

Capítulo VI

Las escuelas, las profesoras: ¿actores de la sociedad civil popular?

¿Para quién trabajan las escuelas 'sociales'?

Desde un punto de vista convencional, las escuelas preparan a los niños para *integrarse* 'obedientemente' al modo de vida y sistema de funcionamiento de la sociedad global (entendida ésta como el conjunto de personas adultas que vive conforme a ese sistema y ese modo de vida). Desde la perspectiva oficial, la Escuela es uno de los mecanismos que utiliza la sociedad global para reproducirse como 'sistema' y como 'modo de vida'; o sea: para reproducirse a sí misma como sociedad organizada. Puede, por tanto, decirse que la Escuela existe en tanto contribuye a reproducir ese sistema, *asegurando* que las nuevas generaciones lo respeten y obedezcan desde niños, de antemano y por adelantado. Hacer esto es, sin duda, una gran tarea y hasta un gran honor, pero lo cierto es que significa también trabajar 'conforme' los parámetros sistémicos y 'en acuerdo' al modo dominante de vida, lo que tiene atado el riesgo o problema de que esos parámetros y ese modo dominante 'pueden' ser socialmente injustos y cívicamente desiguales. Y esto puede producir un desacuerdo entre las 'reales' necesidades de los niños y las 'formales' necesidades del sistema. Puede, pues, darse el caso de que las escuelas, por servir bien a su señor (el sistema global de la sociedad) no sirvan igualmente bien, en profundidad, a los niños que reciben (y que llegan a ellas con la esperanza de superar sus dificultades 'reales').

Al observar ese 'riesgo' en una perspectiva histórica, se constata que, en Chile, nunca la Escuela se ha definido como un órgano o instrumento de las necesidades *reales* de los niños que recibe (sobre todo, de los que provienen de la 'baja sociedad civil'); o sea, que si el sistema no está

satisfaciendo esas necesidades (o que, peor, las esté produciendo), la Escuela preparara entonces a sus alumnos, desde pequeños, para ‘cambiar’ los parámetros sistémicos que estén produciendo esas necesidades y problemas. Como que la Escuela sólo ha sido y es un instrumento del ‘sistema social’ para mejor disciplinar y gobernar la sociedad civil, y no un instrumento de ésta para *enseñar* a ese sistema lo que *debería* ser. ¿Por qué los procesos educativos deben estar controlados, de modo exclusivo y reglamentario, sólo por los agentes del sistema dominante? ¿Por qué la sociedad civil (esto es: el conjunto de los ciudadanos con experiencia de realidad y conciencia cívica) no puede, libre, informada y democráticamente, regular también esos procesos? ¿Por qué debe primar el aprendizaje de la ‘obediencia’ y no el de la ‘soberanía responsable’? ¿Por qué asegurar que se reproduzca siempre lo mismo y no lo nuevo, lo justo y lo emergente?

La definición ‘oficial’ del rol histórico de la Escuela no sólo presupone que el ‘sistema’ tiene más preeminencia en la educación que la ‘soberanía’ (o que los problemas reales), sino que, por añadidura, presume de que *todos* los niños tienen, en ese sistema, la *misma* posibilidad de ‘integrarse’ a la sociedad global. O que basta la existencia de ‘iguales oportunidades’ para que todos los niños resuelvan todos los ‘problemas desiguales’ que los afectan. Las definiciones oficiales del rol histórico de la Escuela han excluido o ignorado dos hechos de enorme relevancia: 1) el peso protagónico de la soberanía civil, que trasciende las tendencias auto-reproductoras y conservadoras de los sistemas y, 2) el peso histórico de las desigualdades reales que estratifican y tensan por dentro la supuesta igualdad interior de la sociedad chilena.

Pues, ¿qué rol realmente responsable puede asumir la Escuela cuando la sociedad está de tal modo estructurada que *no* todos los niños pueden, realmente, integrarse hasta el centro del modo de vida que se estima socialmente óptimo? ¿Cuando, por ejemplo, las Escuelas están trabajando concretamente con niños que tienen baja o cero posibilidad de integración? ¿Cuando, con amargura, sus profesores verifican, al cabo de casi medio siglo de esforzado trabajo pedagógico, que la mayoría de sus egresados *permanecen* girando en círculos en su misma vieja marginalidad? ¿Es que, por reproducir funcionariamente los parámetros del sistema terminan al final reproduciendo los contingentes sociales de la temida marginalidad? ¿Es que, en último análisis, tienen que servir a dos señores: al inapelable ‘sistema’ y a su indesalojable ‘clientela marginal’; enseñando, por un lado, ‘obedecer’, y por otro, a ‘solidarizar y resistir’? ¿Frustrándose como profesores por un lado y realizándose (sólo afectivamente) por otro?

Se podría decir que, cuando hay una sociedad global heterogénea (como parece ser el caso de la chilena), las escuelas se dividen, al menos, en dos tipos: las que se mantienen trabajando para la integración social efectiva, y las que terminan trabajando para la ‘ilusión’ de integración y el desarrollo ‘real’ de la cultura de no-integración. Es evidente que el proceso educativo, desde que se ve abocado a trabajar con niños y adolescentes que tienen bloqueado su acceso al modelo de vida

central de la sociedad global, se convierte en un proceso distinto, con un *sentido* distinto al apresto cognitivo y formativo de los niños que sí se integran a la sociedad global. La diferencia la da el hecho de que los docentes, en ese caso, se ven constreñidos a solidarizar con la situación global de los niños ‘excluidos’, a desarrollar un tipo de educación de emergencia, dirigida a reponer de algún modo los fundamentos de vida que han sido rotos por la crisis y la desigualdad, y a *acompañar*, casi terapéuticamente, los muy complejos procesos de vida e identidad marginales.

Si eso ha estado ocurriendo por tantas décadas, ¿podrán alguna vez las escuelas no sólo identificarse a medias o a hurtadillas con las necesidades reales de la sociedad civil marginal con la que trabajan, sino *plenamente*, desarrollándose por completo en esa dirección? ¿Cabe hoy día, ya, plantear que la ‘resistencia civil’ —o la ‘presión civil marginal’ que apunta al *cambio social*— puede, legítimamente, ser un objetivo educacional válido, que puede ser tratado metodológica y funcionariamente? ¿Tanto como los objetivos ‘conservadores’?

El debate teórico (y político) de esa posibilidad puede ser, sin duda, intenso y largo. El desarrollo sistemático de escuelas de tipo social que se concentren de lleno en las necesidades reales de su clientela marginal y en su presión lógica para realizar los cambios necesarios del ‘sistema’, es una cuestión política que, con mucha probabilidad, por su carácter candente, será largamente tramitada y postergada. Sin embargo, los hechos indican que, en Chile, existen escuelas —y no pocas— que pertenecen más a la autogestión y modo de vida de la sociedad civil ‘marginal’ que al modo de vida y poder formal propios del ‘centro integrado’ de la sociedad global. Que, quiérase o no, son colegios que se ven forzados a trabajar a dos niveles, con doble estándar, en el mismo filo de la navaja que significa trabajar para dos señores al mismo tiempo. Es lo que se deduce al examinar la historia, rol y realidad educativa de las escuelas Jean Piaget y Blest Gana, de los sectores poniente y sur de Rancagua, respectivamente.

Ambos establecimientos se han ‘especializado’ en trabajar con niños y adolescentes con una muy baja posibilidad de integración real al declamado corazón de la sociedad global chilena. Operan sin tapujos, desembozadamente, con la ‘ilusión’ de la integración y la ‘realidad’ de la exclusión. Trabajan con esfuerzo y cariño para ‘preparar’ niños que —en su mayoría— terminan abandonando los estudios para ‘salir’ a trabajar en cualquier empleo y dar inicio, así, a un largo vagabundaje por toda la periferia del (flexible) mercado laboral. Vagabundaje que, para muchos, puede durar toda la vida. Y es por eso que estos establecimientos trabajan también, con no menos esfuerzo y cariño, para *humanizar*, en los niños y adolescentes afectados, la crisis que reproduce la marginalidad y la negación de futuro que ese vagabundaje perpetuo representa para ellos.

Es un hecho que el Jean Piaget y el Blest Gana son colegios ‘de’ la sociedad global, ‘para’ la integración social, pero cuya tarea real consiste, sin embargo, en ‘humanizar la marginalidad’. Esta paradoja implica muchas cosas —como luego se verá—, pero, sobre todo, significa asumir la

situación, perspectiva y lógica de vida del sector marginado de la sociedad global; más precisamente: significa traspasar estos colegios, en la práctica real, del área estatal (o municipal) al área civil. Y en este caso, al extenso territorio de la sociedad civil popular.

La pobreza real —o la exclusión real— es un agente educativo que opera *in situ*, en el mismo terreno local, y es o puede ser tanto o más influyente, en el proceso educativo concreto, que el Estado, el Municipio o el conjunto de la Sociedad Global. Los profesores obedecen al agente educativo formal, pero en su vida profesional solidarizan con el agente educativo informal. Así, de corazón, terminan educando desde el contexto social que produce los problemas de aprendizaje de los niños; desde la realidad que les llega a través del llanto o la rabia de sus alumnos o de las dolidas explicaciones de padres y apoderados; desde el depresivo espectáculo social de la calle, que ven al llegar o al salir de los establecimientos donde trabajan; desde la solidaridad humana que se despierta en ellos detrás de su formación profesional y funcionaria; desde —en definitiva— su condición de actores vivos, solidarios, compensatorios, de la comunidad local y de la vida en círculos de las poblaciones marginales. Las historias de vida de los profesores ‘sociales’ revela que, en último análisis, su verdadera labor educativa consiste en ser un poblador más, cuyo trabajo autogestionario consiste en producir ‘sentidos’ para la vida marginal, para las identidades de emergencia que levantan los jóvenes, y para paliar los lazos afectivos rotos por la misma crisis de exclusión. Por tanto, estas escuelas y sus profesores son, en un sentido histórico, actores que se han ‘integrado’, no al corazón moderno de la sociedad global, sino, más bien, al proceso humanizante de la sociedad civil popular. O marginal.

Con todo, aunque de hecho pertenecen a esa sociedad civil, estas escuelas —así como otras del mismo tipo— realizan una labor solidaria pero, en definitiva, transitoria, de acompañamiento. O sea —como se dijo más arriba—, de humanización afectivo-ideológica de la marginalidad; proceso en el que se mueven enmarcadas por límites etarios y límites programáticos. No acompañan a sus educandos por toda la vida; no convierten su experiencia amarga en discursos críticos o proyectos históricos de cambio estructural; no transforman la resistencia rebelde o la adicción escapista en un movimiento social de humanización real de ellos y de toda la sociedad global. En otras palabras: no son escuelas que asuman de lleno, en su totalidad, las verdaderas necesidades educativas del segmento de sociedad civil al que pertenecen por función real y sirven porque no hay otro remedio. Su acompañamiento humano es transitorio y limitado: se concentra en los niños, se refugia dentro del espacio físico de la escuela y su trabajo queda, en los jóvenes y adultos, como un ‘recuerdo’ positivo, humano y compensatorio. Como un sustituto de papá o de mamá, que no era, a la larga, ni papá ni mamá. Ni Estado, ni Mercado, ni solución real, sino un endulzante de la vida; valioso en sí mismo pero, a la larga, inofensivo e ineficaz.

Lo dicho puede parecer duro e injusto, pero los testimonios que siguen revelan eso, y mucho más, como se verá.

Las escuelas de los sectores Sur y Poniente de Rancagua

El Colegio Blest Gana, de la población Dintrans —en el sur de Rancagua— fue ‘fundado’ hacia 1967 o 1968 (ni los pobladores ni los profesores tienen muy clara la fecha). Como la población fue levantada a orillas del río, al comienzo los niños tuvieron que ir a escuelas que quedaban muy distantes (“tuvieron que ir al Centro o a Bultro”). En vista de eso, los primeros dirigentes decidieron pedir que se fundara una escuela dentro de la misma Población.

—Había una directiva de tres personas por la época —dice don Eduardo Cáceres— cuando vino un señor Subsecretario de Educación (si no me equivoco), donde se le planteó la necesidad de tener un par de salas como mínimo para que los niños no tuvieran que ir al Centro o a Bultro... Bueno, este señor se comprometió... y a los dos meses llegaron las dos salas de madera (las que se desarmaron no hace mucho tiempo, por este rincón). ¿Qué hicimos nosotros? Como dirigentes asumimos que nos pusieran el cemento, nosotros los areneros participamos con el material y nosotros mismos hicimos el trabajo, entre los tres dirigentes y como dos pobladores más. Para tomar el nivel se emparejó, se revolvió el concreto y se hizo el cimientito para que se instalaran las salas. Eran dos salitas de madera. Y se empezó también a hacer clases en la sede social, que fue el nacimiento del ‘anexo’ de la Escuela... Y así nació el interés. Imagínese: ¡tener la Escuela a un paso! ¡En el medio!

—Este establecimiento empezó a funcionar no sé si a fines del 68 o del 69, producto de que se creó aquí la Población —dice don Enrique Matu-rana, ex profesor de la Escuela— y yo llegué aquí en mayo de 1970. Había una sola salita para cuatro cursos. La Escuela partió como un Anexo de la Escuela 80, que está en la población Rancagua Sur, y ya entonces éramos tres profesores. Yo tuve que trabajar en el templo evangélico, porque lo prestaron, donde funcionó una salita; una ruca, que ya desapareció. Boris funcionaba en la sede comunitaria... El año 70 había campaña presidencial, entonces llegaron en agosto a montar una sala de éstas de paneles con radier, y ahí dejamos el templo evangélico y pasamos a ocupar esas dos salas y la sede. El 73 se construyó una sala más, que está por allá... ¡Había una pobreza tan grande de los 120 niños que atendíamos! Muchos iban sólo por la alimentación escolar... Una pobreza enorme. Para dar fe de la pobreza que se veía entonces fue la nevazón del 71, si no me equivoco. A mí me tocó ayudar y creo que no había visto nunca tanta pobreza. Las fonolas se hundían con el peso de la nieve, los pozos se rebalsaban ¡qué sé yo!

—Yo fui el primer director que trabajó en la escuela recién inaugurada de la población Dintrans —dice don Enrique Jara—, fue como en el año 70. Tenía dos salitas. Bueno, era todo precario. Esa escuela no tenía agua potable, baños, ni tampoco luz eléctrica. Mucha gente se preguntaba cómo podía funcionar sin esos elementos, que son tan imprescindibles para una escuela, por muy básica que fuera... Yo me alegro ahora que la Escuela esté funcionando tan completa, porque tiene kinder, comedores... Antes era un lugar totalmente abierto y todos los niños que

no iban al colegio estaban ahí, metidos en las salas. Muchas veces habían peleas grandes, se quebraban vidrios. No había ninguna comodidad e incluso algunos niños quedaban de pie toda la mañana o toda la tarde... Por eso, algunas instituciones comenzaron a ayudar: el Club Auca, por ejemplo. Ellos nos forraron una sala de clases con madera, porque no estaban forradas y eran muy heladas. Empezamos a recibir alimentación: había una apoderada que les hacía de manipuladora de alimentos; teníamos como sesenta alumnos, pero las raciones alcanzaban sólo como a veinte. Muchos niños trabajaban y venían a Rancagua a vender el diario o ganar 'el corte', como decían ellos...

—Yo ingresé al servicio el 4 de julio de 1976 —dice don Patricio Arratia, ex profesor del Blest Gana y actual Supervisor de la Dirección Provincial de Educación— a ese Colegio. Estaba bastante abandonado ese establecimiento. Mi sala era grande, pero sin ninguna comodidad; eran tres las hileras de ventanales que tenía, pero de las tres sólo la parte de arriba tenía vidrios, porque en la de abajo no quedaba prácticamente ninguno... En ese tiempo no teníamos cocina, ni comedor, ni luz eléctrica... ¡estábamos colgados, porque tampoco teníamos medidores! El patio de la Escuela era todo lo que la circundaba, hasta el paso de vehículos. Como divisoria teníamos nada más que una alambrada, por donde entraban los perros, los chanchos, los animales... ¡todos querían asistir a clases! Tenía que dejar a los chiquillos en la sala y partir a prepararles el desayuno, que consistía en una leche con chocolate o la alimentación que en ese tiempo daba la JUNJI... No teníamos manipuladoras en ese tiempo y los profesores se encargaban de prepararles la alimentación a los niños, en forma conjunta con los apoderados. Las señoras se ofrecían para hacer el almuerzo, voluntariamente... En invierno, cuando llovía, ya como a las diez ya no se podía hacer clases, porque la mitad de la sala estaba totalmente inundada...

163

La 'fundación' de la Escuela Blest Gana se debió, pues, a la gestión y al trabajo colectivo de los pobladores mismos, de los profesores, de algunas instituciones privadas locales, de las apoderadas que colaboraban en la "manipulación de alimentos" y, también, del Estado. La Escuela surgió casi del mismo modo como habían surgido las mediaguas de los pobladores: con el mismo aspecto exterior de campamento, de emergencia, de pobreza. Como si fuera más una 'obra privada' decidida y ejecutada por la baja sociedad civil del sur de Rancagua, que una 'obra pública' decretada y ejecutada por el Estado. Fue fundada hacia 1968, pero diez o doce años después —como muestran los testimonios anotados arriba— su mimetismo con la población popular a la que servía seguía siendo casi total. A treinta años de su fundación, la Escuela muestra progresos importantes, pero sin perder mucho de ese mimetismo. Otros testimonios, grabados a fines de 1998, así lo demuestran:

—Nosotros tenemos ahora harto apoyo —dice la señora Zulema Meneses, actual Directora del establecimiento—, sobre todo de la Corporación, y en cuanto a recursos. Esta es una escuela muy chica, con muchos problemas, y hay bastante deterioro, pero la Corporación siempre está pendiente del Colegio, siempre nos está ayudando. Por ejemplo: hace poquito no más cambiaron todo el techo del primer pabellón, le pusieron zinc, porque el pizarreño lo quebraban las piedras que lanzan los chiquillos... Nosotros estamos trabajando aquí con tercera jornada, sacando primero

y Segundo Medio. Para el próximo año queremos que la gente eleve su calidad de vida mediante la educación, queremos que saquen, los que tienen cuarto básico, el quinto y sexto; los otros, séptimo y octavo, y los otros Primero Medio y seguir con toda la enseñanza media... Vamos a hacer campaña casa por casa... Mientras más estudien, más elevada su calidad de vida... Así que en eso estamos empeñados ahora, no importa lo que nos cueste en sacrificios...

—Yo llegué al sector este año, 1998 —dice Norma Carrasco, profesora del Colegio Blest Gana— y desde el principio me impresionó harto, harto, harto, porque el tipo de niño aquí es muy diferente al de otros sectores: son muy carentes de cariño, de interés, de preocupación. O sea: es un sector completamente desposeído. Son niños que realmente necesitan mucha dedicación, mucho apoyo, entregarse mucho a ellos... Los niños llegan, abandonan después... ¡qué sé yo! Yo tengo alumnos de doce y trece años en cuarto básico, y son niños que han abandonado y después retoman otra vez.

—Una cosa muy triste es que ellos tienen poca proyección hacia el estudio —agrega Amelia Donoso, también profesora del Blest Gana—, a salir de este medio. Hay aquí una sociedad limitada en la que ellos han vivido día a día... De repente tienen comida, pero después pasan a lo mejor un mes a medias y esperando que venga el tiempo de verano en que hay más posibilidades de trabajo. Por eso ellos son busca-vidas: se van a la ribera del río, buscan botellas, tarros, latas, cartones, etc. y así van saliendo adelante. Ellos no se sienten como gente de Rancagua, sino como una comunidad aparte y les hace falta como un sentido de pertenencia... Pero no se ve ese nivel de pobreza triste, esa pobreza sucia... No, no se ve eso, todo se ve realmente muy digno... Yo creo, sin embargo, que ha ido cambiando un poco la mentalidad, porque en este último octavo, un gran número de niños del curso se presentó a dar exámenes de admisión y todos quedaron donde se presentaron.

164

Después de treinta años de trabajo, el Colegio Blest Gana *sigue*, pues, intentando perseverantemente “elevar la calidad de vida” —como dijo su actual directora, la señora Zulema— de los pobladores de la Dintrans. A ese efecto, ha mejorado la planta física del establecimiento, ha aumentado el número de profesores y de cursos ofrecidos, abarcando ahora a niños de Kinder, jóvenes y adultos. No obstante los intentos realizados y el “costo en sacrificios” de apoderados y profesores, el objetivo estratégico de elevar la calidad de vida de esa comunidad popular no ha sido alcanzado plenamente: la población Dintrans *sigue* afectada casi por los mismos problemas que tuvo en sus orígenes. ¿Cuál ha sido y es, por tanto, el rol efectivo y real que este establecimiento ha jugado en el desarrollo de la comunidad popular que vive en esa Población?

El Colegio Jean Piaget —del Sector Poniente—, aunque tuvo un origen distinto, se encuentra, al término de *siete* décadas de trabajo, ante una situación parecida. El colegio fue fundado, según su directora actual, en 1928, con el nombre de Escuela Superior n° 5, que en el año 1969 se trasladó a su actual ubicación en la población Lourdes y próxima a la San Francisco, donde empezó a educar también varones. En 1978 fue denominada Escuela F-26 y en 1986, por iniciativa de la Municipalidad, fue rebautizada con su nombre actual: Colegio Jean Piaget.

—De la Población misma podría decir que para el Censo de 1992 teníamos 6.415 habitantes —informa la directora, María Teresa Saravia— con 52 por ciento en rango de pobreza neta. Nuestros alumnos son de nivel socioeconómico y cultural deprimido, su lenguaje oral y escrito y su autoestima son deficitarios. En este momento el Colegio tiene casi quinientos alumnos distribuidos en 17 cursos, de Kinder a Octavo Básico. Cuenta con un jardín familiar y un plantel docente de 25 profesores, personal administrativo y dos auxiliares... El Colegio tendría a esta altura 71 años de antigüedad...

El Jean Piaget, al igual que el Blest Gana, ofrece cursos de recuperación para adultos. El primero tenía, a fines de 1998, 46 alumnos en ese tipo de cursos.

—La realidad del Colegio alarma mucho —continúa doña María Teresa— porque yo tengo acá un alto porcentaje de alumnos con problemas socioeconómicos graves... Año a año la situación se ha ido deteriorando, en vez de mejorar. El diagnóstico de los alumnos ha sido como más cruel, año a año... El niño se ve enfrentado a más problemas... Tenemos una Escuela muy particular, ¿no?, porque es una escuela, que aparte de tener la función de educar, es una escuela como guardadora de niños. El apoderado nos confía sus niños para cubrir todo lo que son sus necesidades básicas: la parte del afecto, alimentación, vestuario, útiles escolares, etc.; entonces nuestros niños tienen características diferentes a los de otros colegios, donde la misión es exclusivamente entregar conocimientos, formación de valores, hábitos, etc. Acá el Colegio tiene que preocuparse más allá de eso: del aspecto personal y social, incluso de la salud del niño (las consultas al médico, al dentista, al oculista), que todo eso lo ofrece el Programa de la Junta de Auxilio Escolar... Aquí muchos trabajos tienen que ser encauzados a solucionar necesidades de sus casas, como por ejemplo: confeccionar un lustrín, una banca, hacer una lámpara, buscar actividades para que ellos puedan aprender, también, un oficio. Las niñas aprenden educación para el hogar, repostería, a poner la mesa, a seleccionar los alimentos más nutritivos... Cuando salen de octavo, la mayoría de los niños sigue estudiando: Primero Medio, Segundo... pero por Segundo o Tercero Medio algunos ya desertan, por razones de trabajo la mayoría de las veces... A la Educación Superior son pocos los que pasan. Nosotros tratamos de derivarlos hacia escuelas de tipo técnico-agrícola o profesional... Yo encuentro que es una lucha constante el tratar de sacarlos adelante, por parte del colegio y por parte del hogar. Sí: cuesta mucho... ¡uf! con algunos niños tú a veces te sientes derrotada. Así, el trabajo de nosotros en el colegio no lo hace cualquiera...

El Jean Piaget, como dice su actual directora resumiendo las siete décadas de vida de ese colegio, es una escuela “que aparte de tener la función de educar, es una escuela como guardadora de niños”, que debe “cubrir todo lo que son sus necesidades básicas” y debe preocuparse de mucho más que de la mera entrega de conocimientos y de la clásica formación de hábitos: debe ocuparse “de todo lo personal y social” de los niños; es decir: debe identificarse con el problema específico de una determinada comunidad popular, sumarse a la lucha que ésta da para remontar la desventaja estructural con la que parten sus niños, etc. Es, pues, como dice la señora María Teresa Saravia, “una escuela muy particular ¿no?”.

Aquí se plantea el mismo problema que ronda la sacrificada labor de los profesores del Blest Gana: ¿hasta dónde la educación es capaz, por sí sola, de elevar la calidad de vida de una comunidad popular? ¿Cuál es el rol real de la educación cuando los otros agentes de desarrollo social *no* trabajan eficientemente, al punto de que la calidad de vida permanece estancada en el mismo nivel que hace tres, cinco o siete décadas atrás, pese al esfuerzo denodado de los profesores? ¿Cómo es posible que una Escuela formal, bien tenida y dirigida —como la Jean Piaget— siga, al cabo de más de medio siglo, lidiando contra la *misma* muralla? ¿Cómo es posible que sus profesoras digan que en esa “lucha constante” se sienten a menudo “derrotadas”? ¿Qué es, exactamente, aquí, educar? ¿Para qué sirve, aquí, la educación formal?

Marcela Díaz, que ingresó como profesora al Jean Piaget en 1983, confirma la visión de la señora María Teresa:

—El Jean Piaget es un colegio bien especial. Un colegio con características de bastante privación social. Bueno, nosotros trabajamos mucho con niños privados socialmente, que tienen trastornos de aprendizaje... Hay un porcentaje de alumnos que vienen de hogares institucionalizados: el Hogar de Menores, el Hogar de Cristo... Otro porcentaje son niños de familias anucleares: la mayoría vive con su madre y con un conviviente; a veces, incluso viven con personas ajenas, que pueden ser familiares o bien personas que los cuidan, no necesariamente familiares. Por las características del colegio, el trabajo es bastante; no te diré complicado, pero sí requiere fortaleza de parte de los docentes. De hecho, para mí, al principio, esta realidad fue bastante fuerte.

Un colegio “especial” requiere de “fortaleza” docente. ¿Cómo se expresa, pedagógicamente, esa fortaleza? En primer lugar —como dicen María Teresa y Marcela— esforzándose por llenar, de algún modo, “la parte afectiva” y “la parte social” del niño. Y esto no es fácil.

—No vamos a decir que uno reemplaza a la familia —dice Marcela— pero sí la Escuela es como el segundo hogar del niño... Tú empiezas a formarlo desde Kinder. En qué sentido: en que, no sé, tenga una personalidad armónica en la parte afectiva, que pueda autocontrolarse, que respete órdenes de los adultos, que respete normas, y que aprenda a convivir con otros niños de su misma edad... Y tú tienes que afianzar mucho la parte afectiva, pero con mucho mucho tino, porque algo tan sencillo como celebrar el Día del Padre puede ser muy complicado porque de repente no existe el padre. Así, si le van a hacer un regalito al papá, que sea al tío que más quieren, al hermano mayor, el que los cuida... Son niños que tienen una carencia afectiva muy grande. Muchos viven en hacinamiento... Eso se nota en que no saben respetarse: si juegan son muy bruscos para jugar, tienden al golpe... Es toda una carencia afectiva muy grande y, por lo mismo, se te apegan mucho; entonces uno tiene que, como profesora, tratar de manejarlos de tal manera que el niño sea independiente, que no dependa tanto de ti... Porque la educación, en el fondo, te capacita para la vida... Con los padres el ideal es que uno trabaje mucho con los apoderados, pero lo que pasa es que esto también es una situación sensible. Me explico: la mayoría de los apoderados son personas de muy bajo nivel cultural,

entonces tú tienes que tratarlos en forma muy, muy delicada, con muchas pinzas; no es llegar e ingresar el apoderado a la sala y que te apoye... Hay muchos padres que se han desligado de su rol de padre; me refiero a que, para que una educación sea realmente provechosa, tiene que haber una educación familiar detrás, porque el niño está cinco horas en el colegio, pero el resto de las horas está en su casa... Los papás pasan fuera muchas horas, entonces se pierde ese vínculo. Pero yo creo que lo que más te puede frustrar es el hecho de haber dado un año completo por un niño y que de repente te lo lleven; que se lo lleven a otro colegio; eso te marca. Y se lo llevan porque el colegio no tiene buena fama. Hablemos las cosas por su nombre: muchos apoderados dicen para qué tener a los niños en 'hogares de menores'. Pero es que nuestra labor es social. Imagínate, si no hubiera un colegio que acoja a este tipo de niños, estos niños no tendrían educación, así de simple. Esto para mí es muy frustrante y me amarga mucho. Yo les digo a los apoderados: '¿Para qué me trae al niño, si después va a estar pensando en llevárselo?'... Otra cosa que es frustrante, y aquí no puedes ir contra la corriente, es la pobreza.

Marcela lo deja claro: la labor educativa del Jean Piaget es, básicamente, *social*: debe 'paliar' la parte afectiva, la parte social, y encima de eso, "formar" a los niños en una serie de actitudes y valores 'ideales' que la sociedad demanda como necesarios y válidos. Debe, en este sentido, intentar cubrir déficit de afecto, déficit de desarrollo social y —lo que es más infructuoso— déficit de pobreza. Es decir: déficit que han sido generados, de un modo u otro, por 'otros' agentes y factores de desarrollo social. Debe, en suma, luchar contra una realidad que tiende a deshacer e inutilizar no sólo el trabajo que, por función específica, le corresponde (educar), como también aquel trabajo adicional, de sobrecarga, que rebasa su tarea funcional: el del desarrollo 'integral' de una comunidad local endémicamente pobre. Colegios como el Blest Gana y el Jean Piaget son, por eso, caballeros andantes que han sido lanzados a la tarea de luchar contra los molinos de viento de una pobreza endémica que persiste por más de setenta años; andanza que —por utópica y por quijotesca— concluye en el descrédito propio de toda épica caballerescas: los colegios Blest Gana y Jean Piaget tienen, precisamente por la tarea que cumplen, "*mala fama*". Como dice Marcela:

—Mira, en el fondo, está el rótulo de colegio periférico, de colegio de condiciones difíciles, donde el apoderado prefiere no llevar a su hijo porque es un colegio malo. Como si los docentes no fueran los mismos aquí que en la quebrada del ají... Hay como un estancamiento al respecto. Ahora el colegio Simón Bolívar se da el lujo de seleccionar a sus alumnos y nosotros, como tenemos mala matrícula, tenemos que aceptarlos a todos. Todo esto ha mellado el prestigio del colegio. Bueno... es de esperar que algún día la cosa mejore, porque es fundamental que así sea. Imagínate, si estos niños son los hombres y mujeres del futuro, y si están con esa tranca social y esa abulia cultural, la verdad es que va a ser tremendo... Se perciben como bien deprivados, fijate. Pasa, por ejemplo, cuando hay desfiles, que de repente hay que conseguirles de la corbata para abajo, de repente andan chicocas sin calzones; y no es broma, no tienen ni cuadros. Entonces se ven como muy deficitarios en comparación con el resto. Ellos mismos se sienten inferiores, se sienten



No vamos a decir que reemplazamos a la familia, pero sí que la escuela es como el segundo hogar del niño.

como el niño diferencial, como el niño límite... tú le dices a un niño 'límite' y tú le estás diciendo: 'tú eres tonto, nunca vas a aprender'...

Los colegios "diferenciales" (o sea: de los pobres endémicos) no logran, pues, borrar la 'diferencia'. Su ciclo de vida gira al interior de la misma marginalidad a la que combaten. Forman parte de ella.

¿Tiende la actual Reforma a modificar esta situación? ¿Se logrará esta vez borrar esa persistente 'diferencia'?

—Yo creo que la reforma está recién rescatando nuestra labor —dice Marcela, que es educadora de párvulos—, porque en realidad lo que la reforma plantea es el mismo trabajo que siempre se ha hecho en la educación preescolar: trabajo en grupos, búsqueda común de criterios, compartir experiencias y actividades. Es lo que nosotros hacemos. Ahora, nosotros no participamos en la reforma, aunque sí, indirectamente, en jornadas de reflexión con respecto a la reforma. Pero yo creo que ahí entraríamos en un tema coyuntural, porque la verdad es que, para hacer un cambio, tiene que haber un cambio total. O sea: no basta solamente con que el colegio tenga computadores. Lo que se necesita es un crecimiento de adentro hacia afuera: profesional, tener una infraestructura mejor, que sea más agradable para el niño. Pero yo no me siento ajena a la reforma, porque es la labor que uno hace de años y que ahora se ha reivindicado. Se comprendió que es la mejor forma de aprender.

—Mira, dada la característica de este colegio —afirma la señora María Teresa—, en cuanto a la familia, a los niños, la reforma sería como bienvenida ¿ah?; una, porque si dentro de la reforma se contempla ampliar la jornada escolar, para las madres va a ser una mayor solución y una mayor posibilidad para que ellas se integren a la vida de trabajo si los niños van a permanecer más horas en el colegio. En lo curricular también nos parece positivo, porque no todos nuestros niños van a la enseñanza media ni a la Superior, entonces es importante que puedan aprender un oficio en el cual puedan ellos ganar su dinero y desenvolverse en la vida de forma útil.

—El cambio más positivo es que se hace una instrucción más aterrizada; o sea: antes teníamos que entregar unos contenidos muy así presionados por el tiempo. Había que enseñar el sustantivo, el adjetivo, el verbo y el adverbio y ahora eso se hace trabajando más en los ambientes naturales, en lo que se llama el contexto de la vida normal. Todo es ahora más contextualizado... aprovechando las instancias de la vida, de la misma vida que ellos pasan...

—Yo creo que los profesores siempre estamos asequibles a todos los cambios —dice Zulema Meneses, directora del Blest Gana—; es decir: yo creo que cambian algunos términos no más, porque con la experiencia que yo tengo (o sea, a veces, de repente) es lo mismo. Ahora la reforma educacional es un vuelco en 180 grados, porque lo que ahora se pretende es que el niño elabore su propio aprendizaje, y esto es lo bueno, lo rico. Así es como más rico, hay como una comunicación directa con los niños... Es el trabajo grupal de los niños, antes era un trabajo individual. Cuando uno agrupa a los niños, hasta la disciplina se arregla y el que tiene menos capacidad aprende del que tiene más. Pero uno, la experiencia la va matizando con la parte técnica, porque si uno no tuviera experiencia y el Ministerio no aportara o no perfeccionara

mucho, la cosa estaría coja en esa parte. Y al revés, con mucha experiencia y sin lo otro tampoco andaría. Todo es un conjunto.

La Reforma es vista por las profesoras del Blest Gana y del Jean Piaget, en términos generales, como positiva. En un sentido ‘técnico’ (de aprendizaje), por un lado, y en un sentido ‘social’ (más tiempo libre para las madres), por otro. De cualquier modo, las profesoras no parecen muy impresionadas: técnicamente, la auto-elaboración del aprendizaje en grupo es una práctica tradicional en la educación preescolar y, socialmente, el mayor tiempo libre para las madres no resuelve de por sí la baja oferta de empleos y la precariedad de los empleos accesibles a esas mismas madres. No hay duda de que la Reforma apunta más que nada a perfeccionar las “formas de conocer”, pero no parece tener impacto alguno en la crisis que, desde el lado de la familia y de los padres, inutiliza y hace infructuoso el trabajo (sacrificado y además reformado) de las escuelas que son ‘de’ las comunidades populares. ¿Podrá la reforma eliminar la “mala fama” del Blest Gana y del Jean Piaget? ¿Podrá la reforma educacional resolver los problemas sociales (extra-escolares) que otras agencias y estructuras (no-reformadas) siguen produciendo?

Los profesores como sujetos y actores sociales en la comunidad marginal

170

Ser profesora o profesor de una escuela ‘diferencial’, de esas que son parte orgánica de una comunidad popular, no es una opción fácil y, generalmente, no es, tampoco, conveniente. No es fácil porque es una profesión sacrificada, cuya práctica requiere de una enorme dosis de altruismo, y no es ‘conveniente’ porque, desde tiempos inmemoriales, ha sido en Chile una profesión que no produce buenos ingresos ni permite el enriquecimiento de nadie.

—En mi casa me apoyaron cuando quise ser parvularia —dice Marcela, del Jean Piaget— pero la verdad es que hasta por ahí no más, porque querían que yo estudiara otra cosa, porque siempre en mi casa me dijeron: ‘pero... ¡profesora! vas a ganar muy poco, es muy sacrificado’. Y para mí, bueno, también fue una experiencia terrible; o sea, yo te digo... yo nunca pensé que tenía vocación. Yo nunca había pensado ser educadora de párvulos. No porque no me gustara el tema, sino porque yo estaba metida en otras cosas... Yo, que había estudiado en colegios súper lindos, de repente llegas a un colegio en que el patio es de tierra, las salas se llueven, los niños andan con piojos, todo ese tipo de cosas. Pero eso mismo, en el fondo, o te va dando más vocación, o te dices: ‘no, esto no es para mí’. Todavía mis papás esperan que yo cambie de rumbo. De hecho, estoy estudiando otra cosa, estoy en segundo año de Ingeniería, pero la idea no es dejar esto. La idea es seguir porque... no sé, me siento docente. Viendo la educación, no es como: ‘¡ay, que me carga!’; no, para nada. O sea: me encanta lo que hago. Me gusta esto. La vocación social siempre la he tenido.

—La verdad de las cosas —cuenta doña Zulema Meneses, directora del Blest Gana— es que yo nunca pensé en ser profesora... ¡nunca! Lo que a mí me gustaba en ese tiempo era entrar a la Escuela de Carabineros, porque mi padre era militar... pero un señor amigo le contó a mi ma-

dre que todas las chiquillas que iban para allá tenían que lustrarles las botas a los otros de más alto rango, y mi madre dijo: '¡no, mi hija no está para eso!', y no me dejó ir. Ella me torció lo que a mí me gustaba... Entonces yo salí de la enseñanza media... no podía ir a la Universidad y a ninguna parte, entonces me consiguieron un reemplazo en educación. Ya, me fui a hacer un reemplazo en el Colegio Carlos Miranda. Yo no sabía hacer clases, empecé así como a golpes a trabajar con los niños... Pero después empezaron a contratar profesores sin título y me contrataron y me fui a Graneros. Mi madre me fue a dejar al lugar, que era de campo campo, y me acuerdo que nos tuvimos que ir en un tractor para adentro, y cuando ella volvió también la trajeron en un tractor. Y a mí me dieron ganas de seguirla y venirme con ella, pero me quedé ahí, porque yo tenía que trabajar. Tenía apenas 18 años. Allí no había luz, tuve que alumbrarme con una vela, y no había agua potable, ni baño, ni ninguna comodidad... Bueno, ahí lloraba casi todas las noches, ¡qué sé yo!, era terrible...

Ser profesora/or de un colegio popular o marginal es, al parecer, una experiencia "terrible" que, sin embargo, ejerce una extraña fascinación sobre todas las que, llorando y todo, persisten en la tarea. Tanto como para convertirse en una 'adicción' imposible de abandonar. Como una especie de locura quijotesca. Sobre todo si, siendo ya una profesión económica y socialmente devaluada, los nuevos tiempos traen para ella ¡todavía! una situación aún peor.

—Antes, éramos como una autoridad —dice María Cristina, profesora del Blest Gana—, pero ahora la hemos ido perdiendo. No sabría decirte cuál es la razón, pero el hecho es que la hemos ido perdiendo. Hay muchos que dicen que el asunto es económico, que estamos menoscables, porque económicamente no somos nada. Cualquiera persona gana a veces el doble de lo que ganamos nosotros y no tienen ni siquiera título. Yo creo que hemos ido bajando el estatus que tenemos... 'No les podemos pagar más', dice el Gobierno, pero todos suben, menos nosotros. Así que en nuestros hogares andamos siempre al día, uno no está holgada para educar a nuestros propios hijos. Tenemos que trabajar en tres o cuatro colegios a veces para poder seguir adelante...

Los profesores en general parecen haber perdido la "autoridad" y el prestigio del que llegaron a gozar durante el apogeo del Estado Docente (1954-1973, principalmente), pero hoy, en las escuelas de tipo 'diferencial' (populares), las profesoras/es sienten que, a pesar de eso, la necesidad imperiosa de *multiplicar* su índice de 'altruismo' y de total entrega vocacional a la tarea ha aumentado geométricamente. Ser profesora en un colegio de ese tipo requiere no sólo de una preparación técnica importante sino, sobre todo, de una vocación social definida, de una elevada ética solidaria y de una inagotable capacidad de querer a la gran masa de niños que llegan hasta ella con graves déficit afectivos y de otro tipo. Ser profesora en un colegio 'de pobres y excluidos' equivale a darlo casi todo (con descuido de lo propio, como se verá) para cumplir humanamente bien una misión que, pese a todo, no podrá, a fin de cuentas, tener éxito total. Se requiere tener un temple especial (casi un fanatismo) para cumplir bien una función social que en el fondo consiste —como se dijo— en 'humanizar la marginalidad' en beneficio de la paz y estabilidad generales del siste-

ma que, precisamente, produce esa marginalidad. Sobre este punto los testimonios abundan y concuerdan del modo más absoluto. Como dice María Cristina:

—Aquí en el colegio no es que seamos viejas... tenemos la cara de viejas, pero no somos viejas... aquí todas las personas, desde las más antiguas a las más nuevas, tienen ese carisma; o sea: están como justo para este sector. Son personas con alma, con entusiasmo, con imaginación. Hay una lolita entre nosotros que recién llegó, tiene 19 años y ¡uf! se ha conquistado a todo el mundo. Es como gente especial la que ha llegado aquí, porque, en realidad, acá tiene que ser gente especial. No puede ser cualquier profesor. Hay profes que no han durado una semana. Por eso el grupo que 'queda' aquí es especial... Nosotros vibramos con los niños, con todo lo de ellos. Si hay que llorar, lloramos con ellos; si hay que reír, reímos con ellos. Así es en la Básica... Mi opinión, claro, es la de una profesora fanática, no más...

—Es una tarea un poco ingrata para nosotros, una tarea silenciosa y solitaria —dice la directora del Jean Piaget— porque es un trabajo duro. Nosotros tenemos una asignación de desempeño en condiciones difíciles, pues se subentiende que el trabajo del profesor, aparte de educador, es un trabajo más amplio. Es un trabajo de persona a persona... Cuesta mucho, a veces, modificar ciertas conductas de los niños, y a veces se logra, pero con un desgaste enorme de parte de los profesores. O sea: el profesor que viene a trabajar acá tiene que tener un perfil muy especial. Tiene que tener, realmente, vocación; que sienta realmente amor por los niños, porque estos niños están con una carencia de afecto pero terrible. Porque a veces se logran más cosas por el lado del afecto, del amor y la comunicación que por el lado de la obligación. Entonces el perfil del colega tiene que ser un perfil muy especial: con características notorias de lo que es su 'llegada' al niño... Yo te digo: tengo gente que ha trabajado muchos años aquí y gente que llega y no alcanza a estar la semana y se tiene que ir... Hay mucho desgaste entre los profesores, lo que se ha manifestado en que hay muchas licencias médicas por síndrome angustioso, por síndrome ansioso y depresivo, porque al quehacer mismo del colegio se suma toda la gama de problemas personales de los propios profesores. Entonces, de repente, no se tiene la fortaleza para enfrentarse día a día con las dificultades de los niños...

Oyendo a la señora María Teresa se llega a la conclusión de que la función de la profesora/or de los colegios Blest Gana y Jean Piaget es, sobre todo, ser un 'dador profesional' de afecto y cariño en medio de "condiciones difíciles" y como quiera que sea la situación personal privada de ella o él. Ser capaz de 'dar afecto' durante 30 o 35 años a centenares o aun miles de niños con carencias afectivas (históricamente endémicas) implica, sin lugar a dudas, tener "un perfil muy especial". Ser una especie de 'adicto', quijote o, como dijo María Cristina: "una fanática de la educación". ¿Debe la sociedad global, el Estado o el Municipio exigir 'eso' a un profesional titulado? ¿A sabiendas de que el grupo social beneficiado por ese amor funcionario, como conjunto o clase social, no va a escapar de su situación marginal por el hecho de haber pasado por una escuela humanitaria, ni siquiera en la generación siguiente? La pregunta lleva a cuestionar la teoría

y la práctica de la educación humanizante de la marginalidad, pero, dado que la marginalidad persiste década tras década, ¿se puede cuestionar a los profesores que sientan solidaridad y amor por los niños persistentemente marginales? A la larga, el “perfil especial” de los seres humanos que asumen esa tarea docente, en la medida en que es indoblegable y auto-reproductivo, termina por lavar la imagen pública del sistema que produce la marginalidad, cubriéndola de una generosa pátina ‘privada’ de humanidad. La capacidad de amar de los profesores diferenciales puede llegar a ser tan inagotable como la necesidad de amar de sus propios alumnos; tanto así, que la función pedagógica puede convertirse en un sólo amasijo de ‘amor marginal’, del que se nutren todos.

—Yo considero que el trabajo que nosotros hacemos en educación es muy reconfortante —dice la señora María Teresa— y muy vitalizador. Tú te energizas con los niños, recibes tanto de ellos que encuentras que es tan poco lo que le entregas... ¡Qué importante es!, porque, a lo mejor, con la capacidad de sufrir, de desarrollarte como persona, tú, ante una dificultad menor de alguien, tienes las herramientas para ayudarlo. Así que, para mí, esto ha sido tan valioso. Yo considero que es importante el trabajo en una comunidad como ésta... He pensado de repente terminar, yo tengo ya 33 años de servicio. He pensado terminar mi vida profesional en un colegio a lo mejor más central, con un mejor estatus, pero siento que donde estoy realmente haciendo una labor es aquí. A lo mejor lo otro me va a satisfacer mi ego personal, como para decir: ‘mira, terminé mi carrera profesional en el Colegio Marcela Paz, en el Colegio República Argentina o uno del centro, con prestigio y todo lo demás’, ¡qué sé yo!, pero eso sólo es para mi ego y no para cumplir una función a la cual estoy destinada. Yo siento que aquí realmente estoy haciendo una labor y ésta es la que vale, realmente, porque en otros colegios... yo no menosprecio su trabajo ¿ah?, es un trabajo distinto, netamente curricular, con pocos problemas sociales y sin muchas posibilidades de ‘llegar’ como persona. Acá, en cambio, tu ‘llegas’ como persona; acá te buscan a veces no por problemas de escuela, sino por problemas personales.

173

La importancia que las relaciones afectivas extra-curriculares e interpersonales tienen para los profesores y para la comunidad local —admitido por ambas partes— es una prueba palpable de que la escuela marginal está integrada a la marginalidad y es parte orgánica de la sociedad civil popular a la que oficialmente sirve. A la larga, no es lo curricular, sino la virtud de “llegar” a lo más íntimo de la identidad interpersonal de la comunidad local lo que constituye el máximo orgullo profesional y máximo prestigio para todo ‘auténtico’ profesor. Y lo que, al final, gratifica con creces su sacrificada carrera, pese al pobrísimo ‘estatus’ social y económico de la misma. ¿Es que el profesor marginal, a fin de cuentas, se paga a sí mismo con el altruismo a toda prueba de su propio “perfil muy especial” y no con el reconocimiento total de la sociedad global a la que dice servir?

Lo anterior es corroborado por Norma Carrasco, profesora del Blest Gana:

—A mí me llevó a ser profesora el cariño por los niños. Me gustan los niños. Me encantan. Y poder hacer algo, o sea: la parte social que uno hace por los niños, más que entregar conocimientos, ¿no es cierto?, es la formación que uno puede darles. Así es más tu realización como profesional. O sea: tú sabes que los vas a amoldar, que tú los vas a besar, y uno sabe a veces que todo lo que podamos hacer es inútil, ¿no es cierto? pero si tú lo intentas de todos modos, la satisfacción es buena. Creo que esto es lo más importante de mi profesión. O sea: no la cantidad de conocimientos, sino la formación. Y yo nunca he trabajado en sectores bien constituidos; siempre he trabajado en sectores como éste. Claro que nunca tan difícil como éste, pero igual, o sea: igual tú les demuestras cariño, afecto, y ellos igual se entregan, se dan... Aquí es donde uno más se realiza, donde tú más haces... Todos los días, a cada rato, tú sientes esa retribución de afecto, el afecto que los niños te puedan dar y yo pienso que es lo que más recibe uno ahí...

La interacción afectiva que se produce entre niños marginales y profesores que se marginalizan ‘por amor’ es algo suficientemente valioso y gratificante como para hacer olvidar —cuando menos a los profesores— las dificultades materiales y de todo orden que se interponen en ese intercambio de afectos. Por momentos, las condiciones marginales del trabajo docente pueden ser, casi, peores que las que rodean a los propios niños, situación que los profesores —precisamente por su “perfil especial”— soportan con estoicismo y no poco humor. Esto fue evidente en el caso de aquellos que trabajaron en la primera etapa de vida del Colegio Blest Gana, de la población Dintrans, donde enfrentaron a menudo dificultades dramáticas, que ellos, a la larga, resumieron como “anécdotas simpáticas”. Cuenta el profesor Héctor Jara:

—Nosotros teníamos que trabajar hasta las 13:00, pero, para poder alcanzar el bus en la carretera, teníamos que irnos a las 12:30. Y una vez que nos retiramos a las 12:30 hacia la carretera llegó a visitar la Escuela el Director Provincial de Educación. Tuvimos que devolvérnoslos para allá y ellos nos estaban esperando. Cuando llegamos nos recibió el Director Provincial, señor Martínez, y nos dijo: ‘Y ustedes, ¿por qué no están en su lugar de trabajo?’ Nosotros le dijimos: ‘¡Andábamos en las casitas!’ Ahí le explicamos que en la Escuela no teníamos baño y la única manera era venir a Rancagua a la casa de nosotros. Y él nos respondió, muy jocosamente: ‘Entonces vénganse hechos de la casa y no esperen a ir de aquí para allá... ¡desde mañana se van a venir hechos!’

—Lamentablemente nosotros no teníamos servicios higiénicos en la Escuela —confirma don Patricio Arratia, ex profesor del Blest Gana—, así que uno tenía que hacer todas sus necesidades en la mañana temprano y aguantarse hasta el mediodía... ¿Los niños? No, pues, los niños no iban a sus casas, si por algo pasaba un canalito detrás de la Escuela. El canal era el baño para ellos, allí había una especie de baño, que estaba montado sobre el canal... las necesidades de los niños se las llevaba el canal de desagüe, pero en el invierno, cuando no cerraban las compuertas del Cachapoal, prácticamente nosotros teníamos que abandonar el colegio por una semana o un mes, para que trataran de secar el agua de la población, porque toda la población se inundaba y lo primero que se inundaba era el colegio... Mira: yo vi que el ambiente no era el que yo quería como profesional. Yo buscaba otras cosas, pero me alegra, fíjate que con haber empezado como profesor en un lugar de

difícil acceso ha sido bueno porque es ahí donde realmente se forman los verdaderos profesionales de la educación. Uno tiene que conocer las dificultades en el terreno mismo...

—En ese tiempo en que yo estuve era muy malo —dice doña Zalmira Villalobos, ex profesora del Blest Gana y actual directora de la Fundación de Damas—. Imagínate que no se preocuparon siquiera de que los profesores tuviéramos baño. Los niños tenían dos letrinas, pero los profesores, nada.

Al problema de los servicios higiénicos, los profesores del Blest Gana sumaron la dificultad no pequeña de trasladarse a un colegio apartado y a una población a la que no llegaba la locomoción pública, sino por excepción. Eso los obligaba a caminar, por calles de tierra, una distancia de casi dos kilómetros. Dijo don Enrique Maturana:

—Para llegar al colegio había que tomar una liebre, La Granja-Centenario, una línea que ya desapareció, que pasaba tarde, mal y nunca, así que no llegábamos nunca a la hora al colegio. Uno podía estar a las ocho allí esperando y pasaba a veces un cuarto para las nueve y llegábamos a las nueve y cuarto. El horario que nosotros teníamos era totalmente na' que ver con los horarios normales de una escuela común: funcionábamos de acuerdo a la locomoción, y para venirnos, era lo mismo: si la micro pasaba a las 12:00 ya sabíamos que no íbamos a tener micro o liebre hasta la 1:30, así que nos arrancábamos un poco antes... Yo en la mañana trabajaba en colegios particulares y me sentía un poco incómodo llegar a este colegio periférico. Yo venía de terno y corbata y en invierno con chaquetón, abrigadito, y encontrarme con una miseria tan grande y ver los niños con vestidos delgaditos o chombitas. Realmente, en cuanto podía me sacaba la corbata para sentirme un poco más camarada.

—Llegábamos siempre un poquito atrasados o muy adelantados, porque no tenía hora fija la micro que corría en esos tiempos —agrega don Héctor Jara—. Ahí contábamos con la comprensión del Director Provincial, porque como la Escuela no tenía agua, baño ni luz, ¿qué más podía hacer el personal? No se nos podía exigir más.

—En ese tiempo, cuando era joven —cuenta don Patricio Arratia—, yo iba en bicicleta, porque teníamos una micro que entraba en la mañana como a las 7:30 y otra en la tarde como a las 15:00 y después no había más. Yo recuerdo que esperaba al colega Héctor Jara en un determinado lugar y él me traía, o si no, tenía que hacer el recorrido a pie o en bicicleta. Un día yo llegué todo elegante con una bicicleta nueva de esas mini que habían antes y, claro, no quise llevar a nadie porque yo iba siempre apurado. Además llevaba mis cuadernos en el canastillo y no podía llevar a nadie, aunque los chicos me hacían dedo. Fue uno de ellos el que me dijo: 'va a ver lo que le va a pasar, profesor, por no



Cuando era joven, iba en bicicleta, porque teníamos una micro que entraba en la mañana, a las 7:30, y otra en la tarde, a las 15:00, y no había más.

llevarnos'. No pasó mucho tiempo, yo tenía mi bicicleta afuera y cuando llegó la hora de partir voy, junto mis libros, los pongo en el canastillo, monto en la bicicleta y no alcanzo a dar un par de vueltas cuando miro y veo que los neumáticos estaban cortados con cuchillo o navaja, un par de rayos rotos y tuve que partir con mi bicicleta al hombro. Tuve que esperar un tiempo para juntar el dinero suficiente y comprar otros neumáticos nuevos. Le habían sacado las luces, los frenos. La dejaron toda destartalá. Después, claro, comencé a llevar a los cabros... Tuve luego que empezar a jugar al papá y a la mamá con ellos.

Trabajar profesionalmente 'dando amor' para suplir las carencias afectivas de terceros es una faena absorbente que puede dejar en un segundo plano, a veces, el hogar propio y todos los afectos y deberes que lo constituyen. En el caso de las profesoras, esto es especialmente evidente.

—Es difícil llevarse bien —dice Norma Carrasco, de la Blest Gana—: uno tiene que tener un marido que realmente entienda y que esté también con uno compartiendo algunas de las actividades docentes... Eh... Yo tengo altos y bajos, como en todo matrimonio, en relación a mi trabajo, pero mi marido siempre me está ayudando y acompañando en las actividades de mi colegio. Pero de repente también reclama, de repente me dice: '¡Puchas! ¿cuándo te vai a dedicar a nosotros?' Y yo no tengo tiempo. Pero hay que tratar de equilibrar más o menos las dos cosas, hay que hacerlo en conjunto. Yo llego a mi casa y tengo que revisar trabajos o marcar, y les digo a mi marido y mi hijo y ellos lo hacen o me revisan los promedios de notas. Siempre están revisando promedios mientras yo hago otras cosas. Estoy tratando de integrarlos... Pero, de repente, hemos tenido diferencias, porque yo no puede hacer algo, o tengo un compromiso y en estos casos prima el colegio antes que mi familia. Sí, se da esto, yo pienso que se da: yo he dejado cosas de lado porque tengo que atender a mis pequeñitos, ¿entiende?, porque ellos ya son parte de uno y uno los encuentra más desposeídos, como que necesitan más... ponte tú, este año yo nunca pude ir a la reunión de apoderados de mi hijo, porque no tengo el tiempo para hacerlo. Mi marido va a las reuniones, porque yo no puedo ir.

—Este es un trabajo que significa compartir el corazón —interviene Amelia Donoso, también del Blest Gana—, significa tener un corazón partido en dos, porque yo, naturalmente, amo mi casa, mi familia, mis quehaceres y yo también tengo muchas necesidades, pero a veces dejo todo eso pensando en veinte o treinta caritas que están acá y que van y esperan que lleve algo nuevo, que lleve algo interesante, que les aclare sus dudas o que sencillamente me sienten en el suelo a escucharlos, porque ellos necesitan tiempo. Esto me ha significado problemas personales, no estar presente, en ocasiones, con mi familia, que no estuve en una licenciatura o en una presentación de alguno de los míos... Pero ha pasado el tiempo y mis hijos y mi esposo han sabido entender y reconocer mi trabajo. Y ahora ellos encuentran que es una bendición, una gracia del cielo que a mis años yo pueda seguir trabajando y trabajando donde hay un desafío, donde uno puede ir más allá de lo profesional, donde puede uno entregarse también como persona.

—Yo me siento bien —dice doña María Teresa—, yo vengo a clases y llego todos los días contenta. Es como llegar a mi casa, y aunque sé que voy a tener problemas, todo es aquí solucionable. Me encanta. Además que tú aprendes de ellos, aprendes a valorar tu vida, aprendes que tú,

a veces, consideras grandes cosas que son muy pequeñas, frente a los problemas de esta gente. Tus cosas parecen a veces ínfimas, diminutas. Aprendes así a salir de la burbuja de tu vida, y a mí me encanta lo que hago. Me encanta trabajar aquí con los niños.

Los profesores de los colegios marginales o “periféricos”, que tienen un “perfil muy especial”, ¿deben ese perfil, esa capacidad de “entregarse como persona”, a una “gracia o don del cielo”? No hay duda de que dedicar la vida a un trabajo como el de la docencia periférica implica tener dotes y dones especiales. Doña Zulema Meneses cree que, además, inciden en ellos otros factores. Por ejemplo: el hecho de que el profesor haya sido formado en una Universidad o en una Escuela Normal. A este respecto, dice:

—Yo siempre digo que soy una maestra a mucha honra. Siempre lo digo porque uno, como normalista, tiene una formación que, creo, es completa. Porque uno está pendiente de todo lo del chiquillo; por ejemplo: si trae su pañuelo, de revisarle las uñas. Yo separaba a los niños y a las niñas las revisaba desde el calzón para arriba y a los niños igual: todo. Pero ahora no: los profesores que salen de la Universidad no hacen eso, y los universitarios que yo he tenido a mi cargo, mientras menos trabajen, mejor para ellos. No digo todos, pero la gran mayoría. Yo he visto a muchos mirando el reloj para irse, cosa que no hace ninguna normalista. La normalista se preocupa de todo lo de los niños: uno tiene que sacarle los piojos; tiene que sonarlos, etc., pero los otros no. Ellos quieren trabajar poco y ganar mucho.

178

Se han formado algunas polémicas con algunos profesores porque ellos dicen: ‘a mí mientras más plata me paguen, mejor va a ser mi trabajo’. Yo les decía que no, porque cuando uno quiere y ama a los niños no importa lo que paguen. Ellos, para ganar más plata, trabajan en otros colegios, se buscan más horas...

Yo creo, que si los egresados de la Universidad empezaran ganando unos 230 mil pesos, ahí sí tendríamos profesionales comprometidos... actualmente la renta mínima del que empieza está en 120 mil pesos más o menos... A lo mejor se sienten apocados, porque, con cinco años de universidad y ganando tan poca plata con relación a otros profesionales universitarios... Además, los colegios subvencionados les pagan lo que quieren y los despiden cuando quieren. Ese es el problema.

El contraste, de un lado, entre la fortaleza ética que significa “entregarse como persona” a una tarea que es más social que instructiva, más de compasión humanitaria que palanca efectiva de desarrollo y, de otro lado, el no reconocimiento público a los profesionales que asumen esa tarea, ya no puede ser más evidente y patético.

¿Es que la sociedad global, al no reconocer la profundidad del problema social que ella misma genera, tampoco reconoce la tarea marginal de los que se suman de lleno en ese problema para intentar, al menos, humanizarlo? ¿Hay aquí, implícito, el no reconocimiento de una culpa, cuyo castigo tácito se extiende o aplica, precisamente, a los que sacrifican lo mejor de su vida para exculparla?

De cualquier modo, los que sí reconocen el valor de lo que los profesores marginales hacen, son los propios niños marginales. Cuando crecen. O son también los padres y apoderados.

Para los profesores, muchas veces, 'este' reconocimiento es suficiente. Porque no consiste en un diploma oficial o en un mayor estipendio, sino en una expresión humana, directa, de 'cariño'. O sea, un gesto que está dentro de lo que fueron las 'reglas marginales' del proceso educativo. Lo que basta para llenarlos de orgullo, puesto que es 'cariño' lo que ellos, también, y por sobre todo, entregaron:

—Bueno —dice don Héctor Jara— a mí me llegó el traslado a la Escuela 80, que estaba en la población Rancagua Sur, y tengo muy bonitos recuerdos de la despedida que me hicieron todos los apoderados y alumnos. Tanto fue así que recuerdo que muchas lágrimas corrieron por mis mejillas, porque gente tan humilde, tan tremendamente humilde, me hicieron regalos preciosos. Recuerdo a un alumno flaquito, chiquitito, y que ahora ya debe estar casado... Saúl Díaz se llamaba. Él me entregó un galvano en el que decía '*Al Maestro con Cariño*'. Así que eso me llenó de emoción, y siempre lo estoy recordando... Así que tengo muy bonitos recuerdos de toda la población Dintrans de Rancagua. Son momentos felices que viví en esa apartada población...