contexto que indudablemente los condicionó.

No obstante, Juan Carlos afirma lo siguiente: “(...) entonces yo por la pregunta que tú me decí era: ¿se democratizó 100%?, no; pero tampoco no vai a encontrar otra entidad que llegue a esos niveles de democracia, o sea, alguien tiene que tomar la decisión (...) y conducir el proceso (...)” (Entrevista 15:4). Implícitamente pide considerar los esfuerzos de la dirección por generar espacios y superar los conflictos, pese al resultado adverso.

Para cerrar este examen de lo interno, es preciso explicitar dos cosas: primero, hemos privilegiado las reflexiones de: Juan Carlos, Meny, Corina y nuestras entrevistadas n° 10 y 11, porque sólo ellos dieron relevancia a este tópico al ser consultados por el carácter democrático del jardín, mientras que el resto se concentró en hablar de relación con los educandos y sus padres; segundo, es evidente que en términos cualitativos el carácter “democrático” asignado al Sol en nuestra hipótesis, queda entredicho ante las limitaciones expuestas hasta acá. Sin embargo la evaluación global de los educadores mencionados, salvo las entrevistadas n° 10 y 11, se inclina a favor de seguir reconociendo este atributo al jardín, en vista del contexto histórico y las relaciones establecidas con los educandos y sus padres; por lo que haciéndonos cargos de sus deudas democráticas, mantenemos nuestra afirmación inicial, bajo el entendido de que experiencias como el jardín Sol, son un puntapié inicial en los esfuerzos del presente por dejar atrás una tradición educativa autoritaria. Con todo, y tal como plantea Minujin (2007), es clave superar las ideas deterministas y asistencialistas al levantar experiencias como esta, con miras a lograr una participación real y por ende un cambio estructural en: quién decide y qué decide, como plantea la misma autora, siguiendo también a Sirvent.

La evaluación del resto del equipo puede apreciarse en sus respuestas sobre la aplicación de su concepción de los agentes escolares como: “actores y gestores de la historia”<sup>86</sup>. En términos cuantitativos 10 miembros aseguraron que sí se aplicó; 3 de ellos dijeron que absolutamente., 3 más dijeron que con matices y 2 dieron una respuesta negativa. En términos cualitativos: Miriam, Mane, Ximena Juris, Ximena Muñoz, Alejandra y Juan Guzmán afirmaron que esta concepción englobaba todo lo que se hacía,

---

<sup>86</sup> La pregunta concreta que se le hizo a las (os) educadores fue la siguiente: El proyecto educativo del jardín Sol de Quilpué concibió: “(...) a los niños (as), sus familias y comunidad, como actores y gestores (...) de su propia historia y su realidad circundante” (Correa, Soto, Viviana y Villegas 2003: 90-91). Podría señalarnos según su experiencia: ¿si esta concepción se aplicó durante el desarrollo del jardín?

pues no había otra forma de concebirlo dice Mane, era el diario vivir según Ximena Muñoz y es todo recalca Ximena Juris, “(...) porque en el fondo ellos fueron actores y gestores de su realidad, porque ellos estaban siempre proponiendo ¿me entendí? y decidiendo cosas.” (Entrevista 9:5); Miriam contribuye a cerrar esta evaluación aseverando que: “(...) el actor principal eran los niños. Niños, los papás, comunidad, el entorno y si podían involucrarse en otras entidades sociales mucho mejor.”(Entrevista 1:5) Claudia reconoce el apoyo del Sol a los padres del Bosque en su precariedad y los espacios bonitos generados hacia sus educandos., pero es enfática en manifestar su desacuerdo con la visión de sus compañeras (os), el jardín para ella sólo ayudó en un momento difícil.

Pese a lo manifestado por la entrevistada n°10, la mayoría tiene una opinión positiva acerca de los atributos democráticos y espacios que el jardín brindó a la comunidad, para que fueran actores y gestores de su realidad circundante e historia. Somos conscientes de ello no estuvo exento de errores, pero nos consta según lo relatado por sus compañeros (as) que sí hubo resultados en la vida de la comunidad educativa.

Finalmente y ante todo lo exhibido, nos quedamos con Juan Carlos, quien dice que tarde o temprano vamos “(...) a sufrir un quiebre en las organizaciones (...), porque somos personas que no somos perfectas y como no somos perfectas, las organizaciones tampoco son perfectas (...)” (Entrevista 15:5). En definitiva, atreverse a crear es aprender a ver los conflictos como una instancia de aprendizaje.

#### **4.7 Lo emocional como pilar educativo: expresiones de lo “integral” del Sol.**

El carácter integral del Sol se basó e inició con el reconocimiento de la dimensión emocional como un pilar del desarrollo humano y por añadidura educativo, ésta faceta es unánimemente reconocida como el soporte del jardín por nuestras entrevistadas (os). Meny nos reseña la razón de su adopción al indicar que: si un niño no está bien emocionalmente, difícilmente logrará progresar en lo cognitivo, por ende “(...) los mayores objetivos del jardín eran, la parte que los niños estuvieran emocionalmente bien, más que la parte pedagógica.” (Entrevista 7:7), entendiendo ésta como la mera adquisición de instrucción.

Ahora dado que nuestra hipótesis le atribuye un carácter “integral” al jardín y que éste se centró en lo emocional como dijimos arriba, es adecuado resolver: ¿cómo se instaló este eje?, ¿en qué se materializó?, ¿cuál fue su sustento? y finalmente ¿cómo esto se diferencia de la educación tradicional según sus educadoras (es)? Todo para demostrar que la concepción educativa del Sol sobrepasó lo “tradicional” y sustentar sus expresiones prácticas a saber: trabajos entorno al género e integración social.

En base a lo dicho por nuestras educadoras, estimamos que el eje emocional se instaló como una respuesta casi intuitiva a las problemáticas políticas y sociales del período. Primero por la estabilidad emocional de los niños que habían vivenciado la represión política hacia sus padres, como señalamos en el apartado dos., era vital reitera Alejandra que ellos: “(...) llegando al jardín estuvieran bien, que se sintieran queridos, que se sintieran aceptados y no se sintieran restados (...)” (Entrevista 6:2), pues su autoestima podía decaer. Miriam confirma aquello y añade que en el caso de los hijos (as) de presos políticos el trabajo era básicamente “(...) de contención emocional, porque pedagógico ellos se manejaban mucho (...) con la ONG (...)” (Entrevista 1:2), lo último lo dice en alusión a que muchos de estos educandos provenían de familias con un mayor capital cultural y que participaban activamente de los espacios anti-dictadura existentes.

Luego la preocupación se trasladó a las problemáticas sociales y familiares de los niños, Corina evoca el caso de un educando que llegaba pateando las puertas, pegándole a sus compañeros y gritando, pues “(...) replicaba la conducta de su padre en la mañana con su madre que la sacaba a patadas (...)” (Entrevista 3:6); ante tan compleja situación no quedaba más que aplacar y contener al niño hasta que se calmara añade ella. Lo narrado prueba que el equipo Sol requirió abordar lo emocional con sus educandos, pues según Mane: todos los niños necesitaban algo y los que no requerían ayuda alimenticia porque tenían más recursos; necesitaban mucho apoyo “(...) psicológico, que a veces es tan importante o igual que la comida.” (Entrevista 4:4).

Lo emocional permaneció como eje de trabajo durante toda la existencia del jardín, su equipo educativo lo materializó en cada actividad realizada. En este punto Yoli nos ayuda a responder en qué se materializó, al explicarnos que con los niños “(...) se trató

siempre de hacer un plan de trabajo enfocado en: la autoestima, en el desarrollo personal, habilidades motrices y artísticas, ¿ya?” (Entrevista 2:2), por lo cual se realizaron una amplia gama de talleres desde medio ambiente y teatro, hasta cocina; para “(...) afiatar más a la gente consigo mismo y descubrirse un poco más.” (Entrevista 2:1) concluye Yoli., esta meta incluyó a todos sus miembros, no sólo a los niños (as). Los testimonios presentados, demuestran la claridad y coherencia de una apuesta educativa que se la jugó por un desarrollo armónico e integral de sus miembros.

Llegados aquí, podemos decir que el sustento de este eje fue la concepción educativa del equipo Sol, que lo llevó a tener metas distintas a las predominantes en el sistema oficial, como lo demuestran las palabras de Corina: “Yo concibo la educación parvularia: el trato humanitario, eso pa mí es vital, cuando tú tratas bien a un niño tienes ganado todo, aprende por si solo ¿me entiendes?” (Entrevista 3:6), esto distinguía al jardín desde que el niño entraba hasta que se iba, agrega ella. Se prueba la idea del equipo entorno a la ineludible relación entre lo emocional y lo cognitivo, como anunciamos al inicio de este apartado. Ximena Juris señala que comprendían que lo más importante para el desarrollo humano de los educandos estaba en:

“(...) su parte emocional ¿ya?, que lo cognitivo es importante, pero eeh la base su sociabilidad digamos, de que sean buenos seres humanos y se desarrollen en forma equilibrada, es lo emocional ¿ya?; que si el niño no aprende un contenido no importa, lo aprenderá el otro semestre ¿cachai?, pero la autoestima de ese niño es mucho más importante, porque es lo que le va a dar solidez en el futuro.” (Entrevista 9:2).

En adición Yoli manifiesta, que el desarrollo personal e íntegro de los educandos pasaba porque fueran capaces de ser críticos, vale decir, había que enseñarles a: “(...) autoevaluarse, a ser autónomos y que tuvieran su propia opinión, que no fueran entes ¿ya?; que pudieran ellos mismos reflexionar en lo que estaban haciendo, a creerse el cuento de que eran capaces de hacer cosas diferentes.”(Entrevista 2:5). Finalmente ella declara que el mensaje del Sol era: “(...) crea, desarróllate, manifiesta lo que sientes, conoce al otro ¿ya? Desarróllate en comunidad también., no eres solitario en esta sociedad tienes otros pares.” (Entrevista 2:5). Con ello el Sol buscó romper con la educación encasillada e individualista predominante en la época, para transformarla en un hecho colectivo, consciente y solidario.

El equipo educativo siguió profundizando sobre esta intención durante las entrevistas, por lo que deseamos compartir sus reflexiones. Alejandra señala que sobre el crecimiento del niño, no se decía: “(...) aah lo intelectual para acá, para acá lo afectivo, para acá lo psicomotor, era, o sea, trabajábamos de forma integral con los niños., entonces esos niños se desarrollaron así.” (Entrevista 6:10); su reiteración sustenta la primera gran distancia con la educación tradicional, donde lo cognitivo sí es lo más importante y los otros aspectos son más bien accesorios. Mario va más allá y nos dice que el jardín era menos escuela –en su sentido escolarizante–, pues su enfoque y cualidades lo acercaban más a lo: comunitario, familiar y democrático con los niños, donde ellos “(...) podían desarrollar más capacidades para tomar decisiones por sí mismos, porque se les daba la oportunidad, porque se les valoraba del punto de vista de su, de su, de su comportamiento y su voluntad etc.” (Entrevista 12:4); marcando así otra distancia con el sistema educativo tradicional, pues es reconocido que este educa más para obedecer que para la autonomía. Alejandra salda lo expuesto con un alcance al término preescolar utilizado por nosotros en nuestro cuestionario, asevera que no debemos usarlo, porque le estamos quitando importancia a la etapa presente de los niños hasta los 6 años; en simples palabras: “(...) no se estaban preparando para ir a la escuela; no, los niños estaban preparándose para ser ellos en ese momento (...)” (Entrevista 6:9). Los últimos dichos ratifican la voluntad de quebrar los esquemas, declarada por: Juan Guzmán, Yoli, Juan Carlos, entre otros entrevistados (as); también prueban que el Sol con su componente integral-emocional, sustentó su distanciamiento de la educación formal de entonces, con sólidos planteamientos educativos y prácticas que tendían a dar la palabra a sus educandos.

#### **4.7.1 Integrar es quebrar esquemas: la incipiente perspectiva de género del Sol.**

Antes manifestamos que el jardín trabajó mucho con las madres de los niños (as) e intentó hacer lo propio con sus padres. No obstante queremos profundizar un poco, pues estimamos que esta labor contribuyó a integrar y romper los esquemas del Bosque, donde además de lo económico las relaciones familiares también era un problema, expresado generalmente en violencia hacia la mujer. En este sentido creemos pertinente exponer de dónde proviene esta incipiente perspectiva de género del Sol y cómo se materializó.

Su origen se resuelve al recordar la activa participación de Mane y Alejandra en el Codem, donde ambas trabajaban en torno a la defensa de los derechos de mujeres populares en la V región al fundar el jardín; cuestión que confluyó con los intereses de Sida –primera ONG financiadora–, quienes pidieron al Sol incluir la problemática “mujer”, hecho que se concretó en esos años y después continuó con Pan para el Mundo. Vivi recuerda que el trabajo entorno al rol de género era algo que la ONG esperaba de ellos y que a ellas les hacía sentido, porque cada una “(...) de las trabajadoras que estábamos en ese espacio, también teníamos una visión de vida, una visión eeh política o social por..., a lo menos ¿ya?” (Entrevista 5:3), que iba en esa línea. Ximena Juris añade que Pan para el Mundo capacitó a todos los directores de ONGs financiadas por ellos en género, hecho novedoso para la época, pues el tema no se hablaba., Vivi ejemplifica esta preocupación de la ONG financiadora, al recordar que en una visita de ésta al jardín, se les cuestionó la utilización de revistas de papel cuché en una actividad sobre la familia, porque las imágenes de “mujeres rubias” no se condecían con la realidad social del sector., “(...) entonces ese tipo de..., de énfasis también daban.” (Entrevista 5:3), concluye nuestra educadora. En resumen el origen y desarrollo de esta perspectiva obedece a la confluencia entre los intereses del equipo educativo Sol y las ONGs financiadoras que los incentivaron.

La materialización de esta perspectiva se expresó en el trabajo sostenido con las madres del jardín, que según Miriam: “(...) eran sometidas por el hombre a maltrato, vivían en forma muy marginal (...)” (Entrevista 1:2) y por lo general desconocían sus derechos como mujer. Este se basó en la entrega herramientas emocionales, focalizadas en su autoestima, para que pudieran crecer y ver “(...) que ese entorno no era lo único, y que no era porque ellas nacieron así, tenían que ser toda la vida (...)” (Entrevista 1:2)., y no de cosas, enfatiza Miriam. En esta línea Vivi rememora que hicieron algunos talleres de desarrollo personal en el Bosque, saliendo así del jardín e insertándose un poco en la realidad de ellas, se reunieron en sus casas; generándose una “(...) instancia de desarrollo personal, desde sus propios hogares, yo creo que eso fue muy importante ¿ya?, muy interesante.” (Entrevista 5:4), termina nuestra educadora.

En lo concreto las actividades más significativas fueron los talleres de capacitación laboral y el de teatro, en el desarrollo del autoestima de las mujeres, como lo describe una la participante n°6 del segundo focus group realizado en la investigación de Correa, Soto & Villegas (2003); allí ésta ex apoderada afirma: “Vi que tenía otras aptitudes, siempre una crianza que tuve, que nunca pensé que podía actuar, pensé que podía llegar a tener y participar en un taller de teatro, de Psicología.” (Correa, Soto & Villegas 2003: 112). Sus palabras respaldan el hincapié hecho por Yoli, sobre el gran avance que significó que dueñas de casa hicieran teatro con “(...) temas bien pertinentes a su realidad, ellas se sentían ¿cómo te dijera?: interpretadas; yo creo que en eso se trabajó bastante y hubo buenos logros. (Entrevista 2:4).

Miriam recuerda que el día de la mujer era otra instancia de concientización entorno al género pues “(...) todos celebraban, pero con su contexto por todo, no porque era una fiesta y había compromiso (**enfatisa**) de los viejos y las viejas (...)” (Entrevista 1:4), aunque siempre predominó el de las viejas dice entre risas, porque el hombre era más reacio a participar. Pese a lo último, el Sol logró quebrar un poco los esquemas en este punto e hizo talleres para padres que contaron con una alta participación, registrada en las revistas del jardín –en especial en la revista n°37 de 1996 –y en los testimonios de Ximena Muñoz, Yoli y Vivi; la última los describe como espacios de mucha participación y altamente significativos, que también se extendieron a los abuelos del sector.

Con todo, creemos que el quiebre e integración más novedoso y significativo realizado por el jardín–sin menospreciar todo lo expuesto–, fue la incorporación de hombres al equipo educativo y al aula; cuestión que hasta nuestros días es una novedad, dado los prejuicios existentes; donde solo por su género se les ve como un potencial peligro para los niños pequeños (as), como lo afirma Juan al recordar su paso por las aulas del Sol:

“Yo fui el primer hombre que tomó un nivel de niños en esa época, en donde era impensable tener un hombre como tío, por cuestiones de desapego social, porque en el fondo había una desconfianza tal que no permitía que los hombres se quedaran con el acercamiento y la presencia dentro de una sala de clases sobre todo con niños tan chicos, había como una desconfianza (...)” (Entrevista 13:6)

El jardín superó a tal punto los prejuicios que Juan estuvo casi dos años en el aula, a él se agrega otro educador recordado como “Lalo”, a quien no pudimos entrevistar; sin embargo, sabemos que ambos provenían del mundo de las artes: la música y el teatro respectivamente., se configura así otra ruptura y un aporte significativo para el despliegue creativo de los niños (as) del Sol. A ellos se suman Juan Carlos Arancibia y Mario Aguirre, que pese a no estar en aula, igual ejercieron roles relevantes en el jardín; por lo cual también son parte de este fenómeno que integró nuevos actores quebrando esquemas.

#### **4.7.2 Lo social y comunitario: integración a lo macro**

Como manifestamos atrás el carácter integral del Sol se expandió a lo comunitario y con ello a lo social, su integralidad alcanzó un nivel macro, donde se apostó por la integración social de la población el Bosque y California, con miras a ser un aporte dentro de Quilpué y la sociedad, por lo cual queremos detenernos nuevamente en este punto.

Ximena Juris enfatiza que el jardín procuró reunir las distintas clases sociales del sector, bajo la idea de que: “(...) todos los niños del Sol confluyeran en el jardín y que hubiera ¿me entendí? interacción y se conocieran.” (Entrevista 9:3). Por ello desde el año 1995 el jardín recibió a niños de familias más acomodadas a cambio de una mensualidad, que permitió complementar los recursos provenientes de Pan para el mundo y abrir el espacio a nuevas realidades socioeconómicas bajo principios de equidad, asevera Ximena.

Mientras los niños (as) del sector confluyeron en el jardín, sus padres hicieron lo propio fuera de él; dejando de lado los prejuicios y las diferencias socioeconómicas lograron construir lazos, como lo prueban las palabras de Ximena, quien recuerda que: “(...) de repente una mamá del Bosque era asesora del hogar en casa de otra mamá que vivía en el barrio más pudiente del Sol y ellos eran amigos, las mamás eran amigas; entonces había integración social” (Entrevista 9:5). Esta integración marcó positivamente a los apoderados, como se evidencia en los testimonios recogidos en la investigación de Correa Soto & Villegas (2003), donde la participante n°1 del segundo focus group realizado en ella, recuerda orgullosa que estuvo: “ (...) en un jardín donde iban niños que llegaban en auto, en bicicleta y que llegaban en carreta ¡cierto!”, Ximena añade que otro apoderado cercano a

ella, le señaló una vez el gusto que le generaba ir al jardín, pues este era según él un espacio de “(...) gente común y corriente, aunque hubiera diferencias económicas.” (Entrevista 9:3)

Las reflexiones presentadas acá dan cuenta de una integralidad que se asume como un hecho holístico, en tanto, no se conforma con abordar una formación completa del individuo, sino que además le presenta e incorpora la diversidad de su mundo— en este caso el de su sector—. En otras palabras, el jardín Sol hace que sus niños conozcan, convivan y valoren toda la diversidad social, económica y cultural, existente en el sector del Sol de Quilpué, que es la misma que encontrarán en la sociedad., en consecuencia, no los forma segmentados o en una burbuja, sino en y con el mundo. Desde el presente segmentado y clasista de la educación chilena, lo hecho por aquí es doblemente meritorio, porque demostró que es posible y enriquecedor integrar socialmente, y porque aporta un sólido argumento político-práctico a esta sociedad temerosa de reunirse con la diferencia.

Por otra parte, a pesar de que no pudimos desarrollar con profundidad las redes y contactos que el Sol estableció con otros jardines similares, sí constatamos que las ganas y esfuerzos por articularse con otros espacios existieron. En este sentido Corina y Meny destacan la participación de Luis Bustos en el jardín, quien formó parte del directorio del jardín y era miembro del Cide, desde donde dice Meny fue un “(...) apoyo para nosotros, también para otro tipo de organizaciones igual ONGS., nosotros hacíamos capacitaciones o seminarios de repente, de diferentes temas y él nos apoyaba” (Entrevista 7:5), vale decir, les ayudó a dictarlos. Por su parte Ximena y Vivi reflexionaron en 1996 sobre este tópico en un artículo especial sobre el jardín de la revista última década, confeccionada por el Cide. Allí enumeran algunos contactos hechos con organizaciones del sector Forestal de Viña e instancias de coordinación entorno a la infancia levantadas por organismos como el Piie, señalan que lo más difícil ha sido confluir en los objetivos, pues siempre se cruzan los intereses de cada organización con los de una instancia más general, no obstante Vivi valoró estos acercamientos, ya que, les permitieron estar menos aislados, por lo que propuso persistir en ellos.

A modo de cierre, estimamos justo reconocer que el jardín Sol amplió la concepción y puesta en práctica de la integralidad en educación, que tradicionalmente se ha entendido como la consideración de las dimensiones: físicas, espirituales y cognitivas de los educandos, más no, como una superación de la primacía de lo cognitivo, como sí ocurrió aquí. En palabras de Mario y Vivi, estamos ante educadores que bajo otras concepciones de las relaciones humanas renovaron la forma de trabajo con la primera infancia y su entorno; al colocar el desarrollo emocional como el motor de su quehacer, bajo la creencia de que este es el pilar para construir seres humanos plenos, capaces de crecer individual y colectivamente. Destacamos que esta premisa se aplicó a todos los educandos que pasaron por el jardín y no fue una reacción, como suele ser, a conflictos conductuales del aula.

Todos reconocen transversalmente que a los niños se les dio mucho amor, contención y cariño. Porque se entendía que esto era vital para su desarrollo, pues al decir de Corina: “(...) el cariño tiene que ir inserto en la educación junto con el aprendizaje y a veces no es tan importante el aprendizaje como lo otro, que lo necesitaban los niños ¿me entiendes?” (Entrevista 3:6), o sea, una persona necesita sentirse querida y contenida para aprender, como dice Meny. Juan Carlos asevera que se enseñaba lo mismo que en el jardín de al lado, pero con mentalidad distinta, ya que, la meta era que el niño fuese feliz y aprendiese a crear su propio aprendizaje, es decir, no reprodujera contenidos.

Dada estas características, todos nuestros educadores reconocen el carácter integral del jardín. Juan Guzmán afirma que esto provocó cambios en el desarrollo del proyecto, donde: “(...) todo fue germinando y fuimos creciendo junto con el proyecto en realidad, tanto las familias, tanto los alumnos que teníamos.” (Entrevista 13:5), agrega que él pudo reconocer los talentos innatos de los niños, a través de la música, por ejemplo, cuestión a la que debiese propender la educación adoptando tres cosas básicas:

(...) que son: “Consciencia Emocional Educativa”, sin esas tres cosas es imposible tener buena educación; inventen todo lo que ustedes quieran, el sistema puede inventar y tiene, tiene libertad pa crear todo lo que quiera, pero si no reconocen esas tres cosas como formación fundamental en la educación, jamás van a tener un proyecto educativo consistente, siempre van a tener competencias, siempre van a tener acercamientos, siempre van a tener formaciones individualistas., nunca procesos educativos sociales, culturales como tiene que ser, por eso que este país está como está, es básicamente eso. (Entrevista 13:6)

El llamado de Juan es profundo, porque nos desafía a entender la complejidad y potencialidad humana a la hora de educar, en post de hacer de la educación una herramienta que aporte y no atrofie las capacidades innatas de los individuos. En síntesis mientras no se tome consciencia de aquello y el rol central de lo emocional, no podremos superar una educación que evalúa su éxito en función de aprendizajes instrumentales.

Con todo lo integral del Sol se proyectó a lo colectivo como dijimos arriba, generando en nosotros una nueva concepción de lo integral, donde el término adquiere un significado holístico, en tanto, busca abordar todas las dimensiones del desarrollo humano con un horizonte social. Se supera así una concepción de partes y se avanza hacia una globalidad, donde lo individual dialoga con lo colectivo y lo emocional lo hace con lo cognitivo; mientras se trabaja para superar las problemáticas que aquejan a la comunidad., como lo hizo el equipo Sol al trabajar en torno al género y la marginalidad del Bosque.

#### **4.8 Un trabajo social inconcluso: frustraciones y perspectivas tras el fin del Sol.**

El cierre del jardín Sol es un capítulo que hasta hoy genera nostalgia y dolor en nuestras entrevistadas, pues al cerrarse sus puertas el contacto entre ellas y con la comunidad se perdió, salvo algunas excepciones., quienes lo vivieron creen que su desenlace dejó un trabajo social inconcluso y una historia trunca en sus participantes. Ello nos motiva a exponer las razones tras estos juicios y algunas reflexiones genéricas que aporten al presente de organizaciones análogas.

La frustración de las educadoras se funda en: el poco diálogo interno sobre el cierre, la ausencia de un plan alternativo de financiamiento y la sensación de abandono por parte de la ONG financiadora. Al respecto Yoli señala que ante el inminente cese de los recursos de Pan Para el Mundo –comunicado en 1998–, todas las conversaciones versaron sobre cómo se iba a financiar el jardín y los sueldos, hecho entendible, pero que impidió replantear las cosas y ver otras opciones; los ánimos bajaron a tal punto agrega ella, que su propuesta de buscar financiamiento a través de proyectos del Sename, no fue mayormente considerada. Entonces concluye Yoli: “(...) no hubo replanteamiento como decía, oye a lo mejor buscar por acá o por allá no sé., o lo hacíamos particular o se cerraba (enfatisa) era

así y particular en realidad no se hizo, (...), se había perdido todo.” (Entrevista 2:5). En base a lo dicho, creemos que el equipo no supo generar espacios de diálogo interno para sortear esta crisis; siguiendo los testimonios de Miriam, Yoli, Meny, Vivi y Ximena Juris—educadoras de esos años—, nos percatamos de que pese a los intentos por negociar con Pan Para el Mundo y la Junji, no existió ninguna instancia donde el tema fuese socializado y reflexionado con todos los miembros de la comunidad educativa, como lo ameritaba. Vivi quien estuvo en el jardín hasta fines 1998, explica que se sintió excluida del proceso:

“(…) porque si bien siempre fuimos un equipo, al momento de cerrar el jardín, ya no fuimos tan equipo, ya se quedaron algunos tomando las decisiones, porque nosotras ya no teníamos mucha opinión, el equipo digamos de..., de educadoras o de técnicos, yo no era educadora de párvulos, pero sí trabajaba como educadora social o educadora popular.” (Entrevista 5:6)

Pese a que Miriam y Yoli no explicitan esta exclusión, nosotros damos crédito a Vivi, pues sus compañeras no mencionan lo contrario y porque la propia Ximena Juris manifiesta que la decisión de cerrar, fue tomada por ella como directora y el directorio; bajo la consideración de que el paso del Sol a la Municipalidad de Quilpué lo convertiría en un jardín tradicional. Vemos así que, aunque probablemente era la decisión correcta en este escenario, siguiendo a Alejandra; la forma en que se tomó no fue participativa ni democrática, sino coherente con la orgánica jerárquica del equipo, haciendo más doloroso el final como concluye Vivi y debilitando la unidad del equipo a nuestro juicio.

La decisión no fue fácil, ya que, dado que se les avisó con anticipación el cese de los recursos, la dirección abogó ante Pan para el Mundo, la Junji y la Municipalidad para conservar el proyecto sin resultados positivos; generando más frustración en el equipo, que ante cada instancia albergó esperanzas de revertir la situación. Dicho pesar se reflejó en el clima del jardín, mermando su entrega y calidez, según Yoli y Alejandra; la última nos cuenta que en sus visitas percibió que ya “(…) no era como cuando uno llegaba antes y todo el mundo hola y un abrazo (*gesticula*) y era tan rico, no yo creo que había, mucha, mucha, mucha pena.” (Entrevista 6:9). En definitiva y como muy bien resume Meny, los últimos dos años del jardín fueron como: “(…) una crónica de una muerte anunciada (...)” (Entrevista 7:7), la pena los nubló para actuar de otra forma.

Con el tiempo nuestras educadoras han analizado su experiencia, llegando a la conclusión de que carecieron de un plan alternativo de financiamiento; Vivi en particular, va más allá y nos señala desde el comienzo de su entrevista, que este fue el principal problema político y social que debieron enfrentar, por sobre la pobreza destacada por el resto., en sus términos el déficit:

“(…) tiene que ver con la parte de autogestión que fue uno principal problemas, eeh porque claro no..., tuvimos una buena colaboración económica y creo que eso no nos hizo ser más visionarias y ahorrar o generar otro espacio de poder ir juntando dinero o comprar un terreno, comprar un terreno, etc., yo creo que ahí fuimos muy vacías, yo creo que eso sería uno de los principales problemas.” (Entrevista 5:2)

El diagnóstico de Vivi es respaldado por Ximena Juris, quien reconoce en la tesis de Correa, Soto & Villegas (2003) que: no fueron capaces de proyectar el jardín de forma autónoma, puesto que gastaron todos los recursos en desarrollar el proyecto, sin pensar en el futuro. Desde nuestra perspectiva el problema de autogestión aquí esbozado es una realidad general de las organizaciones del período, que se explica como lo han dejado entrever nuestras educadoras por una excesiva concentración en el “hacer”, en desmedro de la reflexión política; a ello se añade los pocos esfuerzos de las ONGS financiadoras por potenciar la autonomía de estos espacios y su proyección más allá del Estado

En adición: Miriam, Yoli y Ximena Juris, exponen su disconformidad con los argumentos de Pan para el Mundo para retirar su ayuda al Sol, ya que a su juicio, plantearon un diagnóstico equivocado sobre la situación política del país, al confundir democracia formal con democracia efectiva y responsabilidad social. Ximena es quién más detalla esta divergencia, ya que ella se entendió con ellos; nos detalla que sintió mucha rabia en las conversaciones, porque además de tener que defender cuáles pobres eran más viables en América Latina, siendo que no debieran haber fronteras entre ellos; debíamos hacerles entender, que pese a las declaraciones de Aylwin en Europa, acá en Chile “(…) íbamos a seguir con el libre mercado full time ¿cachai? (...)” (Entrevista 9:6), pues todo se había tranzado y en consecuencia el Estado no iba a levantar ni fortalecer la educación pública, sino “(…) a los privados con el modelo económico que van a seguir administrando –ya se había negociado, eso lo sabíamos– y no vamos a ver nunca ¿me entendí? otro...” (Entrevista 9:6). Ante tales certezas políticas declara Ximena: la desesperación era terrible.

Miriam y Yoli, plantean que el proceso fue muy radical, que debió haber sido más paulatino y en el mejor de los casos el jardín debió continuar; puesto que bajo la idea de que los jardines tenían que pasar al Estado y este “(...) tenía que financiar a la infancia etc., quedó en trueque la parte más de trabajar más en su medio mismo ¿ya?, eeh trabajar con los jóvenes, con niños en otras áreas, no solamente de educación (...)” (Entrevista 2:3), o sea, se echó por la borda el trabajo comunitario en curso. Como se aprecia las educadoras perciben –aunque no lo hayan verbalizado– un abandono de Pan para el Mundo.

Sobre las frustraciones y características hasta aquí revisadas, sólo nos queda hacer presente que estamos ante: un proceso de crisis de horizonte, muy análogo al vivido por la mayoría de los espacios de educación popular a inicios de 1990, que detallamos en el capítulo anterior, aunque acá la crisis llegó diez años después. Empero, nos da la sensación de que para nuestras educadoras estos años pasaron inadvertidos, puesto que al referirse al cierre del Sol, adosan que este se debió a la llegada de la democracia y de un Estado que recién comenzará a recuperarla en términos institucionales; vemos así que la legítima decisión de no integrarse al Estado –salvo los trabajos con Prodemu y la alimentación de Junji–, conllevó una suerte de aislamiento inconsciente de la coyuntura de esta década, que además de perjudicial, explica esta visión propia de los noventa, al relatarnos un cierre que ocurrió en el año 2000.

Nuestras educadoras también se pronunciaron sobre el rol de la comunidad en este proceso. Miriam es quien más lamenta el fin del jardín, pues su cese dejó un trabajo social inconcluso, que pese a los años que llevaba desarrollándose, requería de más tiempo para evidenciar sus frutos; si bien es cierto, continúa ella, ya no habían torturas ni detenidos desaparecidos, la democracia que se instaló “(...) no era lo que se esperaba tampoco (...)” (Entrevista 1:2), enfatiza., por lo que contrariamente a lo sostenido por Pan para el Mundo, no había nada cubierto y la “(...) gente ahí quedó, quedó ese jardín, quedó solamente el sueño (se le corta la voz) del jardín y todo lo demás (...)” (Entrevista 1:3), concluye Miriam. Se desprende de este testimonio que a la pena de dejar el jardín, se suma la desazón de dejar un trabajo social potente, que se sabe plenamente necesario.

Acto seguido Miriam y Vivi, se cuestionan la escasa reacción de la comunidad ante el cierre del jardín, ésta sólo emana cartas al Estado y Pan para el Mundo, según lo planteado por Ximena Juris. Miriam cree que la reacción debió haber sido mayor, faltó que se pararan y “(...) dijeran: ¡no!, no se puede acabar y todo lo demás; encuentro que faltó compromiso de la comunidad (...) hacia la entidad que es el Sol, hacia nosotros, hacia el trabajo, hacia ellos mismos.” (Entrevista 1:5). Esto hace que ambas se interroguen: ¿si fueron capaces de darle a la comunidad las herramientas necesarias para que fueran gestores de su historia y este espacio?., al respecto Vivi cree que no supieron darles las riendas a ellos para que continuaran, pues una vez que esto concluyó, “ (...) no hubo iniciativas comunitarias para..., solamente se quedaron en el deseo (...) no hubo ninguna iniciativa eeh más tangible de poder seguir con el proyecto en el tiempo po (...)” (Entrevista 5:5).

Lo expuesto prueba las limitantes del carácter democrático alcanzado por el Sol, pues como dejan entrever Vivi y Miriam, esta era la instancia para que la comunidad tomará el protagonismo y se organizara para revertir la situación. Empero es importante considerar que el manejo discrecional del tema (Correa, Soto & Villegas 2003: 179) contribuyó a que esto no se concretizara.

Con todo, lo ocurrido en el Sol nos desafía a pensar las estrategias para afrontar colectivamente estos procesos y desarrollar la autonomía de los espacios, para evitar que experiencias como estas finalicen en una historia trunca en la vida de las personas, como declaró con insistencia Vivi. Finalmente Meny agrega, que si el fin era inminente, se podría haber planificado un cierre que quedase más en la gente y en las educadoras, de forma tal de darle un fin más bonito a una experiencia que fue muy potente.

Para cerrar nos gustaría repasar las principales ideas expuestas y añadir otras de orden más genérico, con el fin de demostrar que el Sol y su proceso de cierre ofrecen perspectivas que sobrepasan su experiencia particular, en tanto, sus educadoras (es) plantean una mirada global del país y los procesos de educación popular del período.

Al recapitular, observamos una evaluación centrada en lo emocional, las educadoras elaboran un relato centrado en sus emociones: pena, rabia, luto, pérdida, etc.; que al coincidir con sus compañeras se transformó en una narración coherente de la frustración

individual y colectiva que conllevó este fin. El relato es simultáneamente racionalizado, ofreciéndonos un examen que reconoce debilidades, siendo dos las más relevantes: la poca capacidad de autogestión financiera y el insuficiente protagonismo de la comunidad educativa, a quienes no se supo darles las riendas del espacio.

Las nuevas contribuciones nos recuerdan que el cierre del jardín se enmarcó en un proceso general donde se cortó definitivamente el apoyo a todo lo alternativo, a todas las experiencias autónomas y de educación popular que habían sobrevivido a la crisis de inicio de los 90` ; Ximena destaca que en esos años se cerró el Cide, que como sabemos fue una de las principales ONGS que apoyó estas experiencias, se configuró así un cierre de “ (...) todas las puertas para consolidar aún más el modelo, bueno y dramático ahora estamos viendo los resultados.” (Entrevista 9:6)., sumando una nueva tristeza a este fin concluye. Empero el recordatorio no termina aquí y nuestra entrevistada nº11 añade un juicio muy interesante, pues junto con calificar lo hecho se pronuncia sobre nuestro presente; señalando que el gran dilema del mundo popular es que los procesos de organización, actividades y espacios no se han acompañado de reflexión, generando su pérdida en el tiempo., en conclusión, sentencia que:

“ (...) el problema de por qué estamos viviendo esta situación, vienen, se arrastran desde, desde cómo participamos contra la dictadura, todos juntos, incluida la DC y todo., lo importante era ser anti-dictatorial y se acabó la dictadura, se apitularon todos y se acabó todo, porque se discutía por poder no mah po, no, no hubieron, no se generó la., a fondo, salvo en los partidos políticos que igual se dieron vuelta todos o se quebraron; el PC es el único que., siguió firme, pero dentro del sistema, como siempre igual que Allende.” (Entrevista 11:5)

Nosotros hemos insistido en destacar la falta de reflexión política como una debilidad del jardín. Empero, nuestra entrevistada nº 11 ratifica nuestra certeza de que ésta no es particular del Sol, sino que responde a un fenómeno político global. Por tanto, su análisis debe efectuarse en ese marco, o sea, deben revisarse los modos de participación, pero sobre todo las estructuras orgánicas que albergan al mundo popular o se plantean luchar en favor de él, si deseamos construir organizaciones sólidas y democráticas.

Asumiendo que lo anterior nos deja una discusión y tarea analítica pendiente, estimamos justo admitir que el jardín con luces y sombras fue siguiendo a Mario Aguirre: un espacio con una intención explícita de transformación social, que generó frutos dignos de ser rescatados y puestos como ejemplos de lo que se produce en espacios educativos que se orientan entorno a la educación popular. En palabras de Alejandra: él Sol fue un espacio valiente e innovador, que se atrevió a crear una educación humanista y participativa, en un contexto totalmente adverso de opresión política y pobreza, por tanto, el conocimiento de su historia es vital, para que otros (as) se atrevan a hacerlo.

Finalmente, enfatizamos que estamos ante un trabajo de años, donde familias completas pasaron por el jardín, en algunos casos hasta tres hermanos, por lo que hubo un trabajo sostenido con esos padres, nos dice Ximena. Meny añade que se dejó una huella importante en las mamás, pues que “(...) te recuerden después de tantos años, 28 años, casi 28 años, (...) quiere decir que algo dejaste, algo sembraste ahí que te recuerdan.” (Entrevista 7:7). En definitiva, el jardín Sol alumbró y transformó las dificultades de todo orden, en una oportunidad de: humanización, amor e integración., demostrando aún con errores y falencias, que: otra educación es posible, cuando los equipos educativos asumen el hecho educativo como un compromiso político y social.

## **Capítulo V: Hacia una historia social de la educación popular infantil: conclusiones y proyecciones**

Llegados aquí queremos ofrecer un cierre que, junto con sintetizar los componentes de educación popular presentes en la experiencia educativa del jardín Sol de Quilpué, explicita los desafíos sociales e investigativos entorno a la educación de la niñez popular. En virtud de ello, concluiremos en base a nuestros objetivos de investigación, para luego exhibir las proyecciones de la temática desarrollada.

Al describir y analizar el desarrollo conceptual e histórico de la infancia y la educación popular, durante los siglos XIX y XX en Chile ratificamos que la concepción moderna de la infancia, en su versión actual de sujeto de derecho tardó mucho en materializarse; pues su construcción e instalación social, no se realizó en torno a la protección de sus derechos, sino para mantener la subordinación social del mundo popular. Hasta entrado el siglo XX, la niñez popular generaba temor en las autoridades estatales, en otras palabras, era vista como una amenaza, por su mayoritaria condición de ilegitimidad y pobreza Pinto & Salazar (2002); Rojas (2010); Vergara (2009). Ello comprueba que los niños (as), están lejos de estar exentos de la segregación y desigualdad social que ha caracterizado a nuestro país históricamente, lo que nos permite hablar, de una niñez realizada y protegida versus una desrealizada y abandonada, siguiendo a Marina Grabivker (2016).

En lo que respecta a la inserción de la niñez en la escuela, esta se ausentó durante muchos años de ellas, permaneciendo mayoritariamente en las calles viviendo las mismas vicisitudes del mundo adulto popular. Su inserción en la escuela tardó 150 años en llegar; sólo desde 1950 en adelante, vemos una incorporación mayoritaria, que pasó del 66% de la población escolar de 6 a 14 años en ese año, a un: “(...)80,2% en 1960, y a 96,5% en 1970.” (Rojas 2010:533); fruto de la constante lucha de los actores educativos y la voluntad estatal de un “Estado de Compromiso”, que vio en la educación masiva la forma de alcanzar el desarrollo económico.

También corroboramos la capacidad de agencia atribuida a los actores educativos por la historiografía social de la educación<sup>87</sup>. Fueron ellos en su diversidad y amplitud, quienes, ante cada crisis social se han organizado, propuesto y ejecutado experiencias educativas; resignificando y humanizando el hecho educativo para el mundo popular., configurando así, el acumulado histórico de la educación popular Mejías (2013), la que siempre ha estado presente de múltiples formas. La historiografía, en especial Leonora Reyes (2014) destaca su capacidad propositiva y co-legislativa en los años 20, en pleno desarrollo de la “cuestión social”, proceso que culminó con dos hitos: la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y un intento de reforma global al sistema educativo entre 1927 y 1928, desmantelado al poco andar por el gobierno de Ibáñez, que intuyó su potencial político. Esto último cierra un proceso de 80 años (1850-1930), siguiendo la periodificación de Correa (2012), donde a nuestro modo de ver, la educación se erigió como una alternativa emancipatoria real para los niños (as) populares y la sociedad. Un segundo proceso, similar en intensidad se vivió desde mediados de 1960 hasta 1973, donde por primera vez, el Estado desarrollo políticas que se hacían eco de las demandas históricas de los agentes educativos, en especial los profesores, que por largos años abogaron por un sistema educativo: democrático, unitario, y correlacionado, como solución a la segmentación social originaria de este, según lo demuestra Iván Núñez en su ensayo sobre la Escuela Nacional Unificada, propuesta por el gobierno de Salvador Allende

Por último, dentro del ejercicio descriptivo expuesto, descubrimos que la educación parvularia ha tenido un desarrollo histórico particular. Su condición de abandono desde su génesis generó una concepción educativa autónoma y reflexionada, más cercana a lo democrático e integral, que al acento instructivo de los otros niveles educativos<sup>88</sup>. En este punto, destacamos los trabajos de: Adlerstein (2012), Peralta (2010, 2012), Rojas (2010) y Cisternas (2014), que en su conjunto nos permitieron, sustentar la premisa de que las

---

<sup>87</sup> Destacan los trabajos de: Illanes (1990); Núñez (2003, 2004, 2007); Reyes (2005, 2014); Silva (2009, 2015, 2016); Silva & Figueroa (2006); Egaña (2000); Mejías (2013). A lo que se agregan las sistematizaciones del PIIE a fines de los años 80 conducidas por Iván Núñez.

<sup>88</sup> Con esta afirmación no deseamos dar a entender que el acento instructivo de los otros niveles sea responsabilidad de sus agentes, o sea, de sus docentes, sino que más bien queremos enfatizar el desarrollo más autónomo que tuvo la educación parvularia fruto del abandono estatal.

mujeres, en concreto las kindergarterinas y educadoras, fueron sus principales impulsoras. Con todo, sabemos que dicha afirmación debe ser investigada con mayor profundidad.

En esta línea, destacamos en base a Rojas (2010), el proceso iniciado en 1940 por Amanda Labarca y otras personalidades, que derivó en la fundación de la carrera de educación parvularia en 1944; para en 1960 dar pie a una senda vertiginosa que la llevaría a instalarse como una demanda social, gracias al esfuerzo organizacional y partidario de muchas mujeres que exigieron al estado la creación, promulgación e implementación de la ley que dio vida a la: Junta Nacional de Jardines Infantiles en 1970., sólo para graficar su impacto, destacamos, que en sus primeros tres años de vigencia se aumentó la cobertura de un 4% a un 15%. Ante ello afirmamos que la responsabilidad estatal hacia las aulas parvularias es una conquista social muy reciente, cuya existencia es principalmente un mérito femenino que es perentorio destacar y comenzar a investigar.

Releyendo las transformaciones históricas acaecidas durante la existencia del jardín Sol de Quilpué entre 1980 y el 2000, declaramos que esta experiencia ejemplifica la respuesta de los agentes educativos, ante la crisis orgánica generada por la instalación del neoliberalismo en Chile, por tanto, es parte de un fenómeno mayor que debemos seguir investigando en cada región del país. La educación parvularia en particular, no sólo debió afrontar lo mencionado, sino que además una crisis propia., pues en los párvulos se evidenció la marginalidad propiciada por las políticas sociales de la dictadura; a fines de 1980 el nivel educativo estaba en crisis, sólo el 20% de los niños entre cuatro y cinco años asistía a algún jardín, y sólo se atendía al 50% de los niños pobres que la requerían., realidad compartida con el resto continente según Espiro (1988) y Peralta (1988). La dictadura no inyectó los recursos necesarios, sólo ofreció políticas asistenciales y escolarizantes, a las que las diversas experiencias propiciadas y registradas por diversas ONGs debieron responder. En suma, el jardín Sol fue una respuesta local al neoliberalismo que se expresaba en políticas subsidiarias hacia los párvulos.

Al revisar los inicios del Sol, concluimos que éste se enmarcó en el proceso de resignificación de la educación popular en los 80, donde las organizaciones se articularon al alero de la iglesia y diversas ONGs nacionales e internacionales, que conforme apoyaron estas experiencias educativas las sistematizaron, siendo hasta hoy la principal fuente informativa de éstas. Dentro de ellas nosotros destacamos a: Cide, Pan para el Mundo, Sida, Fasic y Codepu., por su rol en la emergencia e historia del jardín. En suma, probamos este encuadre al verificar que al igual que otras experiencias análogas, el Sol, vivió una etapa de auge y otra de crisis, con la salvedad de que éstas tuvieron otra temporalidad.

Recapitulando la evaluación histórica del jardín y el análisis de sus componentes de educación popular: democracia e integralidad, realizado por nuestras entrevistadas (os), comprobamos la presencia de todas las categorías que explican nuestra hipótesis.

En primer lugar, evidenciamos el compromiso socio-político del equipo educativo con las problemáticas de 1980, al probar que la génesis del Sol fue el resultado de una convergencia político-organizacional entre individualidades y espacios de izquierda, articulados entorno a las violaciones de los derechos humanos en la V región. El terremoto de 1985 que los obligó a trasladarse de Valparaíso a Quilpué y redefinir sus objetivos, prueba que su compromiso no fue sólo con los hijos de presos políticos (as), sino con todos los niños populares, representados acá en la población del Bosque y su marginalidad. El resultado de éste fue la creación de nuevas redes que contribuyeron a robustecer los trabajos de cada organización y fortalecer el tejido social de nuestra región.

La pobreza del Bosque marca hasta hoy los recuerdos de nuestras (os) educadoras (es) por sobre la represión política; todos subrayan que los hijos de presos políticos (as) no fueron la mayoría, pese a su significancia y que el Bosque estaba abandonado por el Estado. Aquello nos hace pensar que la marginalidad aguda presenciada por nuestras entrevistadas (os), fue otra forma de represión dictatorial que debiese ser más estudiada.

En segundo lugar, constatamos que el trabajo con la comunidad del Bosque y El Sol de Quilpué se basó en una concepción educativa que la entiende como un hecho social y político, que va más allá del educando, en tanto, establece relaciones de mutua influencia

con la sociedad y dialoga con ésta mediante su acción. Persiguiendo según los testimonios, es el: desarrollo humano pleno, tanto individual como comunitario.

En tercer lugar, evidenciamos que el proyecto educativo asumido tuvo propósitos y métodos muy disimiles a la educación tradicional de entonces y actual, obedeció a una visión de mundo e identidad política de izquierda construida más desde la experiencia que desde la militancia. Expresión de ello es su conformación, pues como dijimos al inicio, el 33% de ellos no tenía una formación completa al llegar al jardín y el 40% provino de otras áreas., arrojando un potente 73% entre ambas realidades, que las fundadoras convirtieron en una fortaleza al recibirlos, capacitarlos y posibilitar la complementación de los saberes artísticos y pedagógicos adquiridos previamente.

Referente a la implementación del proyecto educativo, apreciamos que el equipo Sol hizo del desarrollo emocional su pilar educativo, ya que, sin él los aprendizajes no eran posibles. El fortalecimiento de la autoestima, la creatividad y el arte fue lo central en cada actividad, pues para ellas (os), la educación debe ser una herramienta que potencie y no atrofie las capacidades innatas de los individuos. Por ello su quehacer unió el desarrollo: emocional, físico y cognitivo de los niños, a la transformación de los sujetos educativos involucrados; pues concibió lo colectivo e individual como un todo, materializando así su destacada inserción comunitaria y su horizonte de transformación social. Resalta aquí su trabajo con las madres de los niños (as) y la incorporación de educandos con distintas realidades socioeconómicas en 1995, hecho que propició la relación entre la población California y El Bosque, y evitó la segregación. Lo expuesto corroborara el carácter integral asignado al Sol en nuestra hipótesis y prueba que éste amplió su significado.

Por último, el alto grado de participación de la comunidad educativa nos confirmó que el jardín Sol tuvo una praxis democrática que estableció nuevas dinámicas sociales, basadas en la valoración de su palabra e iniciativa. Sin embargo, parte del equipo entrevistado nos reveló sus limitaciones, al relatarnos cómo se resolvieron algunos conflictos acaecidos; induciéndonos a concluir que esta praxis se centró en los educandos y sus padres, dejando de lado su concreción interna y la articulación de una comunidad educativa que además de participar tomara las riendas de este espacio.

La principal limitación democrática a nuestro juicio fue el carácter jerárquico asumido en la orgánica del jardín, porque si bien existieron espacios de discusión y planificación conjunta, las decisiones claves eran tomadas por la dirección en un primer momento y por el directorio con ella en un segundo— adoptado a sugerencia de Pan para el Mundo— sin la totalidad del equipo. Tal como señalamos en el apartado respectivo, creemos que tras esta limitación hay una responsabilidad colectiva y un problema de lo que se entiende por una organización democrática, pues mientras se criticó la orgánica se arguyó que una democracia mayor no era posible, porque alguien debía responsabilizarse de organizar las cosas; se evidencia así una confusión entre asumir roles y tareas con el hecho de decidir entre todos (as) los objetivos del jardín y su consecución.

La mayoría de las críticas hacia el carácter democrático del jardín decantan en su proceso de cierre, pues la comunidad educativa no logró organizarse para impedirlo o ver otras opciones, los intentos por salvarlo se concentraron en la dirección y en acciones aisladas de algunos apoderados. Por lo tanto, nos sumamos al diagnóstico actual de las educadoras, quienes con pesar afirman que: no supieron darle las riendas del jardín a la comunidad y no lograron proyectar el proyecto más allá del financiamiento externo.

Pese a las importantes debilidades explicadas, nuestras entrevistadas (os) evaluaron positivamente la experiencia. Al consultarles sí: ¿podríamos afirmar que: “el jardín Sol de Quilpué fue democrático y puso en práctica una visión integral de la educación, al potenciar el desarrollo: individual, familiar y colectivo, de sus educandos?”<sup>89</sup>, 7 estuvieron de acuerdo, 6 muy de acuerdo, 2 en desacuerdo y ninguno muy en desacuerdo.

Estamos convencidos de que lo expuesto no anula el carácter democrático del Sol, sino que más bien lo hace más real e histórico. Pues el análisis de este debe ir más allá de chequear el cumplimiento de parámetros y situarse históricamente, o sea, desde el contexto histórico y la tradición arrastrada, que en este caso era una dictadura y una tradición autoritaria en lo formal. En vista de ello, nuestra hipótesis se comprueba con estas reservas

---

<sup>89</sup> Esta fue la interrogante final de la entrevista

y el acuerdo de que: la democracia es una praxis que se aprende ejerciéndola e internalizando que los conflictos son parte de los aprendizajes organizacionales.

Finalmente, pensamos que esta investigación puede proyectarse desde el caso estudiado hacia la construcción de una historia social de la educación infantil, en específico de la primera infancia. Respecto al jardín reconocemos que: los seminarios realizados en 1992 con otros espacios análogos, su contacto con otros jardines comunitarios y la participación constante de practicantes de la Universidad Católica de Valparaíso y la extinta Universidad del Mar desde 1994, no fueron lo suficientemente profundizados; por lo cual lo exponemos como una primera proyección. Luego y en vista del proceso en que situamos este caso, reiteramos la necesidad de ahondar en el estudio de los movimientos de renovación pedagógica y educación popular desarrollados durante los años 80 a nivel regional, para indagar la capacidad de agencia de los actores educativos en los procesos contemporáneos y configurar una historia social reciente de la educación en Chile. En suma, creemos que los esfuerzos por construir una historia social de la educación infantil requieren sobrepasar los límites de Santiago e involucrar a las regiones en las futuras investigaciones.

Para cerrar, instamos a investigar la historia de la educación parvularia, pues ésta ha sido abordada en su mayoría desde el crecimiento de su cobertura, obviando, la lucha dada por sus educadoras por validarla ante la sociedad y el Estado. Dada nuestra experiencia investigativa, estamos convencidos de que aquí hay una historia por hacer y que en ella subyacen claves importantes para la humanización y democratización que el sistema educativo anhela a gritos.

## Bibliografía

### Fuentes primarias:

Declaración de principios colegio Nueva Escuela 1982. Viña del Mar.

Folleto de difusión colegio Nueva Escuela, 1982. Viña del Mar.

Folleto de difusión colegio Nueva Escuela, 1982 Viña del Mar.

Auditorias financieras anuales del jardín Sol desde 1993 a 1998.

Acta reunión de directorio. Organización no gubernamental jardín Sol de Quilpué, enero 1998.

Revistas trimestrales: jardín Sol N°:14, 15, 16 y 17 de 1990.

Revista Sol anual n° 35 enero de 1995.

Revista Sol anual n°37 enero 1996.

Reglamento interno del jardín Sol de Quilpué.

### Fuentes secundarias:

Acevedo, María Cecilia (1988). “Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la educación parvularia en Chile”. En *La educación preescolar en Chile y Latinoamérica: situación actual y requerimientos de su expansión*. Apablaza, Viterbo; Lavados, Hugo (editores). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile. pp. 21-32.

Adlerstein Grimber, Cynthia (2012) “La política pública de la educación parvularia chilena: Una mirada desde la historia y su actualidad”. En *Revista Docencia* N°48 Colegio de Profesores A.G, Año XVII. Santiago, Chile. pp. 30-45.

Adler, Larissa; Melnick Ana (1998). *Neoliberalismo y Clase Media: el caso de los profesores de Chile*. DIBAM, Santiago Chile.

Álvarez, Jorge (2011). “Primera infancia: un concepto de la modernidad”. En *Revista El observador* del SENAME N°7. Santiago, Chile. Pp.62-75.

Álzate, María (2001). “El ‘descubrimiento’ de la infancia: historia de un sentimiento”. En *Revista Ciencias Humanas*. N° 30, Bogotá, Colombia. pp. 101-110.

Amador, Juan (2009) “La subordinación de la infancia como Parámetro biopolítico y diferencia Colonial en Colombia (1920-1968)”. En *Revista Nómadas* N° 31, Universidad Central. Bogotá, Colombia. pp. 240-256.

Amaro, Jorge (1996). “Pensar la educación popular hoy”, en *Revista Última Década* N° 4, CIDPA, Viña del Mar Chile. Disponible en <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/4.2-Amaro.pdf> [Consultado en noviembre 2015] pp. 1-5.

Ancheta Ana (2008) “Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales”. En *Revista Iberoamericana de educación* N°47/5. Edita OIE. Pp. 1-12

Ariés, Philippe (1988), “*El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*”. Taurus ediciones Madrid, España.

Aróstegui, Julio (2004). Retos de la memoria y trabajos de la historia. En *Revista pasado y memoria: revista de historia contemporánea* N°3. Madrid, España pp.5-58.

Betancourt Echeverry, Darío (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. pp. 124-134

Bustos, Luis (1996) “Educación popular: lo que va de ayer a hoy”. En *Revista Última década* N°4, CIDPA, Viña del Mar Chile. Disponible en <http://www.cidpa.cppl/wp-content/uploads/2013/05/4.1-LBustos.pdf> [Consultado en abril 2015] pp. 1-9.

Caiceo, Jaime (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. En *Revista História da Educação*, vol. 15, N°34. Rio Grande del sur, Brasil. pp. 22-44.

Carli, Sandra (1999) “La infancia como construcción social”. En Carli, Sandra (compiladora), “*De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*”. Editorial Santillana. Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://www.lazoblanco.org/wpcontent/uploads/2013/08manual/adolescentes/0010.pdf>.

Pp.1-6.

\_\_\_\_\_ (2005). “Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en argentina”. Serie “documento de trabajo” N°15, escuela de educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.udes.edu.ar/files/escedu/dt/dt15-carli.pdf> pp.1-20.

\_\_\_\_\_ (2010) “Notas para pensar la infancia en la argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente”. *Educação em Revista Belo Horizonte* V.26 N°01. Belo Horizonte, Brasil. pp. 351-382.

\_\_\_\_\_ (2011). “El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas: notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos”. En *Infancias: Políticas y saberes en la Argentina y Brasil Siglos XIX y XX*. Cosse, Isabella; Llobet, Valeria; Villalta, Carla y Zapiola, María Carolina (edit.). Editorial Teseo Buenos Aires Argentina. pp. 31-57.

Castillo, Patricia (2015). “Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* N°13. Universidad de Manizales, Colombia. pp. 97-109.

Castro, Eduardo (1988). “Aportes para el análisis del problema de expansión de la educación preescolar en el marco del actual modelo de atención”. En *La educación preescolar en Chile y Latinoamérica: situación actual y requerimientos de su expansión*. Apablaza, Viterbo; Lavados, Hugo (editores). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile. pp. 187-202.

Cepeda Antonia & Ximena, Valdés (1992). Unidad de estudio N°1 Fundamentos teóricos. En *Trabajo social y educación popular con niños. Módulo IV: métodos y técnicas de trabajo con niños*. Curso de formación a distancia. CELAT (Centro latinoamericano de trabajo social). Lima, Perú. pp. 9-54.

Cepeda Antonia & Ximena, Valdés (1992). Unidad de estudio N°2 Intervenir, una necesidad. En *Trabajo social y educación popular con niños. Módulo IV: métodos y técnicas de trabajo con niños*. Curso de formación a distancia. CELAT (Centro latinoamericano de trabajo social). Lima, Perú. pp. 55-74.

CIDPA (1996) “jugando a ser niños 10 años de un jardín infantil en el Sol” En *Revista Última Década N°4*, CIDPA. Viña del Mar, Chile. pp. 145-154.

Conejeros, Juan Pablo (2015). De la francomanía al embrujo alemán. En *Historia social de la educación en Chile, Tomo I: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana (1880-1920)*. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM). Santiago Chile. pp. 35-68.

Cornejo, Giancarlo (2011). “Contra la familia: ¿Cómo hacer justicia a los niños afeminados?”. En *Revista Nómadas N°35*, Universidad Central, Bogotá, Colombia. pp. 138-154.

Correa, Antonio (2012) “La educación en el pensamiento del movimiento obrero”. En Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena y Rengifo, Francisca (edit.), *Historia de educación en Chile (1810-2010) Tomo II*, Taurus, Santiago de Chile. pp. 317-340.

Correa, Rosario; Duarte Natalia; Latorre Carmen (1988). Chile: Experiencias de Educación Inicial No Convencional. Aportes de Organizaciones No Gubernamentales. En *Educación preescolar no convencional en Chile: Experiencias y perspectivas*. Apablaza, Viterbo; Lavados, Hugo (editores). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile. pp. 83-92.

Correa Sutil, Sofía; Figueroa Caravagno, Consuelo; Jocelyn-Holt Letelier, Alfredo; Cruz Rolle, Claudio; Vicuña Urrutia, Manuel (2001). La eterna transición. En *Historia del siglo XX chileno: Balance paradójico*. Editorial sudamericana. Santiago, Chile. pp.319-365.

Corvalán Marquéz, Luis (2012) “La crisis de la dictadura de las FF.AA. y la mano de los EE. UU. en la imposición de un recambio neoliberal”. En *Centenario y Bicentenario: Los textos críticos*. Corvalán Marquéz, Luis (compilador). Editorial USACH, Santiago, Chile. pp. 531-562.

Cox, Cristián (2003) “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX”. En *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile. pp. 19-115

Dávila, Pauli; Luis, Maya (2010). “Infancia, educación y códigos de la niñez en América Latina: un análisis comparado”. En *Revista Española de Educación Comparada* N°16. España. pp. 213-233.

De paz Trueba, Yolanda (2012). “Alimento, techo, y... ¿maltrato? La preocupación por los niños y niñas pobres en el centro bonaerense a finales del siglo XIX y principios del XX”. En *Revista Historia crítica* N°47. Bogotá, Colombia. pp. 93-114.

Duarte- Duarte, Jackeline (2013). “Infancias contemporáneas, medios y autoridad”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* N°11. Universidad de Manizales, Colombia. pp. 461-472.

Egaña, María Loreto (2000) *La educación Primaria Popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. DIBAM y LOM ediciones. Santiago, Chile.

Espejo Lourdes (1999). Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa. En *Revista de Ciencias de la Educación* N°180. Instituto Calasanz de ciencias de la educación. Universidad de Salamanca. Madrid España. pp.521-538.

Espiro, Isabel (1988a). “La expansión de la educación parvularia: Aproximación a un desafío en Chile y Latinoamérica” En *La educación preescolar en Chile y Latinoamérica: situación actual y requerimientos de su expansión*. Apablaza, Viterbo; Lavados, Hugo (editores). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile. pp. 161-172.

\_\_\_\_\_ (1988b). Continuidad y Cambios en la Educación Preescolar en Chile: Requerimientos y Perspectivas. En *Educación preescolar no convencional en Chile: Experiencias y perspectivas*. Apablaza, Viterbo; Lavados, Hugo (editores). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile. pp. 9-29

\_\_\_\_\_ (1988c) La Educación Inicial no Convencional en Chile: Tendencias. Requerimientos, Prioridades. En *Educación preescolar no convencional en Chile: Experiencias y perspectivas*. Apablaza, Viterbo; Lavados, Hugo (editores). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile. pp. 43-52.

Espitia, Uriel (2006). “¿Instituir ciudadanía desde la niñez?”. En *Revista Nómadas* N°24, Universidad Central, Bogotá, Colombia. pp. 225-237.

Feito, Rafael (2009). Escuelas democráticas. En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. Vol. 2. N°1. Universidad de Valencia. Valencia España. Pp.17-33

Fernández, José (2005) Paulo Freire y la educación liberadora En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Jaume, Trilla (coord.) Elena, Cano; Mario, Carretero (et al.) [comps.]. Editorial Graó. Barcelona, España. pp. 313-342.

Figuroa, Carolina; Silva Benjamín (2006). “Entre el caos y el olvido: la acción docente en la provincia de Tarapacá-Chile (1880-1930)”. En *Revista Cuadernos Interculturales*. Vol. 4, N°6, Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar Chile. pp. 37-53

Filp, Johanna (1988) “Desarrollo infantil y pobreza”. En *La educación preescolar en Chile y Latinoamérica: situación actual y requerimientos de su expansión*. Apablaza, Viterbo; Lavados, Hugo (editores). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile. pp. 51-64

Fraser, Ronald (1993). "La Historia Oral como historia desde abajo." En *Revista Ayer* N°12. Edición Marcial Pons. Madrid España pp. 79-92

Freire, Paulo (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores, segunda edición. Buenos, Aires Argentina.

\_\_\_\_\_ (2012). *Pedagogía del oprimido*. Biblioteca nueva, Siglo XXI Editores, Madrid, España.

Gallegos, Ramón (2001). Integralidad y calidad educativa. En *Una visión integral de la educación: el corazón de educación holística*. Editorial Fundación Internacional para la Educación Holista. Guadalajara, México. Disponible en <http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/libro5-1.pdf>. pp. 50-75.

Gallego-Henao, Adriana (2015). "Participación infantil... Historia de una relación de Invisibilidad". En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* N°13. Universidad de Manizales, Colombia. pp. 151-165

Garcés Durán, Mario (1996). "Educación popular ¿Continuidad en el cambio?". En *Revista Última Década* N°4, CIDPA. Viña del Mar, Chile. Disponible en: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/4.5-Garces-1.pdf> [Consultado en noviembre 2015] pp. 1-3.

\_\_\_\_\_ (2002). *Recreando el pasado: Guía metodológica para la memoria y la historia local*. En Educación y comunicaciones (ECO). Bello, Daniela; Rodríguez, María Angélica (editoras) Santiago, Chile. pp. 1-33.

Garcés Durán, Mario & Nicholls Nancy (2005). *Para una historia de los DD.HH. en Chile: Historia institucional de la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas Fasic 1975-1991*. LOM ediciones. Santiago, Chile.

García-Huidobro, Juan Eduardo; Martinic, Sergio; Ortiz Iván (1989). *Educación Popular en Chile: Trayectorias, experiencias y perspectivas*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Santiago, Chile. Disponible en <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/5338.pdf> [Consultado en noviembre 2015]

Giroux, Henry (2004) *Teoría y resistencia en educación una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores en coedición con centro de estudio sobre la universidad UNAM, Buenos Aires Argentina.

Goicovic Donoso, Igor (2006) “La refundación del capitalismo y la transición democrática en Chile”. En *Revista Historia actual online*, Centro de Estudios Miguel Henríquez (CEME). Santiago, Chile. Disponible en <http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/147>. [Consulta realizada en octubre 2015] pp.1-11.

Gómez-Mendoza, Miguel; Alzate-Piedrahita, María (2014). “La infancia contemporánea”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, N°12. Universidad Manizales. Colombia. pp. 77-89.

González, José (2005) “John Dewey y la pedagogía progresista”. En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Jaume, Trilla (coord.) Elena, Cano; Mario, Carretero (et al.) [Comps.] Editorial Graó. Barcelona, España. pp. 15-40.

Gonzalorenza Döll, Jorge (1999). *El modelo económico chileno: análisis crítico de sus resultados y perspectivas*. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, serie de investigación N°16. Santiago Chile.

Grabivker, Marina (2016). *Los pretextos y contextos de la infancia en el Chile actual: Discursos sobre la infancia en el espacio público del Chile actual (1990-2010)*. Editorial Académica Española. Santiago, Chile.

Hermosilla, Blanca (1998). *La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la Equidad*. Edición y Coordinación Técnica: Arellano, Mireya y Campo, Soledad. División de Educación general-Unidad de educación parvularia Ministerio de Educación. Santiago Chile.

Hobsbawn, Eric (1998). *Historia del siglo XX*. Editorial Crítica. Buenos Aires, Argentina.

Illanes, María Angélica (1991) *Ausente señorita: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio*. JUNAEB. Santiago, Chile.

Iturmendi Mariezkurrena David (2008). “La historia oral como método de investigación histórica.” En *Revista del Instituto Gerónimo de Uztariz* N°23-24 Pamplona Navarra, España.pp.227-233.

Jara, Oscar (2010) “Educación popular y cambio social en América Latina”. En Oxford University Press and Community Development Journal. Disponible en <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto83.pdf>. [Consulta realizada en abril del 2015]. pp.1-11.

Jelin Elizabeth (2002). La memoria en el mundo contemporáneo. En *Los trabajos de la memoria*. Edición Siglo XXI. Madrid, España.pp.9-16

\_\_\_\_\_ (2002) ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? En *Los trabajos de la memoria* Edición Siglo XXI. Madrid, España.pp.17-37.

Klein, Naomi (2008). La nada es bella: tres décadas borrando y rehaciendo el mundo. En *La doctrina del shock El auge del capitalismo del desastre*. 1º Edición Paidós. Buenos Aires, Argentina. pp. 23-46

\_\_\_\_\_ (2008). La primera prueba: dolores de parto. En *La doctrina del shock El auge del capitalismo del desastre*. 1º Edición Paidós. Buenos Aires, Argentina. pp. 109-173.

\_\_\_\_\_ (2008). Tercera parte. Democracia superviviente: Bombas leyes fabricadas con. En *La doctrina del shock El auge del capitalismo del desastre*. 1º Edición Paidós. Buenos Aires, Argentina. pp. 177-228.

Kulhmann, Moisés. (2011). “Infancia, sociedad y educación en la historia”. En *Infancias: Políticas y saberes en la Argentina y Brasil Siglos XIX y XX*. Cosse, Isabella; Llobet, Valeria; Villalta, Carla y Zapiola, María Carolina (edit.). Editorial Teseo. Buenos Aires, Argentina. pp. 77-101.

Lemaitre, María José (1988). “Educación parvularia y requerimientos sociales”. En *La educación preescolar en Chile y Latinoamérica: situación actual y requerimientos de su expansión*. Apablaza, Viterbo; Lavados, Hugo (editores). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile. pp. 33-38.

Lionetti, Lucia (2011). “Infancia y educación en dialogo: Un campo de posibilidades para la renovación teórica y renovadas perspectivas de análisis” En *Infancias: Políticas y saberes en la Argentina y Brasil Siglos XIX y XX*. Cosse, Isabella; Llobet, Valeria; Villalta, Carla y Zapiola, María Carolina (edit.). Editorial Teseo Buenos Aires, Argentina. pp. 57-76.

Llobet, Valeria (2011). “Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990”. *Kairos. Revista de temas sociales*, Año 15. N°28. Universidad de San Luis. Argentina. pp. 1-20.

López, Élia (2005). “La educación emocional en la educación infantil”. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* vol. 19 N°3. Zaragoza, España. pp. 153-167.

Luque, Rosa; Navas, Ana; Rodríguez, Antonio (2014). “Usos y beneficios de la historia oral”. En *Revista Reidocrea*. Vol. 3, art 24. Universidad de Granada. Granada, España. pp. 193-200.

Martínez, Miguel (2009). “Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral”. En *Revista Polis*. Vol. 8. N°23. Universidad Bolivariana. Caracas Venezuela. pp. 119-138.

Mejía, Marco Raúl (2013). *Educaciones y pedagogías críticas del sur (cartografía de la educación popular)*. Editorial Quimantú. Santiago Chile.

Meza, Marissa (2013). “¿Qué significa educación democrática?”. En *Revista Derecho y humanidades* N°21. Facultad de educación Pontificia Universidad católica de Chile. Santiago, Chile. pp. 71-83.

Mönckeberg, María Olivia (2012) “El saqueo de los grupos económicos al Estado chileno”. En *Centenario y Bicentenario: Los textos críticos*. Corvalán Marquéz, Luis (compilador). Editorial USACH, Santiago Chile. pp. 521-530.

- Mora, David (2012). “Formación democrática y escuelas democráticas para la construcción de ciudadanía crítica”. En *Revista Integra Educativa*. Vol. 5. N°2. La Paz, Bolivia. pp. 11-44.
- Núñez, Iván (1988a). Notas sobre las implicancias políticas de la educación de párvulos en Chile. En *La educación preescolar en Chile y Latinoamérica: situación actual y requerimientos de su expansión*. Apablaza, Viterbo; Lavados, Hugo (editores). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile. pp. 203-210.
- \_\_\_\_\_ (1988b). Estrategias y Opciones de Cambio en la Educación Preescolar Chilena. En *Educación preescolar no convencional en Chile: Experiencias y perspectivas*. Apablaza, Viterbo; Lavados, Hugo (editores). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile. pp. 29-42.
- \_\_\_\_\_ (2003). *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM ediciones. Santiago, Chile.
- \_\_\_\_\_ (2007). “La Profesión Docente en Chile: Saberes e Identidades en su historia”. En *revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N°2. Santiago, Chile, pp. 149-164.
- Núñez, Iván & Soto, Freddy (2004). “Para iniciarse en la historia escolar chilena”. En *Revista Educación* edición N°315, MINEDUC. Santiago, Chile. pp. 4-9.
- Ochoa, Jorge (1983). “La infancia como construcción cultural”. Documento de trabajo N°15. Centro de investigaciones y desarrollo educativo CIDE. Santiago, Chile.
- Ochoa, Jorge & Santibáñez Erika (1985). “La niñez un concepto que discrimina.” Documento de trabajo N°8 Centro de investigaciones y desarrollo educativo CIDE. Santiago, Chile.
- Ossenbach, Gabriela (2010). “Las relaciones entre el Estado y Educación en América Latina durante los siglos XIX y XX”. *Revista Docencia* N°40 Colegio de Profesores A.G., Año XV. Santiago Chile. pp. 22-31.
- Pavez, Iskra (2012). “Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales”. En *Revista de sociología*, N° 27. Universidad de Chile, Santiago. Chile. pp. 82-102.

Pedraza, Zandra (2007) “El trabajo infantil en clave colonial: Consideraciones histórico-antropológicas” en *Revista Nómadas* N°26, Universidad Central Bogotá, Colombia. pp. 80-90.

Peña Mónica, (2009) “El niño como sujeto: el caso de la infancia y niñez en Chile en el siglo XX”, en facultad de ciencias humanas, UNLPAM, Argentina. Disponible en <<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/117.pdf>> [consulta realizada el 9 de septiembre 2012]. pp. 1-9.

Peralta, María Victoria (1988). “El desarrollo cualitativo de la educación parvularia en Latinoamérica: Una exigencia esencial de su expansión cuantitativa.” En *La educación preescolar en Chile y Latinoamérica: situación actual y requerimientos de su expansión*. Apablaza, Viterbo; Lavados, Hugo (editores). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile. pp. 73-116

\_\_\_\_\_ (2010) compiladora. *El saber y el hacer pedagógico del centenario en Educación Parvularia: Un análisis desde el Bicentenario*. Universidad Central. Santiago, Chile.

\_\_\_\_\_ (2012). “Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado?” En *Revista Docencia* N°48. Colegio de Profesores A.G, Año XVII. Santiago, Chile. pp. 59-71.

Pinto, Julio; Salazar Gabriel (2002) “*Historia contemporánea de Chile*”. Vol. V. “Niñez y juventud: construcción cultural de actores emergentes”. Ediciones LOM. Santiago, Chile.

Portales, Felipe (2012) “Gobiernos de la concertación: colofón de un bicentenario excluyente”. En *Centenario y Bicentenario: Los textos críticos*. Corvalán Marquéz, Luis (compilador). Editorial USACH, Santiago Chile. pp. 563-598.

Pizarro, Marino (2003). “Educación, democracia y participación”. En *Revista Enfoques Educativos*, vol. n°5. Departamento de educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, Chile. pp. 101-105.

Puig Rovira, Josep (2000). “¿Cómo hacer escuelas democráticas?”. En *Revista online Educação e Pesquisa*. Vol. 26. N°22. Sao Paulo, Brasil. pp. 55-69.

Puiggrós, Adriana (1996). “Educación neoliberal y quiebre educativo”. *Revista Nueva Sociedad* N° 146. Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://nuso.org/revista/146/la-educacion-y-el-cambio-social/>. [Consulta realizada en octubre 2015] pp. 90-101.

\_\_\_\_\_ (2010). “Avatares y significaciones del derecho a la educación en América Latina” *Revista Docencia* N°40 Colegio de Profesores A.G, Año XV. Santiago Chile. pp. 12-21.

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE (1991). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar vol. I*. Impreso por: S.R.V. Santiago Chile. Disponible en:

[http://www.piie.cl/images/documentos/img/FCK\\_imagePot/1991\\_PIEE\\_LAS\\_TRANSF\\_EDU\\_BAJO\\_EL\\_REGIMEN\\_MILITAR\\_Vol1.pdf](http://www.piie.cl/images/documentos/img/FCK_imagePot/1991_PIEE_LAS_TRANSF_EDU_BAJO_EL_REGIMEN_MILITAR_Vol1.pdf). [Consulta realizada en septiembre 2015].

Rengifo, Francisca (2012) “Un Chile Escolarizado y Alfabetizado”. En Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena y Rengifo, Francisca (edit.), *Historia de educación en Chile (1810-2010) Tomo II*, Taurus, Santiago de Chile. pp. 65-95.

Reyes Jedlicki, Leonora (2014). *La escuela en nuestras manos: Las experiencias educativas de la Asociación general de Profesores y la Federación Obrera de Chile. (1921-1932)*. Editorial Quimantú. Santiago, Chile.

Riesco Larraín, Manuel (2012) Capítulos I, II, III. En *Parto de un siglo una mirada al mundo desde la izquierda de América Latina*. Editorial USACH, Santiago, Chile. pp. 25-149.

\_\_\_\_\_ (2012) Capítulo V Del “cielito lindo” a la “democracia en la medida de lo posible”. *En Parto de un siglo una mirada al mundo desde la izquierda de América Latina*. Editorial USACH, Santiago Chile. pp. 207-276.

Ricoeur, Paul (2007). Historia y memoria La escritura de la historia y la representación del pasado. En *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Universidad Alberto Hurtado. Santiago Chile Disponible en <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/ricoeur.pdf>; pp. 1-27.

Risopatrón, Felipe (1988). Programa de Atención Pre-escolar No Convencional de Carácter Gubernamental. Centro de Atención y Desarrollo del Lenguaje. CADEL. En *Educación preescolar no convencional en Chile: Experiencias y perspectivas*. Apablaza, Viterbo; Lavados, Hugo (editores). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile. pp. 93-97.

Roitman Rosenmann, Marcos (2013) Capítulo II Guerra, Golpes de Estado y Fuerzas armadas. En *Tiempos de oscuridad historia de los golpes de Estado en América Latina*. Ediciones Akal Madrid España pp. 85-113

\_\_\_\_\_ (2013). Geopolítica, Doctrina de la seguridad nacional y Modernización autoritaria. En *Tiempos de oscuridad historia de los golpes de Estado en América Latina*. Ediciones Akal Madrid España pp. 138-153

Rojas Jorge (1996). *Los niños cristaleros: Trabajo infantil de la industria. Chile. 1880-1950*. Edición Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos DIBAM, 1996. Santiago Chile

\_\_\_\_\_ (2002). “los niños la infancia, su historia: Un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía” *Revista electrónica de historia pensamiento crítico* N°1, Santiago, Chile. pp. 1-37

\_\_\_\_\_ (2010). “*Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*”. Edición Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI. Santiago, Chile.

Ruiz Bravo, Patricia (1995). *Mujer y educación de niños en sectores populares*. Edición OREALC (Oficina regional de la educación de la UNESCO para América latina y el caribe). Santiago, Chile.

Ruiz Schneider, Carlos (2010). *De la república al Mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. LOM Ediciones. Santiago, Chile.

Salinas Meza, R (2001) “La historia de la infancia, una historia por hacer”, en *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* N° 5. Santiago, Chile. pp. 11-30.

Salazar, Gabriel (1987). “Los dilemas históricos de la autoeducación popular en Chile: ¿integración o autonomía relativa?”. En *Revista Proposiciones* N°15. Santiago, Chile. pp.84-129.

\_\_\_\_\_ (1990), “*Ser niño huacho en la Historia de Chile (Siglo XIX)*”. Santiago, Chile.

\_\_\_\_\_ (1996). “Las Avenidas del Espacio Público y el Avance de la Educación Ciudadana”, en *Revista Última Década* N° 4, CIDPA, Viña del Mar Chile. Disponible en <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/4.3-Salazar1.pdf> [Consultado en abril 2015] pp. 1-17.

\_\_\_\_\_ (2006). Neoliberalismo: fase dictatorial (1973-1987). En *La violencia política popular en las “Grande Alamedas”: La violencia política en Chile 1947-1987 (una perspectiva histórica popular)*. 2° edición, LOM ediciones. Santiago, Chile. pp. 277-312.

\_\_\_\_\_ (2014). Capítulo I “Involución de la clase política civil, evolución de la ciudadanía”. En *Involución de la clase política civil, evolución de la ciudadanía Movimientos sociales en Chile: Trayectoria histórica y proyección política*. 4° edición, Uqbar ediciones. Santiago, Chile. pp. 17-46.

Saldarriaga, Óscar & Sáenz, Javier (2007). “La construcción escolar de la infancia: Pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX”. En *Historia de la infancia en América Latina*. Rodríguez, Pablo; Manarelli, María Emma (coords.). Universidad de Externado, Colombia. pp. 390-415.

Santelices, Gabriela (1988). “Algunas ideas sobre la renovación del sistema de educación parvularia”. En *La educación preescolar en Chile y Latinoamérica: situación actual y requerimientos de su expansión*. Apablaza, Viterbo; Lavados, Hugo (editores). Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile. pp. 173-186.

Silva, Benjamín (2009) “Registros sobre la infancia: una mirada desde la escuela primaria y sus actores (Tarapacá, norte de Chile 1880-1922)”. En *Revista Historia social y de las mentalidades*, Vol. 2, N°13. Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile. pp. 1-19.

\_\_\_\_\_ (2015) compilador. *Historia social de la educación en Chile, Tomo I: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana (1880-1920)*. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM). Santiago Chile

Solá, Pere (2005) “Francisco Ferrer Guardia: La escuela moderna, entre las propuestas de educación anarquista”. En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Jaume, Trilla (coord.) Elena, Cano; Mario, Carretero (et al.) [Comps.] . Editorial Graó. Barcelona, España.pp.41-68.

Sosenski, Susana; Osorio, Mariana (2012). “Memorias de infancia la Revolución mexicana y los niños a través de dos autobiografías”. En Sosenski Susana; Elena Jackson (coords.). “*Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*”. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas. México. pp. 153-175.

Toro Pablo (2002) “Nuevos recuerdos de las viejas escuelas: notas sobre la historia de la educación escolar en Chile y algunos de sus temas emergentes” En *Revista Persona y Sociedad* Vol. XVI, N°2. Universidad Alberto Hurtado, Santiago Chile pp. 125-140

\_\_\_\_\_ (2006) “El espacio de la historia de la educación en la formación de docentes en las universidades chilenas: evolución, situación y desafíos”. En *Revista Historia de la educación*, Pelotas, N° 20. pp. 39-49.

Ubal Marcelo (2011). "Hacia una pedagogía de la educación integral". En *Revista B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.* Vol. 37, n° 3, set./dez. Río de Janeiro Brasil. pp. 31-39.

Vergara, Ana (2009) “La intervención social como conflicto. El caso de la infancia y juventud en Chile”. *Revista El observador* del SENAME. Santiago. Chile, pp.19-35.

Willamson, Guillermo (1999). *Paulo Freire: educador para una nueva civilización*. Ediciones Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Zoila, Antonio (2007). “Los niños en la historia: Los enfoques historiográficos de la infancia”, En *Revista Takwá* N°11-12, Jalisco, México pp. 31-50.

## **Tesis:**

Cisternas Silvia (2014). *“Del juego al trabajo: La educación preescolar en Chile 1889-1914. Registro de los agentes educativos”*. Tesis para optar al grado de licenciada en educación y licenciada en historia. Universidad de Valparaíso Chile

Correa, Marina; Soto, Viviana; Villegas, Mónica. (2003) *“Estudio interpretativo sobre la recepción que posee la familia, la comunidad y el personal que participaron en la experiencia de inserción comunitaria del jardín infantil Sol en la comuna de Quilpué”*. Tesis para optar a al grado de licenciada en educación y educadora de párvulo. Universidad del Mar, Valparaíso, Chile.

Fuentes Bardelli, María Inés (1999). *Estudio del trabajo comunitario de educación parvularia en la comuna de Quilpué*. Tesis para optar al grado de magister en educación con mención en curriculum. Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

Molina, María José (2008). Capítulo I “Crisis de la Educación Popular en los Noventa: Su Adhesión u Oposición Frente al Estado Neoliberal: ¿Saliendo o Manteniéndose en los Márgenes?” En *“La nueva educación popular: trazando senderos de transformación social humanizadora (Santiago 2000-2006)”*. Seminario de grado para optar al grado de licenciado en historia. Universidad de Chile, Santiago pp. 296-362.

Reyes, Leonora (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile: 1921-1932 y 1977-1994*. Tesis para optar al grado de doctora en historia con mención en historia de Chile. Universidad de Chile, Santiago.