

**CRUZANDO LOS LÍMITES ENTRE LA ESCUELA,  
SU COMUNIDAD LOCAL Y EL ESTADO.  
HISTORIAS VIVIDAS Y CONTADAS POR PROFESORAS CHILENAS**

**CROSSING THE BOUNDARIES BETWEEN THE SCHOOL,  
YOUR LOCAL COMMUNITY AND THE STATE.  
STORIES LIVED AND TOLD BY CHILEAN TEACHERS**

**Fabián González Calderón\***  
**Eduardo Cavieres Fernández\*\***

**Resumen:**

En este artículo contamos las historias de un grupo de escuelas surgidas en la comuna de La Reina en el contexto de la expansión masiva de la escuela pública en Chile (1963 – 1983). Las protagonistas de estas historias son maestras de Educación Básica que casi sin proponérselo, y por efecto de sus trayectorias personales, resumen en sus vidas profesionales la memoria local de la escuela pública en contextos de pobreza y precariedad. La historia que presentamos es el resultado de dos etapas de investigación llevadas a cabo entre 2011 y 2012. Las fuentes utilizadas incluyen relatos biográficos escritos por ocho profesoras, consulta a periódicos nacionales y locales, y entrevistas individuales y en profundidad a 4 profesoras. El propósito de nuestro trabajo es comprender, desde la cotidianidad vivida, de qué manera las reformas educativas afectan o son resistidas por quienes habitan las escuelas, de modo de conocer aspectos de la vida de estas escuelas que en el relato construido a partir de las políticas educativas han quedado silenciados. En la discusión proponemos algunos ámbitos de análisis como la cotidianidad de la escuela versus el poder estatal, la autonomía de los actores educativos, y la relación entre la comunidad y el territorio local, con la finalidad de releer las historias contadas y las políticas educativas dominantes en la actualidad.

*Palabras clave:* historias de vida, profesorado, reformas educativas, escuela, territorio

---

\* Profesor; Magister en Historia y Ciencias Sociales, Universidad Arcis; Doctorando en Política y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. [fabiangonzalez@alumnos.upla.cl](mailto:fabiangonzalez@alumnos.upla.cl)

\*\* Ph. D. en Educación, Universidad de Wisconsin; Magister en Educación, UMCE; Investigador Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha; [ecavieres-cea@upla.cl](mailto:ecavieres-cea@upla.cl)

Fecha de Recepción: 01 octubre 2018

Fecha de Aceptación: 08 de noviembre 2018

### **Abstract**

In this article we tell the stories of a group of schools that emerged in the district of La Reina in the context of the massive expansion of the public school in Chile (1963 - 1983). The protagonists of these stories are teachers of Basic Education who almost unintentionally, and as a result of their personal trajectories, summarize in their professional lives the local memory of the public school in contexts of poverty and precariousness. The story we present is the result of two stages of research carried out between 2011 and 2012. The sources used include biographical reports written by eight teachers, consultation with national and local newspapers, and individual and in-depth interviews with 4 teachers. The purpose of our work is to understand, from everyday life, how educational reforms affect or are resisted by those who inhabit the schools, in order to know aspects of the life of these schools that in the story constructed from the policies educational programs have been silenced. In the discussion we propose some areas of analysis such as the daily life of school versus state power, the autonomy of educational actors, and the relationship between the community and the local territory, in order to re-read the stories told and the dominant educational policies nowadays.

*Keywords:* life stories, teaching staff, educational reforms, school, territory

## **INTRODUCCIÓN**

Durante la última década el escenario educativo ha sido dominado por las políticas educativas. Las discusiones acaban en conclusiones que “van en la dirección correcta” siempre y cuando estén alineadas a lo planteado por los llamados expertos en educación que van instalando un conjunto de directrices para regular el sistema escolar. Así, con estas directrices, se pre-figuran diversos modos de actuar que son verdaderas mega-narrativas que delimitan lo que debe y no debe ser vivido en las escuelas (Ryan & Bourke, 2013). Como resultado, el inmenso cúmulo de historias reales vividas por quienes finalmente conforman las comunidades educativas queda sepultado bajo un sinnúmero de requerimientos administrativos e indicadores (Goodson, 2003). Por ello, en este trabajo, recogemos las historias de profesoras de diferentes escuelas de La Reina, Santiago de Chile, durante un periodo de tiempo que se remonta a los años 1964 y 1983. Al hacerlo, buscamos abrir una ventana, no para analizar cómo las reformas educativas son o no implementadas, sino para comprender, desde una cotidianidad vivida, como les afectan o les resisten quienes habitan las escuelas (Ball, Maguire & Braun, 2012). Finalmente, aquello permitirá conocer aspectos de la vida de estas escuelas que en el relato construido a partir

de las políticas educativas han quedado silenciados (Goodson, Antikainen, Sikes, & Andrews, 2017).

La importancia de lo anterior se comprende al reconocer que detrás de la tensión entre las historias vividas y estas mega-narrativas subyace el conflicto latente entre Estado y sociedad (Lechner, 2006). Dicho de manera genérica, entre el intento del Estado, y de los grupos dominantes dentro de él, de legitimarse ante los demás grupos sociales, los que en ocasiones podrán dar su consentimiento, pero en tantas otras, mostrarán su oposición y resistencia. Más aún, los sistemas educativos son sitios de particular importancia para que los grupos sociales dominantes accedan a los recursos culturales que el Estado otorga y utilizarlos para su propio beneficio (Apple, 2012). Desde esa perspectiva, los intentos del Estado, y de sus políticas educativas, sólo dan cuenta de parte de lo que ocurre en las escuelas. De ahí la importancia de recuperar las historias de aquellos otros que forman las escuelas -sus alumnos, padres y profesores- que en cuanto ciudadanos buscan desarrollar sus propias experiencias y, de este modo, nos ayudan a comprender de manera más cabal el valor de la educación en la sociedad y de las relaciones que se entretienen en ella (Craig, 2007).

De esta constatación se desprende nuestra comprensión respecto a qué entendemos por historias, y por qué las consideramos relevantes. En lo sustancial, toda historia que transcurre está contextualizada, y los contextos, a su vez, determinan otros tres aspectos: espaciales, temporales y relacionales (Clandinin & Connelly, 1996). En toda historia hay un dónde, un cuándo y un con quién. Puesto que, en educación, finalmente, los estudios acaban siendo contextuales en la medida que se aterrizan en contextos llamados escuelas o salas de clases, se requieren de aproximaciones como las posibilitadas por historias, que no abstraen las contingencias de estos contextos, sino que reconocen el valor del conocimiento que precisamente deriva de dichas contingencias (Craig, 2012). De este modo, aludimos a nuestro posicionamiento epistemológico al reconocer la centralidad de la experiencia sin la cual no existen los contextos con los que interactúa, y que, si bien, es caracterizada por su particularidad con su carácter único e irrepetible, al ser relacional establece relaciones generalizables más allá de los tiempos y los espacios (Clandinin, 2013). En definitiva, si bien las escuelas de hace 100 años difieren sustancialmente de las de hoy, en no pocos aspectos permanecen similares como lo siguen siendo las experiencias de estudiantes y profesores.

Las historias que presentamos ocurren en el contexto de tres ciclos de reformas educativas: de 1964-70; 1971-1973; y 1973- 1983. Variados autores

subrayan las diferencias evidentes que existieron entre ellos, enfatizando de manera particular las cifras desastrosas que, por ejemplo, en materia de alfabetización, resultaron del gobierno dictatorial (Austin, 2003). Igualmente, en términos del tema que nos ocupa, de la relación entre Estado, sociedad y escuela, hubo ciclos claramente más favorables a la auto-organización y participación de las comunidades educativas (Fischer, 1979; Nuñez, 1989). No obstante, mirado desde las historias vividas y contadas por quienes experimentaron el quehacer de la escuela a lo largo de este tiempo, dichas diferencias, al menos en algunos aspectos, se reducen y, en cierto modo se borran, ante una matriz estatal que permaneció en el tiempo, y frente a lo cual, hubo que recurrir a las propias prácticas y conocimientos. Específicamente, nos referimos a tres aspectos: a) la centralidad de la cotidianidad de la escuela ante el poder estatal; b) la relevancia de la comunidad y el territorio local como espacio de desarrollo para la escuela; y c) la autonomía de los actores en la construcción social de la escuela. Al término de este texto, vincularemos estas historias con la vigencia de estas temáticas en el ciclo de reforma en el que actualmente nos hallamos.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Las historias de las escuelas que se cuentan en este estudio son el resultado de dos etapas de investigación llevadas a cabo entre los meses de agosto 2011 y febrero 2012. En la primera, se solicitaron relatos biográficos escritos a ocho profesoras que dieran cuenta, a través de sus experiencias, de hitos importantes en la construcción de las escuelas de La Reina. Con estos relatos, se estructuró una línea de tiempo que fue presentada a las profesoras durante una sesión de trabajo para su análisis y precisión. Junto a ello, se consultaron periódicos nacionales (*El Mercurio*, *La Nación*, *La Tercera* y *Las Últimas Noticias*) y locales (*Mi Comuna*) de la época para complementar lo recopilado con información contextual. Todo ello permitió componer una primera narrativa acerca de las escuelas de La Reina<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Con el objeto de agilizar la lectura de las historias y de dar centralidad a los relatos de las profesoras optamos por excluir las citas textuales a las fuentes escritas (prensa local y nacional). El texto que se presenta es producto de un contar y recontar historias de parte de las profesoras que los autores simplemente encadenan, profundizan y reordenan, siempre respetando el sentido y la intensidad dada por las participantes.

En una segunda etapa, para profundizar en la temática, se realizaron entrevistas individuales a cuatro profesoras del grupo ya mencionado. Sus aportes al ser integrados a la narrativa inicial, pasaron a ocupar un lugar central y, por ello, constituyen las citas principales en la redacción final de la historia. La excepción son tres extractos tomados desde los relatos biográficos, dos de los cuales pertenecen a profesoras que no fueron entrevistadas individualmente. Finalmente, la identidad de las profesoras ha sido anonimizada para ser citada. Se utilizó el nombre de seis mujeres defensoras de los Derechos Humanos en Chile e integrantes de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos, todas seguramente contemporáneas a las profesoras participantes de este estudio y como ellas mujeres profundamente vinculadas al tiempo y al devenir de su gente: Anita González, Carmen Gloria Quintana, Mireya García, Viviana Díaz, Sola Sierra y Violeta Berrios.

En suma, las historias que contamos fueron recolectadas en una escuela pública del sector oriente de la ciudad de Santiago, el Complejo Educacional La Reina. Allí, sin proponérselo y por efecto de sus trayectorias personales, terminaron reuniéndose algunas de las profesoras fundadoras de la Escuela Anexo 425 que, en 1970, marcó el comienzo del proceso de masificación escolar a nivel local y en donde Anita se inició en la docencia. El complejo también cobijó a Mireya, una muy cercana colaboradora y heredera directa de Minerva Poblete –Directora y prominente figura docente del período. De un modo similar, le dio cabida a Viviana, una profesora que, además vivió en la comuna de La Reina desde pequeña; y acogió a aquellas profesoras que, como Carmen Gloria fueron forzadas a trasladarse luego del cierre de escuelas tras la municipalización. Todo ello permitió que sigilosamente y sin aviso se fueran ordenando, en las aulas y patios del Complejo Educacional La Reina, los capítulos perdidos de una memoria escolar local cuyas especificidades recién comenzamos a conocer.

## **1. LA ESCUELA MATRIZ: LA N° 121**

Hacia fines de la década de 1960 existían en la comuna de La Reina tres escuelas públicas de Enseñanza Básica. Una de éstas, la Escuela N° 121, fue por largos años la única escuela pública situada en el centro de la comuna, contigua a la Villa La Reina. Estaba ubicada en el sector alto de la comuna, rodeada de extensos terrenos sin uso determinado, potreros y un sinnúmero de ocupaciones de terreno de diversas magnitudes. La Escuela 121 sobrevivía, tras

cuarenta años, al pasado aristocrático del ex-fundo La Reina asumiendo el rol de avanzada de la educación pública en una joven comuna del oriente de Santiago. Aunque la oferta educativa de la comuna era diversa, las posibilidades económicas de las familias que se asentaron en la parte más cordillerana eran muy limitadas. La comunidad que aspiraba ingresar a la Escuela N° 121 era bastante reconocible, así lo relata Anita, una profesora que comenzaba su docencia por esos años: *“Preferentemente los del sector y de condición social baja, [...] era toda gente de población, porque los otros iban a colegios particulares.”*

La Escuela N° 121 había sido fundada en plena Reforma de 1928 y con más de cuarenta años de historia contaba con un gran reconocimiento. El prestigio tenía como piedra angular la figura de autoridad de su directora, doña Minerva Poblete Fernández. Quienes trabajaron bajo su dirección hablan de un personaje extraordinariamente lúcido y admirable. Según la profesora Anita: *“Todo el mundo la consideraba, la quería mucho, y se me ocurre que fue la primera directora que tuvo también ese colegio. Y súper ejecutiva, eficiente, bien recta...”*. Mireya, otra profesora que trabajó largos años bajo las órdenes de la directora Poblete, se refiere a ella como alguien que sabía cómo llegar a todo el mundo. Según recuerda:

*“Cuando se fue yo creo que toda la comuna lloró por ella. Entonces, la escuela se identificaba con la Minerva Poblete y ella le dio prestigio, le dio el cariz que tenía, ese sello tan personal... [En] esa escuela tú no veías nunca un cabro, por ejemplo, no escuchabas nunca un garabato, no había golpes”.*

Bajo el liderazgo de la directora Poblete, la profesora Mireya se desempeñaría por más de una década como profesora y como Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica de la Escuela N° 121. Para ello, recuerda que debió capacitarse: *“y empecé a hacer el curso, todos los miércoles tenía que ir a la dirección provincial, los miércoles, los jueves, no recuerdo exactamente y la gente que nos preparaba tampoco estaba bien preparada, era un cargo que se estaba creando”.*

Durante esos años, la Escuela 121 acogió fundamentalmente a los niños y niñas de Villa La Reina. Según señala la profesora Mireya, en “La Villa” estaban sus habitantes reales, aquellos que se sentían orgullosos de haber construido sus propias casas. Para los “cabros” de la Villa y para sus padres era un privilegio ir a la Escuela 121. La demanda era alta y no todos podían ingresar: *“Se daba examen y las filas eran de cuerdas. Los cabros llegaban peinaditos con escupo.”*

*Y no todos podían quedar porque no había tanta capacidad. Eran filas enormes de alumnos esperando entrar, era un privilegio entrar a ese colegio”.*

En términos de infraestructura la Escuela 121 ofrecía una edificación muy sencilla. El conjunto correspondía aproximadamente a nueve salas, las que siempre se veían abarrotadas de estudiantes. Mireya explica que en los momentos de mayor demanda la escuela llegó a tener una matrícula superior a 1.000 alumnos en dos jornadas.

*“Tenía tres hileras de pabellones de madera, en altos, más encima. No tenía un patio techado, no había pasillos, había los mismos dos baños que hay hoy día. Yo trabajé ahí tanto tiempo. Y la zona de oficinas era como un pabellón de clases nada más en que había una biblioteca chiquitita y una sala de historia que creé yo... Así que era eso, no más. Cuatro corridas de salas, atestadas, cuarenta y cinco alumnos, pero tu podías hacer la clase desde las 8 hasta las 1 y media impecable, podías hacerlo. Porque te digo era un privilegio entrar a ese colegio. Así que pobre que se lo farrearan”.*

Así, la escuela 121 sobresalía por su prestigio, pero además porque era la única con construcción sólida. Alrededor sólo había construcciones precarias, viviendas básicas y escuelas de “tablitas”, como fueron llamadas las que surgieron en los campamentos cercanos. Hacia 1975 la Escuela 121 contaba con un cuerpo de 30 profesores y 1.020 alumnos distribuidos en 23 cursos, desde Kinder a 8° Básico. Sus grandes desafíos eran sencillos: dotar de un comedor y una cocina que respondieran a la creciente demanda que recibía el establecimiento. Los fondos para tales obras provinieron de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos (S.C.E.E.) y también del Centro de Padres y Apoderados.

En un muy breve lapso de tiempo (1969 – 1973), la población escolar de la comuna aumentó considerablemente instalando urgentes requerimientos a las autoridades educativas. Una solitaria escuela pública tuvo que hacer frente a una población cada vez más numerosa. Frente a ello, nacieron las más diversas formas de escolarización: se instalaron *buses-aula*, precisamente a un costado de la 121, se habilitaron casonas antiguas como salas improvisadas y se transformaron en escuelas una docena de mediaguas de madera que, como un archipiélago escolar, aparecerán de la nada de la mano de campamentos y ocupaciones improvisadas. Esas historias son las que bosquejamos a continuación.

## 2. LA CASONA DE LOS SIETE PRIMEROS: LA ESCUELA ANEXO 425

A partir de marzo-abril de 1970 se toman las primeras medidas en el escenario local y de las comunidades próximas a Villa La Reina tratando de dar respuesta a la demanda por matrícula escolar. Así, seguramente, por iniciativa de la directora Minerva Poblete, se permite la creación de un anexo de la Escuela N° 121 que posteriormente se constituirá en la Escuela N° 425. Este anexo comenzaría a funcionar en una casona cercana a la escuela, que había pertenecido al Fundo La Reina. Allí se instalaron siete cursos exclusivamente de primero básico a cargo de siete profesoras, delegadas por la directora de la 121, que accedían, de este modo, a su primer *nombramiento* como profesoras. Se trabajaba por turnos que comenzaban a las 8 de la mañana y se extendían hasta las 6 de la tarde, así que las siete profesoras se dividían el uso del lugar en tres jornadas para poder atender a todos sus estudiantes. Cada uno de estos cursos de primero básico era muy numeroso. La Profesora Anita nos aclara que no sólo eran muchos alumnos sino, además, existía gran diferencia de edad entre los estudiantes: *“Esta diferencia en las edades demuestra la falta de colegios en el sector, pues los niños de mayor edad entraron a primero cuando se creó el colegio”*.

La casa ocupada como *escuela anexo* era una hermosa casona, con amplios patios y pasillos, aun con aires de señorío. De ella eran ocupadas todas las dependencias disponibles, unas para “salas” y otras como oficina. Durante los primeros meses, las salas de clases eran apenas un espacio amplio pero vacío, no contaban con ningún tipo de mobiliario, por lo que los estudiantes debían sentarse en el suelo, apoyados en las paredes. No había pizarrón, menos tiza, sólo el espacio, los niños y niñas, y sus profesoras. Quizá la única ventaja de aquellas precarias condiciones de enseñanza eran las viejas chimeneas que se mantenían funcionando en los días fríos del otoño santiaguino. Anita, relata cómo se produce la creación de este anexo:

*“ahí empezamos a distribuirnos los espacios, y a conocer a los apoderados y todo eso, tratar de ir mejorando la calidad, la condición de todos. Entonces, los papás empezaron a mandar a los niños con una banquitas. Les hicieron una banquitas bajitas para que no estuvieran en el suelo y ya como empezaba el frío prendíamos la chimenea y todos los niñitos sentados en sus banquitas (el que llevaba) y sino en el suelo y ahí hasta que logramos en algún momento llegó mobiliario, pero llegó de una calidad muy rústica porque eran como unas tablas con una banca.”*

Las profesoras recuerdan este período como un tiempo maravilloso, lleno de alegrías, amistad, compañerismo y en el contexto de un entorno natural lleno de bondades. Según señala la profesora Anita “era la escuela para un libro de cuentos”.

Con la creación del Anexo de la Escuela 121 se dio inicio a un proceso de proliferación de espacios escolares que multiplicó las posibilidades educativas de la población de la comuna, aunque siempre en condiciones muy precarias. La existencia temporal y episódica de este anexo marcó también el comienzo del peregrinar de las comunidades educativas por un lugar definitivo para su escuela. Los siete primeros básicos que formaron esta primitiva escuela dieron origen a una escuela nueva que tuvo que buscar su propio espacio físico para establecerse, proceso que no fue fácil y que tuvo que soportar constantes vaivenes que modificaron sus condiciones materiales, que cambiaron a sus integrantes y que terminaron por *con-fundir* su identidad originaria con la de otras trayectorias institucionales. Mientras el Anexo de la Escuela 121 se adecuaba a las necesidades de aquellos siete primeros cursos, en la calle Larraín comenzaba la construcción de un nuevo recinto en el mismo sector donde se emplaza la Escuela N° 121. Las profesoras, los estudiantes y las familias del anexo vieron este lugar como un local donde podrían trabajar en mejores condiciones. La “nueva escuela” estuvo en condiciones de ser utilizada entre junio y julio de 1970 y consistía en dos pabellones de salas construidos de madera, cada sala con una puerta y una ventana, sin terminaciones interiores, carecían de cielo interior y estaban techadas con *fonola*. Este nuevo establecimiento inició sus actividades bajo la dirección de la Sra. Ladis Checura y sería conocida como Escuela N° 425. Su edificación fue muy precaria y a él fueron trasladados los alumnos y las maestras del “Anexo de la 121”.

El terreno donde fue instalado este local escolar continúa la pendiente de la precordillera. En el extremo oriente del sitio se ubicaba uno de los dos pabellones de salas que se instalaron, luego un patio, y un segundo pabellón en el otro extremo. Para complementar el conjunto se instalaron dos salas, más amplias y de mejor calidad; en una de ellas se instaló la cocina-comedor de los niños y una oficina, la otra fue destinada a los baños de los profesores. El mobiliario de esta naciente escuela era muy rústico y consistía en mesas de tablas con una banca acondicionadas para dos alumnos. El trabajo de todo el grupo de profesoras fue permitiendo que la escuela se convirtiera cada día en un lugar más agradable. Así lo recuerda Anita: “Con el cariño de todos transformamos el lugar; reforestamos, plantamos cuanta planta (chica o grande, ornamental o frutal, etc.) llegara como donación. Todos trabajábamos; limpiando el

*terreno, emparejando el patio, petroleando las salas (el piso) pintando mesas, bancas, paredes, rejas, etc., etc., haciendo jardines.”*

En la vereda sur de avenida Larraín un canal de aguas cordilleranas cruzaba los sitios más extensos del sector en dirección oriente-poniente. Hace 40 años atrás ese canal pasaba por el interior del terreno de la Escuela 425. Gracias a la ayuda de las profesoras, apoderados y alumnos fue posible proteger a los alumnos y canalizar ese curso de agua que recordaba diariamente el contexto semi urbano de aquella zona de la comuna. De este modo, como recuerda Anita pudieron darle vida a un nuevo aunque muy modesto espacio:

“Ahí empezamos a funcionar con horarios como corresponde, de jornada de mañana. No me acuerdo si teníamos jornada de tarde, pero horario de las 8 de la mañana hasta la 1, y en las tardes parece que hacíamos actividades. Y ahí estuvimos en esas salas estuvimos, arreglando y mejorando las condiciones, hasta el año '73 cuando fue el golpe militar. De ahí se suspendieron las clases y estábamos ahí, dábamos alimento. Incluso se agregaron dos salas grandes al final de cada pabellón, de mejores condiciones de construcción y una era de oficina y otro era el comedor. Así que les dábamos alimento a los niños.”

No obstante estos avances, la precariedad continuaba. Viviana, profesora que llega en 1974 a ejercer la docencia a La Reina, relata las vicisitudes de aquel período:

“Recuerdo una escuela abierta donde en los recreos (tarde) los niños corrían a sus casas y luego volvían a clases. Mi primera sala fue un palafito que a diferencia de los reales mi base estaba en la tierra; el petróleo, los cartones, el aceite quemado, colarnos del alumbrado público, confeccionar con pasta de zapato y parafina, esténcil para confeccionar pruebas. Alumnos con sus guatitas al aire, mocos colgando, y zapatos de uso familiar y ropas de igual condición, cuando los recreos terminaban los ratones salían al patio”

Al igual que el anexo que le dio origen, la Escuela 425 no tendrá una vida muy extensa. Su historia y las de sus profesoras se fundirán prontamente con otras historias de escuelas que surgen en contexto de crisis y que se acomodan a los vaivenes de un sistema en transformación.

### 3. DE BUSES-AULA A ESCUELA DE TABLITAS: LA 228

El inicio de la década del '70 fue promisorio para la comunidad escolar local que ya tenía más de un espacio donde crecer. Pronto se sumarían nuevos espacios para la escolarización de los habitantes de este rincón de La Reina. El primero de ellos será denominado en un comienzo Escuela 485, para luego adquirir la denominación de Escuela 228. Así fue como a un costado de la Escuela N° 121 se instalaron dos "Buses-Aula" que fueron la primera forma que tuvo la Escuela N° 228. Según el testimonio de Mireya, *"Para mí era insólito ver eso, alumnos en buses, pero pareciera para los demás era normal"*.

Esta escuela fue siempre un lugar caracterizado por la escasez de recursos y por la vocación de sus profesores. Hacia finales de la década de 1970 la Escuela N° 228 contaba con 23 profesores y 700 alumnos repartidos en 17 cursos. *"Mucha gente se pregunta por qué este establecimiento, contando con tan escasos recursos, tiene tanta matrícula"* comentaba la Directora Ana María Guerra. En 1983 señalaba que parte importante de los avances que podía exhibir su colegio se debían a la actividad y apoyo permanente de padres y apoderados: *"En gran parte fue gracias a la gestión de ellos que se obtuvo un fondo espacial de 10 millones de pesos, aportado por el Ministerio del Interior, para construir la Primera Etapa del proyecto total, que consulta salas de clase, oficinas y espacios comunitarios"*

Las salas y oficinas, completamente fabricadas de madera, con los años se fueron deteriorando en extremo. Algunas se llovían en invierno y en verano todas eran excesivamente calurosas. No contaban con un comedor adecuado para el almuerzo de unos 420 niños. La mayoría de los alumnos de la Escuela 228 pertenecían a familias de situación económica baja, muchos padres trabajaban fuera del hogar, por lo tanto se trataba de niños que debían resolver por sí mismos muchas situaciones relativas a la escolarización. La Profesora Sola recuerda en su relato autobiográfico su llegada a la Escuela N° 228 y cómo se fue transformando:

*"Llegué el año 1973 o 1974, la Sra. Alma Pérez dirigía a la escuela N° 228, eran unas mediaguas con piso de madera, las que eran limpiadas con aceite quemado. Me dieron un 5º año de puros patitos malos, el patio era en pendiente y de pura tierra, pero esos alumnos fueron como mis primeros alumnos. Teníamos un escenario de madera y ahí se formaban los cursos (en la tierra). Era una linda escuela, cada profesor la arreglaba como mejor podía, con cortinas de percalas y dibujo hechos por los niños. Los apoderados nos forraron el baño de profesores, que era un asco, con madera (para que no se viera para afuera). La Sra. Alma Pérez se consiguió con su hermano –General de la*

República- un beneficio y con esos dineros se comenzó a construir unas lindas salas (madera) creo que fueron cuatro, pero también llegó la mala suerte y nos anexaron un liceo, nos consideramos usurpados y así se formó el Colegio de La Reina a cargo de la señora Angela Tassara.

Las palabras de la profesora nos muestran con claridad cómo se van intercalando las trayectorias de diversas instituciones y comunidades. Como se desprende de su recuerdo, la Escuela 228 desapareció y pasó a formar parte de otro establecimiento educativo. Así, la historia de esta sencilla escuela, que partió con dos buses, fue una historia breve. Sólo sus profesoras y alumnos la guardarán en un olvidado recoveco de sus memorias.

#### 4. LA ESCUELA Y EL CAMPAMENTO “LOS ANHELOS”: LA 513

Tal como venía ocurriendo en toda la zona metropolitana de Santiago hacia 1969, diversos sectores de la comuna de La Reina comenzaron a ser ocupados por campamentos y poblaciones irregulares como resultado del acceso a terrenos sin urbanización o, sencillamente, por la “toma de terrenos” como acción directa de pobladores organizados. Así surgió el campamento “Los Anhelos” uno de los más importantes de la comuna por la cantidad de familias que reunía, más de 250 familias hasta el momento en que fue erradicado en la década de los ‘80. Junto al campamento nace una nueva escuela que tendría como nombre de origen Escuela Mixta de Segunda Clase Rural N° 513; con aquella denominación oficial inicia sus actividades en 1973. La Escuela de “Los Anhelos” es, en rigor, la escuela surgida en medio del campamento que llevó este nombre. Como las otras escuelas del sector, este local funcionó durante varios años como un conjunto de mediaguas, en condiciones muy básicas, gracias al esfuerzo conjunto de las autoridades del colegio y las madres de los alumnos. Desde muy temprano, todos se movilizaron por obtener recursos para un nuevo local más espacioso y con mínimas comodidades.

Una vez erradicado el campamento, la escuela permanecerá en ese espacio y pasará a denominarse Escuela 229. El trabajo con la comunidad fue un sello de identidad de las profesoras de esta escuela y, en general, de las escuelas de La Reina, como lo recuerda la profesora Viviana: *“Yo fui mucho de trabajar con la comunidad... que los apoderados se interiorizaran de lo que se hacía y que participarán del trabajo con el curso”*. La participación de los apoderados podía ir desde la colaboración en el proceso de lecto-escritura hasta la confección de materiales y vestuario para las presentaciones, exposiciones y revistas de

gimnasia. Cosían, armaban y ornamentaban. Colaboraban en las salidas didácticas y reparaban las salas de clases. Cuando era necesario algún trabajo de fin de semana, ahí estaban. No era fácil, pues, *“las mamás llegaban con toda su cantidad de cabros chicos”* y a veces –recuerda Viviana – *“quedaba la escoba”*. Cuando el colegio aun no tenía cerco, la presencia de los apoderados era mucho más frecuente:

*“Venían a limpiar salas, a echarle este aceite quemado que había que conseguirlo en las bombas... cuando nos daban petróleo le echábamos a los muros el día sábado. Entonces, venían los apoderados y hacían todo eso (...) En el invierno... las mediaguas había que ponerles cartón, y cuando llegaba el verano ya había que sacar los cartones porque, claro, porque los techos los tenían encima y no había vidrio y nada de eso. En invierno poníamos unos plásticos, eran unas salas que parecían cuevas”*

## 5. EL TERRITORIO DEFINITIVO, «DONDE NADIE QUERÍA VENIR»

Hacia mediados de 1973, se había ido consolidando en la Reina un conglomerado de escuelas que atendían exclusivamente a la población más pobre de la comuna: la Escuela de 121, 425, 228 y la 513. Así, por ejemplo, la profesora Viviana recuerda que cuando ella llegó a trabajar a la Escuela 425 todo lo que la rodeaba era un campamento, *“pero era la toma antigua, con frazadas de carpa”*. Los campamentos y poblaciones rebautizadas por la dictadura militar como la Población Oscar Bonilla y Roberto Valladares, en rigor, eran campamentos y seguían ahí en las mismas condiciones pero con un nuevo nombre: *“lleno de mediaguas y, como te digo, con un entorno muy humilde”*. Aquí, dice la profesora, *“nadie se quería venir”*.

Sin embargo, aunque las comunidades permanecerán en un silencio forzado durante los años posteriores a 1973, al interior de las escuelas hay encuentro de deseos y energías, se produce lo que en la memoria de las profesoras aparece como una *“mística especial”*. O, tal como lo recuerda la Profesora Anita, los profesores, alumnos y apoderados se *“aclanaron”*. Por ello, vieron con esperanza cuando entre los años 1974 y 1975 se inició la construcción de unas nuevas salas de clases en terrenos ubicados exactamente al frente a la Escuela N° 425 que pudiesen significar un mejor lugar para educarse, más espacioso, con buenas salas. Entre los potenciales *“postulantes”* para recibir un edificio escolar nuevo estaba la Escuela 425 y la Escuela 228. La decisión final fue manejada entre las directoras y el ministerio: Ladis Checura, directora de la escuela N° 425 y Alma Pérez, directora de la ex escuela de los buses. La decisión

fue más repentina de lo esperado. En su relato biográfico la Profesora Anita recuerda el momento histórico en que la escuela 425, en que ella trabajaba, con sus muebles y sus gentes, nuevamente se traslada, cruza la calle que la separaba del nuevo recinto y se lo apropia:

“Un día, entonces, cruzamos la calle Quillagua; íbamos profesores, alumnos y apoderados, con mesas, bancas, sillas, ollas, pizarrones, bandejas, escritorios, flautas, libros, cuadernos, etc., etc., etc., con todo, absolutamente con todo. Trasladamos todos nuestros enseres a las nuevas salas del “Nuevo establecimiento educacional”, eran 5 salas, tres en el primer pabellón arriba, dos en el segundo pabellón abajo, y una sala pequeña para oficina. No teníamos baños. Se hicieron letrinas. Así empezamos con el nuevo local. Era nuestro, era para nosotros. También nos trajimos, no sé cómo, las dos mejores salas que teníamos y las instalamos cumpliendo las mismas funciones, un comedor, una sala, oficinas y una sala”

La forma de trabajo volvió un poco a los comienzos, con muchos cursos, turnos muy extensos y un nuevo período de acomodación al nuevo espacio. Se trabajaba con normalidad, mientras, en paralelo, se iniciaba la segunda etapa de la construcción definitiva. Dicha situación se extendió aproximadamente hasta el año 1979 -1980. Mientras tanto, la escuela no sólo crecía en lo material, también se incorporaban nuevas profesoras que hacían de puente con la vertiente más experimentada de aquella época. Violeta, Profesora de Segundo Ciclo, recuerda en su relato biográfico su llegada: *“Llegué en septiembre del año 1977, justamente hace 30 años, un inmenso patio con mucha tierra, y a su alrededor algunas ranchas que eran salas.*

La “nueva escuela” en su nuevo recinto crecía en matrícula y trabajaba día a día por lograr un sitio destacado dentro de la educación comunal. Pero, a pesar del tiempo transcurrido, seguía siendo una escuela muy pobre, no había baños adecuados, las salas que se levantaron en las cuatro esquinas eran extremadamente humildes. El Centro de Padres buscó permanentemente, a través de las más diversas formas, reunir fondos destinados al mejoramiento del local escolar. No había cerco, cierre o reja, todo el local estaba abierto, como si quisiera confundirse con el paisaje rural y cordillerano:

“Los animales cruzaban el gran patio, vacas, caballos, perros, gallinas, nuestro entorno en parte era una zona agrícola, pues cruzando avenida Larraín todo era campo, sembrado de sandías, melones, tomates, choclos, porotos, flores, etc., pero creo que todo esto también contribuía a la calidad de vida que nos tocó vivir como educadoras y como educandos. Había inmensa participación, creatividad, solidaridad, compañerismo, camaradería.”

## 6. EPILOGO

A partir de 1979 se produce un nuevo ciclo en La Reina, cuando las escuelas del país cambiaron de denominación. Desaparecieron, en el caso de esta comuna las escuelas N° 425, 228, 513 y 121. La escuela N° 425, que partió siendo un anexo de la 121 y que cambió más de una vez de recinto, pasaría a llamarse durante los '80 **Escuela N° D 227**. Para esta comunidad escolar este sería su destino definitivo. Lo que sí seguirá ocurriendo es que a este local serían trasladadas profesoras y profesores de otras escuelas que fueron cerradas o fusionadas.

La profesora Carmen Gloria fue una de las tantas profesoras que sufrió el cierre de su escuela y su posterior traslado a otros colegios de la comuna. Aunque respecto al local al que ella llegó, la infraestructura ha cambiado bastante, hay cosas que permanecen en el tiempo: *“Lo inhóspito continúa en realidad, porque siempre he encontrado esta escuela muy inhóspita, muy seca. Había mucho más matrícula, mucho más cursos. Actualmente tenemos un curso por nivel. Había mucho más gente, éramos hartas personas...”*. Así, lo que para muchas profesoras fue durante un tiempo un espacio ecológicamente privilegiado, ocupado por árboles, jardines y verdor natural, tendría para otras el aspecto seco de un páramo y lo agreste de una pradera gastada después del ir y venir de cientos de personas. De algún modo, tal como si aquel canal del que hablaban las profesoras hubiese dejado de irrigar los patios de las escuelas, algunos colegios se fueron marchitando hasta desaparecer por completo. Fue lo que ocurrió con la Escuela 228 que tuvo que sucumbir primero fusionada con un liceo (dando origen al Colegio La Reina) y luego, lo que quedaba de ella, es decir, todos sus profesores de enseñanza básica trasladados a la nueva Escuela D 227.

En 1981 cuando el proceso de municipalización de la educación estaba comenzando en todo el país, un anuncio aparecido en la prensa local hacía un llamado a los vecinos con el siguiente titular: **“Matricule a sus hijos en La Reina”**, en la misma infografía se podía leer con claridad: *“escuelas totalmente equipadas”*. En el transcurso de una década (1969-1979) el ímpetu desbordante de un conjunto de comunidades obligó al sistema nacional para que ofreciera las condiciones elementales para la escolarización de los nuevos habitantes de la comuna. Las respuestas estatales fueron lentas, precarias y de emergencia. Algunas escuelas tendrían que esperar cerca de diez años para poder conseguir un espacio educativo con características mínimas de equipamiento. En poco más de diez años, crecieron y desaparecieron escuelas.

Como si fuera la última estación de una autopista, donde la pendiente precordillerana se acentúa y marca, hacia el oriente, el límite natural de la comuna, se ven los techos enmohecidos y las estructuras prefabricadas típicas de las escuelas de los '70. Hoy, a más de 40 años del inicio de aquella caravana de escolarización las voces de las profesoras siguen resoplando porfiadamente la misión que las mantiene en esos contextos: *“más que nada la parte social ha sido importante para nosotros. El afecto, la parte emocional de los niños. Para nosotros ha sido importante, paralelo a la parte pedagógica, sin abandonarlo. Ha sido como la misión nuestra.”*

### ¿Qué podemos aprender de estas historias?

La finalidad de este trabajo ha sido el de contribuir a la comprensión sobre la relación entre Estado, sociedad y escuela en la conformación de la educación en Chile. La perspectiva ofrecida a través de las historias presentadas constituye una, entre muchas posibles, pero su originalidad descansa, no en su valor en cuanto evidencia empírica, sino en su carácter memorial de quienes han experimentado localmente las tensiones y conflictos que conlleva la implementación de iniciativas educativas desde centros administrativos de poder. En ese sentido, estas historias visibilizan voces que reflejan verdaderos contrapuntos a los relatos más grandilocuentes, pero menos contextualizados, que emergen desde las políticas del Estado. Igualmente, aunque estas historias hagan referencias a un pasado, al estar enraizadas en la experiencia, son relevantes para comprender experiencias que continúan replicándose. Por todo lo anterior, las historias que hemos presentado nos contribuyen con líneas de reflexión respecto a tres aspectos vigentes en las actuales discusiones sobre la educación en el país.

#### a) La centralidad de la cotidianidad de la escuela ante el poder estatal

El foco sobre la educación presente en los proyectos políticos, resalta el innegable nexo que existe entre el estado y el sistema educativo chileno. De hecho, y a diferencia de lo que suele argumentarse, en una época en que ha predominado una racionalidad de mercado en la vida política y social, también se ha procurado el fortalecimiento del Estado en educación con nuevos mecanismos de regulación extremadamente eficaces en disciplinar lo que ocurre en los establecimientos educativos (Cavieres Fernández, 2014). Dada dicha centralidad, se comprende que los nuevos espacios de participación, incluso de

demanda y de protesta, por medio de los cuales los simples ciudadanos buscan incidir en el ámbito de la educación se centren en lo que el Estado debe hacer, más que en pensar en cómo se contribuye a un espacio social y cultural que se llama escuela y que debe ganar en autonomía para responder a las demandas locales y cotidianas que debe enfrentar.

Las historias que hemos presentado cambian este foco de análisis, que al situarse desde las experiencias vividas, incluso resignifican el sentido de la escuela pública, sus aspiraciones y relaciones. En medio de relatos dominantes sobre la reforma de Frei, del intento de la escuela unificada o del centralismo forzado de la dictadura, emergen estas historias de escuelas que hablan de un rincón escondido, de un “libro de cuentos”. No son escuelas de espaldas al ejercicio de las autoridades centrales pues requieren de sus recursos, pero las circunstancias las hacen actuar de manera libre, por momentos guiándose más por la imaginación que la planificación. Escuelas que varían de forma y tamaño para cobijarse en distintos espacios; que se articulan complementariamente no para competir, sino para hacer frente a las necesidades de sus estudiantes. En la experiencias cobijadas bajo estas historias, no son las leyes, sino las personas las que llenan de contenido el quehacer diario; y no son los grandes objetivos institucionales los que definen los aprendizajes adquiridos, sino el compartir diario en buses, sobre la madera, en sillas improvisadas en donde el sentimiento de comunidad permitió superar la sensación de abandono por parte de los grandes centros de poder.

#### **b) la relevancia de la comunidad y el territorio local como espacio de desarrollo para la escuela**

Un aspecto presente en las actuales políticas educativas, se refiere a la relación entre escuela y territorio; escuela y contextos culturales de los estudiantes. Para los grupos dominantes en el quehacer del Estado, que inciden en las formas culturales que se instalan en la escuela, no existe desconexión entre ésta y su propia cultura de pertenencia centrada en valores de eficiencia individual (Bernstein, 2003). No obstante, los grupos pertenecientes a contextos culturales que, dada su posicionalidad económica, no están en consonancia con dichos valores, entran en contradicción con la escuela. Por dicha razón, aunque las políticas educativas subrayan la vinculación entre escuela y cultura de los estudiantes, como en la nueva ley que crea el sistema de educación pública, la migración de niños que diariamente evacuan los sectores donde viven para dirigirse a establecimiento educativos ubicados en otros sectores geográficos,

obstaculizan la vinculación escuela y la realidad social y cultural de sus estudiantes. Ello se acentúa en un contexto de libertad en que los padres procuran escoger para sus hijos aquellos centros escolares que mejor repliquen los modos culturales de los grupos más aventajados económicamente (Atria, 2012). Igualmente, modelos técnicos sobre la escuela eficiente instalan miradas deficitarias acerca de los sectores de pertenencia de los estudiantes de escasos recursos económicos despojándolos de todo valor pedagógico (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014).

Las historias que hemos presentado se sumergen en recuerdos en donde sobresale la relación armoniosa entre territorio y escuela. Se visualizan escuelas abiertas, de intercambios permanentes entre padres y profesores en donde nada de la población está ajeno; y los recursos existentes que se utilizan conforman las identidades y modos de ser de estas escuelas. Escuelas no como espacios segregados de los territorios que las cobijan, sino como prolongaciones naturales de ellos. La escuela va al territorio, representado en el “campamento” y sus habitantes, no como hoy donde los habitantes van a una escuela pública que pareciera cerrarle las puertas de entrada a sus territorios de procedencia. La relevancia de esto, no sólo descansa en la solidaridad material, sino en lo propiamente pedagógico. Las historias dan contexto a expresiones como el aprendizaje significativo que debe nutrirse de la realidad de los estudiantes, y dan cuerpo a la expresión de Freire (1997) de que el aprendizaje surge del conocimiento hecho de experiencia que el estudiante trae desde la cultura en que habita. El conocimiento cultivado en estas escuelas se traduce en crecimiento compartido entre escuela y territorio.

### **c) la autonomía de los actores en la construcción social de la escuela**

Los dos puntos anteriores se entrelazan con un tercer punto de importancia en estas historias: la autonomía de los actores para construir sus escuelas atendiendo a los contextos particulares en que éstas se encuentran. En las historias no hay huella alguna de instrumentos de medición y control centralizados para disciplinar y alinear a estas escuelas a los modos culturales de los grupos dominantes en la sociedad (Lipman, 2004). Por cierto, estas escuelas se ubican en un periodo previo a los procesos que han conducido a la implementación de mecanismos de competencia en base a resultados -que exigen la estandarización del currículo, y por tanto, de las prácticas que los profesores deben desarrollar, independientemente de sus particularidades locales-, pero, por lo mismo, al recordar aquellos tiempos pretéritos, nos

ayudan a pre-figurar los modos en los cuales los profesores podrían habitar la escuela, cultivando la creatividad, la espontaneidad y la sensibilidad por las demandas más sentidas y concretas de los estudiantes, sin el cúmulo de regulaciones que hoy en día limitan la labor docente.

En estas historias, no abundan las menciones a prácticas pedagógicas específicas, pero sí emergen referencias a experiencias educativas que tuvieron un fuerte alcance en las comunidades que estas escuelas sirvieron. No podría haber sido así, si estas prácticas no hubiesen tenido una fuerte conexión con la enseñanza de conocimientos relevantes para los estudiantes. De otro modo no se explicaría el recuerdo de las profesoras de que estas escuelas eran las más prestigiosas del sector, eran muy demandadas y “pobre el que se las farreara”. Este prestigio no dependió de los resultados en pruebas estandarizadas, sino de una labor que las profesoras asumían como parte constitutiva de una misión que impregnaba de carisma a sus comunidades educativas. Esta misión se sustentaba en aprender a responder a las demandas que cotidianamente les interpelaba, lo que en buena medida se hizo, incluso, ante la ausencia de apoyos centralizados. Esto sustenta una tradición que no sólo confía de la capacidad autónoma de los profesores para ser protagonistas de su propio desarrollo profesional sino que, más aún, cuestiona aquellas políticas educativas que están permanente intentando re-educar a los profesores, sin reconocer el valor que tienen sus trayectorias para la construcción del saber pedagógico (Robertson, 2012).

## CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos presentado la historia de distintas escuelas de La Reina, Santiago de Chile, construidas a partir de las experiencias compartidas por ocho profesoras. En su epílogo, estas historias esbozan la transición dolorosa de un modo de ser escuela a otro en que el Estado volverá a reconfigurar su influencia sobre las escuelas del país. El modo de ser resultante constituye una mega-narrativa bien conocida por su contribución a la segregación económica y al debilitamiento progresivo de la educación pública. Aquello, como lo señala la historia que hemos presentado, no necesariamente significa que la presencia del Estado con anterioridad a esta nueva etapa haya sido ideal. Sin embargo, las escuelas, y sus miembros dentro de ellas, pudieron desarrollarse dentro de una lógica distinta en donde la libertad y la creatividad sobresalieron.

Desde la perspectiva de este trabajo, la diferencia no estuvo dada por soluciones macroeconómicas o políticas, por muy importantes que pudiesen ser, sino por las experiencias de quienes tuvieron la tarea de construir escuelas que partieran de la realidad en donde estaban insertas. Tal como lo recuerdan las historias de estas profesoras, estas experiencias hablan de la importancia de saber ocupar todos los espacios e instancias que pudiesen estar disponibles para cumplir con las metas pedagógicas más pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Ello requirió aceptar la cotidianidad, sin aplicar sin más soluciones exógenas o pretender acomodar a los estudiantes a moldes estandarizados que hablan de un alumno tipo, reflejo de los grupos más aventajados. Aquello no estuvo exento de coraje como la de aquella comunidad que decidió “cruzar la calle” para ocupar un establecimiento que no estaba terminado y que la autoridad aún no autorizaba usar. Por ello, en un contexto de gerencialismo que ha desarrollado modos más eficientes para controlar a las escuelas, finalmente estas historias invitan a tener el coraje de tomar los recursos disponibles para estar en permanente “traslado” a nuevos y mejores modos de habitar la escuela.

## REFERENCIAS

- Apple, M. W. (2012). *Education and power*. London: Routledge.
- Austin, R. (2003). *The state, literacy, and popular education in Chile, 1964-1990*. New York: Lexington Books.
- Atria, F. (2012). *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago de Chile: Catalonia-Ciper Chile.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). Las claves del mejoramiento escolar sostenido. En C. Bellei, J. P. Valenzuela, X. Vanni, D. Contreras (Eds.), *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (pp. 55- 94). Santiago de Chile: LOM.
- Bernstein, B. *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control*. London: Routledge, 2003.
- Cavieres Fernández, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. California: Left Coast Press.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories. *Stories of teacher. School stories. Stories of schools. Educational Researcher*, 25(3), 24-30.

- Craig, C. (2007). Story constellations: a narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 173-188.
- Craig, C. (2012). Tensions in teacher development and community: variations on a recurring school reform theme. *Teachers College Record*, 114(2), 1-28.
- Fischer, K. (1979). Political ideology and educational reform in Chile, 1964-1976. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México DF: Siglo Veintiuno Editores.
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives. Studies in education and change*. Philadelphia, PA: Open University Press
- Goodson, I, Antikainen, A., Sikes, P. & Andrews, M. (2017) *The Routledge international handbook on narrative and life history*. New York: Routledge.
- Lechner, N. (2006). *Obras escogidas*. Vol. 1. Santiago de Chile: LOM.
- Lipman, P. (2004). *High stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform*. New York: Routledge Falmer.
- Nuñez, I. (1989). *La descentralización y las reformas educacionales en Chile. 1940-1973*. Santiago de Chile: PIIE.
- Robertson, S. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584- 607.
- Ryan, M. & Bourke, T. (2013). The teacher as reflexive professional : making visible the excluded discourse in teacher standards. *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), pp. 411-423.