

La fábrica de escuelas: masas, soberanía y repetición

Nicolás P. Navarrete

A Artículo producido a partir de tesis de magister

Profesores guía: Alejandra Celedón, Tomás Villalón

¿Ha superado la educación pública el problema de la cantidad? Tras décadas de esfuerzo por expandir el alcance del sistema educativo en Chile, hoy los indicadores señalan que, en las últimas décadas, los niveles de escolaridad son más altos que nunca. Por lo mismo, suele afirmarse que ahora el problema requiere de encontrar mecanismos para mejorar la calidad. Sin embargo, considerar estos focos – cantidad y calidad – como etapas que pueden ser superables y reemplazables por la siguiente, podría conducir a un error: mientras la educación pública siga siendo un derecho para todos, continuará siendo, por definición, masiva¹. Tal condición es, al mismo tiempo, medio y fin. Por un lado, obliga al estado a subsanar la necesidad de educar a la población y por otro, determina los mecanismos mediante los cuales aquello se vuelve posible.

Durante cincuenta años la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos (SCEE) fue la encargada de dirigir ese proyecto, diseñando, construyendo y administrando las escuelas públicas de Chile. Desde 1937 a 1987, el proyecto infraestructural de las escuelas evolucionó e instrumentalizó para llevar adelante los intentos e intereses de los diferentes gobiernos de turno por educar al país completo. Desarrollando proyectos para cientos de establecimientos al año, la SCEE construyó no sólo escuelas, sino que también la imagen de un país soberano, desarrollado e industrializado. Sin embargo, hacia fines del siglo XX – y de la dictadura – la mayoría de los proyectos como estos, en Chile y en el mundo, terminaron por desarticularse. Las lógicas sociales, legislativas y económicas, impuestas hasta la fecha han parecido hacer inviable el proyecto infraestructural, territorial y unificado de las escuelas ante alternativas privadas. Por ello, al encontrarnos en un momento de reformas y discusiones sobre cuáles son los temas que deben volverse centrales para nuestro desarrollo como país y ciudadanos, vale la pena revisar – una vez más – el proyecto infraestructural y masivo de las escuelas.

MASAS

En muchos ámbitos, la afirmación de que el problema de los grandes números persiste, no parece ser tan evidente como hace algunas décadas atrás. La preocupación por las grandes multitudes, la aparición y el debate en torno a la cultura de masas y el consiguiente desarrollo de tecnologías como respuesta a las demandas de las masas e instrumentos de control de estas, parecen hoy debates del siglo pasado. Por décadas, la producción de mercancías y servicios estuvo revestida de ambiciones políticas y sociales que, pese a ser específicas de cada lado del mundo, se resolvían por medios equivalentes. Durante el siglo XX parecía no importar si la respuesta provenía de ideales socialistas o capitalistas. En ambos casos, los principios de la producción industrializada fueron presentados recurrentemente como la respuesta a los problemas de las grandes cantidades, convirtiéndose en los medios para lograr los ideales de desarrollo que cada sector impulsaba².

En la época de la caída del Muro de Berlín, Susan Buck-Morss describió esos ideales como las ‘utopías masivas’. Aparecidas durante el siglo XX, correspondían a las promesas a las implícitas, tanto de oriente como occidente, de que yacía en el proyecto de las grandes cantidades un ideal social y colectivo por completar, y que su realización traería consigo la superación de la escasez para todos³. En diversos ámbitos, aquella búsqueda se convirtió en un tema central en el siglo XX, evidenciándose en la forma en que las lógicas de la producción industrializada se extendieron a otras esferas. El auge y retroceso de los estados bienestar, la discusión en torno a ‘la industria de la cultura’⁴, la racionalización de los procesos constructivos y la estandarización aplicada – incluso a la provisión de servicio – son algunos de los



FIG. 01: Cuadros del cortometraje "Chile en Marcha".
Elaboración propia a partir del archivo de Chilefilms.

efectos y reacciones que permearon todos los ámbitos productivos que esta expansión produjo, algunos de los cuales tienen repercusiones o continúan vigentes en la actualidad. Sin embargo, argumenta Buck-Morss, el escenario en que nos encontramos hoy parece ser diferente. Si bien la necesidad de las grandes cantidades continúa, el proyecto político, social y cultural de las utopías masivas del siglo XX se derrumbó. El fin de la Guerra Fría apareció como un momento clave en el que ocurrió una transición desde los mundos utópicos imaginados por oriente y occidente asociados a las masas, a la potencial catástrofe. Fue una especie de confirmación de que las utopías masivas no parecían cumplirse, o peor aún, de que dejaron de ser relevantes. Esto marcó el traspaso, argumenta, desde una época en el que el proyecto social era un potencial objetivo común, a uno en el que reinaría individualismo, cambiando de paso todo aquello que en algún momento dependió de los ideales masivos⁵.

Lo anterior nos deja en un escenario complejo, pues si bien en términos académicos las masas han perdido relevancia, esto no significa necesariamente que de pronto el problema de la cantidad haya desaparecido. Desde el mayo del '68 en el mundo hasta los últimos años en Chile, la educación ha sido probablemente uno de los ámbitos en los que el malestar de las multitudes se manifiesta recurrentemente. Por lo tanto, cuestionar el rol de las instituciones y disciplinas al respecto en la agenda pública actual sigue siendo tan relevante como lo

ha sido siempre. En las últimas décadas, el carácter de la educación pública – entendida en términos de quién debe encargarse de su provisión, cómo debe ser y dónde debe ocurrir –, parece haber cambiado radicalmente. Por ello, el modo en que esos proyectos son entendidos y ejecutados podría ser tan relevante como el objetivo mismo de educar a la población.

En Chile, la fábrica de escuelas nunca llegó a existir como tal. Sin embargo, como también ocurrió en todo el mundo, sus principios se aplicaron en la provisión de educación tanto a nivel de construcción y de diseño en las escuelas, como en la sistematización de los procesos y modelos pedagógicos que los establecimientos albergaban⁶. Bajo las lógicas de la producción masiva, más que como un edificio, la fábrica de escuelas puede entenderse en un espectro más amplio como el aparato institucional completo que acompañaba, producía y reproducía el proyecto educacional masivo.

A nivel nacional, la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos estuvo a la cabeza de la ejecución de tal proyecto, asumiendo el diseño y construcción de las escuelas chilenas desde 1937. Este organismo, si bien no logró adoptar los avances tecnológicos de otras partes del mundo a los que alguna vez aspiró, sí operó con la eficiencia de una fábrica; desde el diseño y la logística del despliegue territorial de establecimientos, a su posterior administración y mantenimiento. Así,

el papel que llegó a desempeñar no sólo fue el de construir las escuelas del país, sino también – como materialización de las políticas de quién estuviera de turno en el gobierno – el de construir la imagen que la educación pública debía tener ante la población.

Posicionar a la SCEE en ese contexto deja en evidencia que su rol, desde su creación, fue más allá de ser una simple institución técnica. Entendido así, el proyecto escolar es político, entre otras cosas, en la medida en que finalmente acaba dependiendo de variables ideológicas, sociales y económicas que además parecen ser más volátiles que los edificios en los que estos procesos tienen lugar. Así, la pregunta de cómo deben ser los establecimientos educacionales parece haber sido respondida tantas veces como reformas ha habido, los edificios que éstas dejaron son testimonios de tales cambios.

SOBERANÍA

Como señala Buck-Morss, “la masa, como un fenómeno visual coherente, sólo puede habitar en el espacio simulado e indefinido de la pantalla de cine”⁷. Por la misma razón, no es casual que el operativo de construcción de escuelas desplegado en Chile en los años sesenta se convirtiera en un cortometraje. Como parte de una estrategia de comunicación propagandística característicamente masiva, el gobierno de Eduardo Frei Montalva encargó a Chilefilms⁸ una serie de videos llamados Chile en marcha⁹. En ellos se rendía cuenta públicamente de

los proyectos que se ejecutaban y que concretaban la “Revolución en Libertad”, tal como consignaba el programa presidencial. El episodio dedicado a las escuelas se titulaba “educación para todos” [sic] [FIG. 01], y explicitaba una vez más la promesa de educación universal proclamada en la reforma de 1920 y reafirmada en la de 1965. Las imágenes mostraban niños de todo el país corriendo para entrar a las escuelas mientras una voz describía, en un tono paternalista, que un proyecto de esa envergadura sólo era posible mediante la cooperación local.

La escuela que más se repetía en el video era la 606 MC, la primera con la que la Sociedad Constructora exploró la posibilidad de sistematizar el diseño con fines puramente prácticos y así satisfacer la demanda que la nueva reforma estaba produciendo¹⁰. Sin embargo, agilizar el proceso de diseño era sólo la mitad del problema. Su despliegue territorial y construcción supusieron un gran desafío que sólo fue posible gracias a la cooperación de la población, de ahí el MC – mediante comunidad – de su nombre [FIG. 02]. La escuela se montaba a partir de marcos metálicos prefabricados que se trasladaban a donde fuese necesario. Las dimensiones venían dadas por un módulo de 3 por 6 metros resultantes de estudios que maximizaban la eficiencia del uso de materiales y de su traslado, a la vez que proveían de dimensiones adecuadas para las salas comunes de la época.

En cuanto al diseño, la estrategia se basó en estandarizar la mayor cantidad de aspectos posibles para lograr economías de escala, lo que finalmente se tradujo en una simplificación de la variedad de espacios ofrecidos y, por lo tanto, del programa escolar. Dependiendo de los requerimientos de cada escuela, algunas variaciones tuvieron dos pisos e incluso cambiaron la materialidad de algunas de sus partes. Sin embargo, desde el punto de vista organizativo, su flexibilidad se reducía a poder extender pabellones en una dirección y a modificar su disposición en el terreno. Úrsula Exss, quien ha estudiado la genealogía de la MC en profundidad, explica que, en el mediano plazo, esa simplificación llegó a reducir el programa escolar completo a aquellos que pudieran desarrollarse en las dimensiones del aula típica. De ese modo, aula y escuela se convirtieron en conceptos que llegaron a significar lo mismo¹¹.

Considerando que la implementación de estas escuelas supuso un retroceso en las condiciones espaciales ofrecidas, lo que caracterizó al despliegue de establecimientos, en cambio, fue la forma en que las escuelas, en términos institucionales, fueron presentadas como lugares de participación democrática. El video mostraba escuelas construidas por pobladores, estudiantes e incluso militares que viajaron desde todo Chile en operativos multitudinarios de colaboración estatal y local. De ese modo, el proyecto escolar completo adquiría un rol en que, además de proveer de espacios educativos, en su ejecución se convertía también en un ejercicio de formación cívica transversal por la mera aparición de escuelas donde antes no existirían. Un proceso en que

era necesario hacer parte a la población no sólo por ser los potenciales beneficiarios de las escuelas, ni tampoco porque fueran necesarios para construir las, sino que porque de ese modo la escuela se convertía al mismo tiempo en un lugar de participación ciudadana activa. De ahí la parte ‘revolucionaria’ de la consigna presidencial.

Aunque el proyecto social de las escuelas era una de muchas preocupaciones gubernamentales, en el mediano plazo fue gracias a su extensión y repetición territorial que llegaron a suplir otras funciones. En su primer mensaje presidencial, el 21 de mayo de 1965, Eduardo Frei Montalva prometía:

Seremos una nación con una escolaridad mínima obligatoria y efectiva de 9 años: no habrá analfabetos. [...] El sistema nacional de becas, junto con el desarrollo económico y la distribución del ingreso, asegurarán que no haya niño capaz que quede sin educar debido a la situación económica de sus padres.

Todo el territorio nacional estará cubierto por una red de organizaciones de tipo comunal, como son las juntas de vecinos, los centros de madres y los juveniles; por organizaciones económico-gremiales, como los sindicatos, las cooperativas y las sociedades artesanales.

Todas estas organizaciones estarán interconectadas entre sí regional y nacionalmente. Formando los Consejos Nacionales de Organizaciones de la Comunidad y de organizaciones gremiales que estarán en situación de sentarse a negociar con los poderes públicos y con cualquier poder en igualdad de condiciones. El pueblo estará al fin participando en el poder.¹²

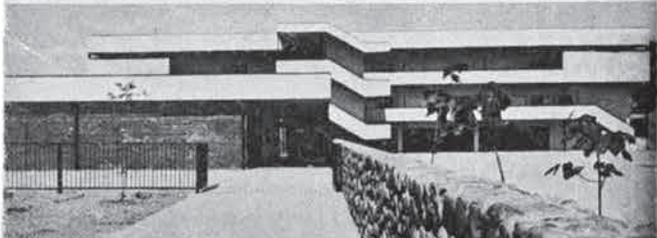
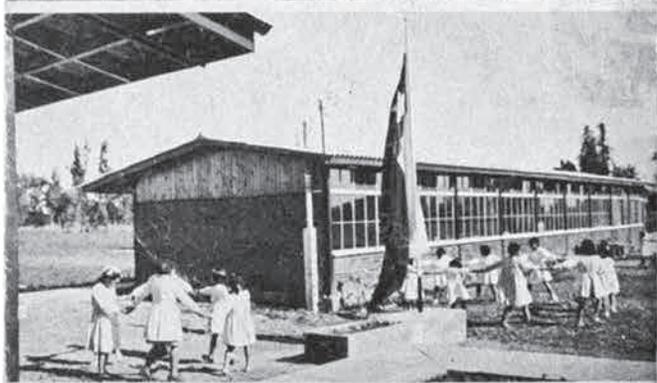
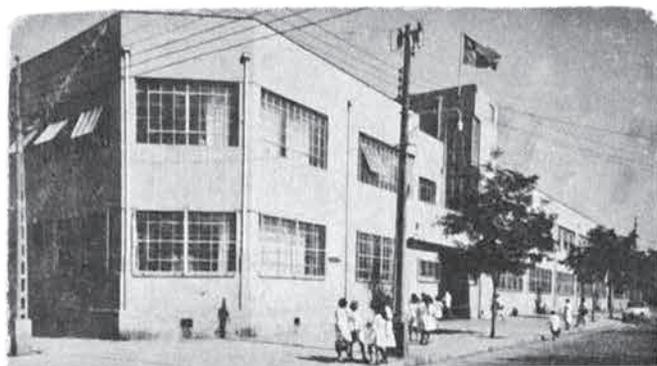
Es discutible si esa participación mencionada en el mensaje presidencial se logró o no en los años siguientes¹³. Sin embargo, considerando que con el tiempo varias de esas organizaciones funcionaron realmente en escuelas y que el encargo de hacer esto posible recayó tácitamente en la SCEE como organismo ejecutor, su rol fue instrumental a ese despliegue.

Desde esta perspectiva, entendiendo a las escuelas también como instrumentos de gobierno, en su diseño, gestión y repetición; evidencian un problema logístico y territorial de mayor complejidad que no se acaba en el momento en que la escuela es inaugurada ni tampoco se reduce al diseño del edificio. Por el contrario, al igual que los caminos, carreteras y obras civiles que se mostraban en otros de los videos del gobierno; la escuela pública funciona como un mediador cultural y social que, por su masividad, actúa continuamente posibilitando e impidiendo procesos en su entorno. En ese sentido, más que como edificios aislados, es conveniente evaluarlas como infraestructuras. Entendidas como las redes que soportan y permiten el funcionamiento de un país. No sólo satisfacen necesidades de quienes las utilizan, sino que, esparcidas por todo el territorio, pueden considerarse también como lugares donde se ejerce la soberanía.

Esta condición posibilitadora sugiere reconsiderarlas no como objetos, sino en función de los patrones que configuran y las relaciones que desencadenan. Reinhold Martin en *The Urban Apparatus: Mediapolitics and the City*, propone un paralelo entre infraestructuras y la ciudad, considerando a esta última como “un lugar de vida y producción sociotécnica donde el poder es codificado, los recuerdos almacenados, y los futuros posibles son registrados”¹⁴. En esos términos, la ciudad permite la aparición de una matriz de relaciones que son posibles a partir del conjunto de infraestructuras que la constituyen, que conforman lo que Martin denomina el ‘aparato urbano’. Esta categoría también permite clasificar las instituciones, los sistemas de signos y los protocolos como infraestructurales, en la medida en que es en torno a todos ellos que “se forman y son gobernados los sujetos políticos”¹⁵. Dicho así, tanto el despliegue mediático promovido por el gobierno, como el despliegue técnico detrás del diseño y la construcción de escuelas, e incluso la existencia de la SCEE, pueden ser considerados como infraestructurales; en tanto establecen patrones y mecanismos que también permiten a quienes hacen uso de ellas formar parte y perpetuar las lógicas de gobierno de quienes las controlan.

En términos prácticos, estas posibilidades se hacen explícitas en el rol ampliado que juegan las escuelas más allá del pedagógico tradicional. Dónde se construyen, cómo se ven y qué rol desempeñan no es trivial. Por el contrario, se constituyen como herramientas y lugares de contacto con los ciudadanos que exceden el objetivo de educar a sus estudiantes. Algo que también sucede con hospitales, carreteras y municipios, la materialización de las instituciones es la cara visible del estado en el territorio, que establece lo que Martin denominaría ‘semblanza de orden’¹⁶. Así, su rol político y social llega a permitir asociaciones, garantizar el acceso a alimentación, servicios higiénicos básicos y a posibilitar el desarrollo de procesos democráticos¹⁷. Por lo mismo, no debe sorprender que también sean lugares potenciales de insurrección social. En cualquier caso, en estos términos el problema de la escuela excede al de la educación, y el de sus edificios paradójicamente excede a la arquitectura.

Para Martin, “Cuando la infraestructura se repite, también nos repite en la medida en que interactuamos con ella repetida y rítmicamente”. Esto sugiere que, si bien las infraestructuras parecen cumplir su objetivo cuando extienden su alcance territorial, su agencia también repite “lo que sus operadores humanos potencialmente son: iteraciones del mismo sistema más que sus gobernadores soberanos”. Lo que a su vez reconfigura las relaciones entre personas, instituciones y objetos. Del mismo modo, trasladando una analogía presentada por Martin entre ‘cultura’ y ‘naturaleza’ al problema de las escuelas, sería posible señalar que: La relación entre ‘política’ y ‘educación’ no solo es posible a través de las escuelas – como infraestructuras –, sino que éstas, al educar, hacen posible la mera existencia de tales categorías en el primer lugar.



1045 ESCUELAS PARA



730 000 NIÑOS CHILENOS

FIG. 02: Folleto SCEE - Las escuelas en la tercera y cuarta imagen corresponden a variaciones de la 606 MC. Fuente: SCEE, "La nueva escuela es para toda la comunidad" (1974)

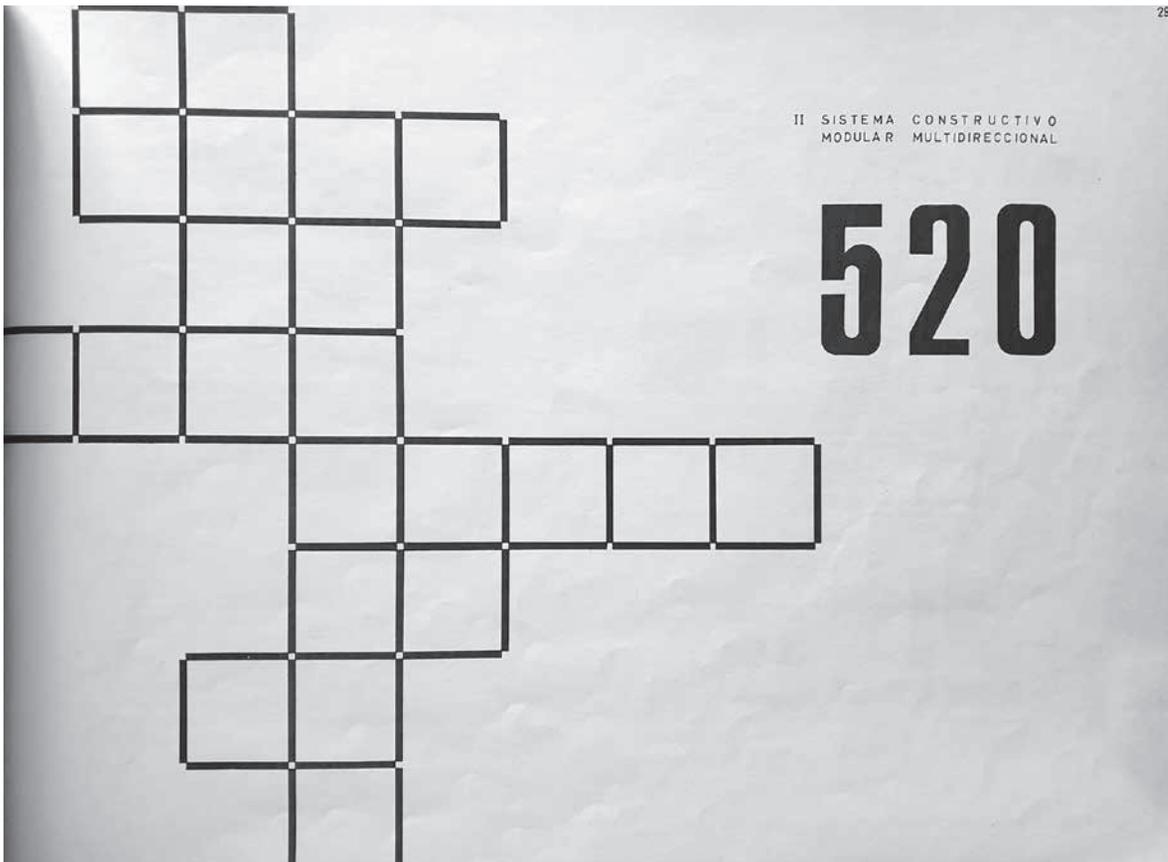


FIG. 03: Páginas documento Sistema 520. Fuente: SCEE, "Arquitectura EscolR 74'..."

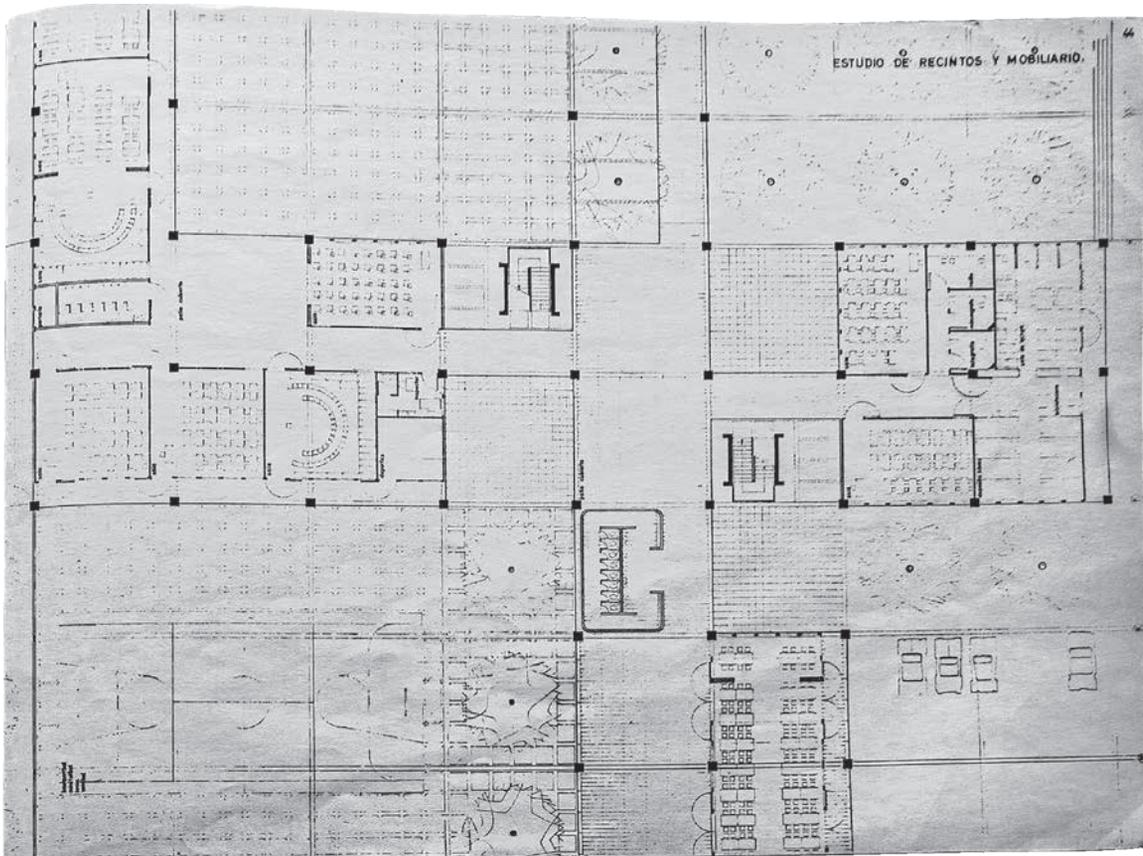


FIG. 04: Páginas documento Sistema 520. Fuente: SCEE, "Arquitectura EscolR 74'..."

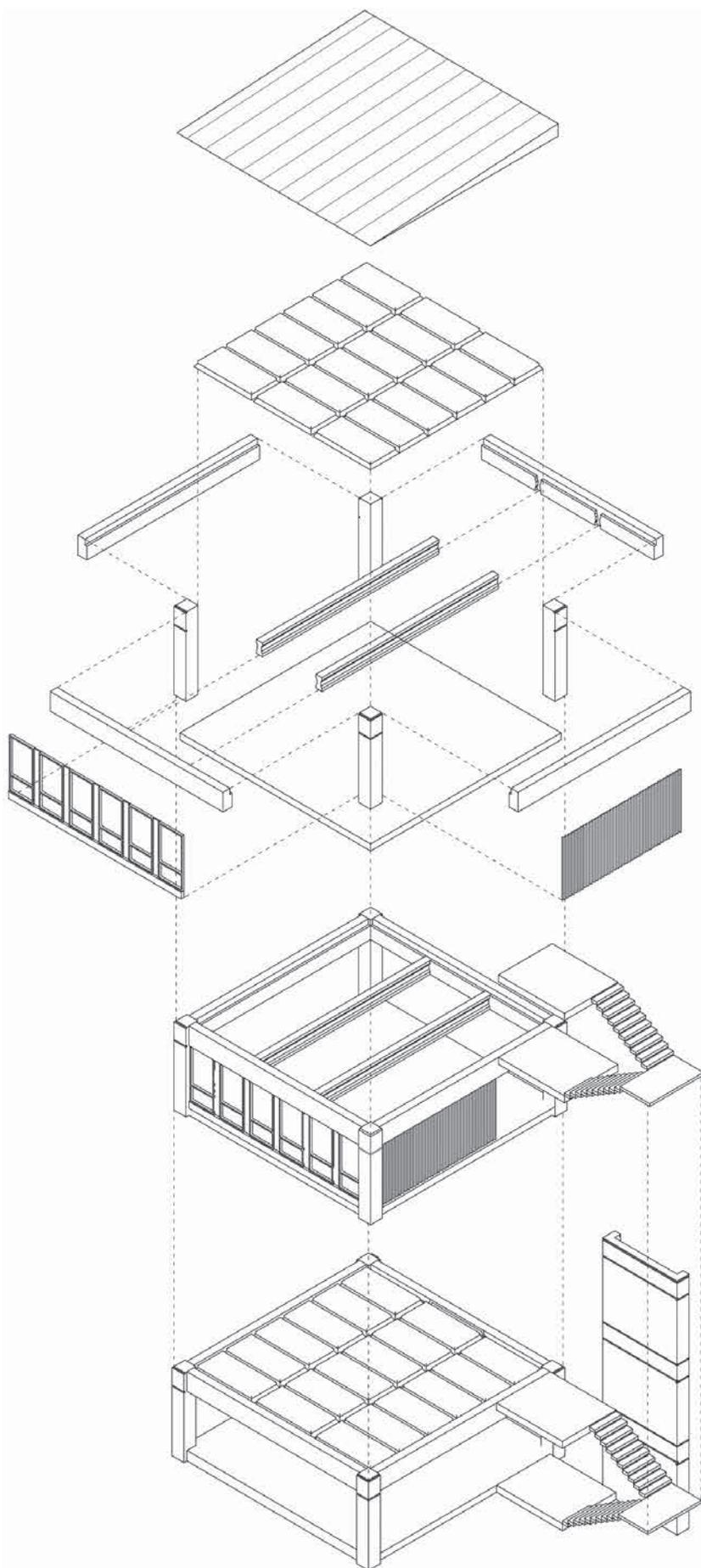


FIG. 05: Isométrica explotada - Sistema 520. Elaboración propia

Así, es posible argumentar que el despliegue territorial de escuelas efectivamente funcionó por repetición en más de un sentido. En términos políticos y administrativos: desde el conjunto de organismos que se encargaron de crear las condiciones para el crecimiento del sistema educativo exigido por la reforma de 1965. En términos espaciales y logísticos: adoptando nuevos criterios para el diseño y construcción de escuelas. Y también simbólicamente: extendiendo el alcance y contacto entre el Estado y los ciudadanos a través de la aparición de escuelas en todo el territorio. En esa coreografía, la SCEE estaba sujeta al mismo tiempo al aparato legislativo y administrativo que dictaba los requerimientos que se exigían a las escuelas, así como al centro de la puesta en marcha que hacía al proyecto posible.

REPETICIÓN

Resulta paradójico que el único proyecto de la SCEE que estuvo cerca de lograr la sistematización completa – el llamado 520 – sólo se haya construido un ejemplar. Mientras la Sociedad Constructora, por un lado, cubría el territorio nacional de escuelas como la 606 o sus variantes, por otro comenzó a experimentar con modelos alternativos. Conscientes de las limitaciones programáticas y espaciales de las escuelas que construían, el denominado 'Departamento de proyectos especiales' investigó nuevas ideas que eventualmente pudieran replicarse de forma masiva. Su periodo de mayor actividad fue entre 1968 y 1978, con proyectos como el 801 en Puerto Montt (1968), la Escuela Normal de La Reina (1969) y la Escuela Industrial Recursos del Mar de Iquique (1978)¹⁸. Cada uno de ellos exploró, a partir de la especificidad de cada encargo, diferentes soluciones compositivas, constructivas y programáticas de las cuales era posible extraer algunos conocimientos para aplicar en futuros proyectos.

Sin embargo, como en la mayoría de las ocasiones los proyectos eran resultado de encargos extraordinarios, no existía la intención de producir sistemas que se utilizaran directamente en otros lugares, a excepción de uno de ellos. El único caso verdaderamente pensado para ser replicado fue denominado 520. Los principios que lo regían fueron publicados en un libro de gran formato en 1975, que en sus primeras páginas junto a un '520' en negrita, lucía una grilla de líneas que desbordaban la página [FIGS. 03, 04]. Tras un primer capítulo introductorio que trazaba la genealogía de proyectos que antecedieron al sistema, el texto y un conjunto de diagramas exponían que era necesario plantear nuevos modelos que reemplazaran a los anteriores. El texto argumentaba que el problema tenía relación con la incapacidad de los sistemas de adaptarse a entornos rurales, suburbanos y urbanos de alta densidad sin tener que construir cada vez la misma escuela.

Hasta entonces, la mayoría de los proyectos se componían a partir de la adición de recintos o por repetición de pabellones cerrados cuyo

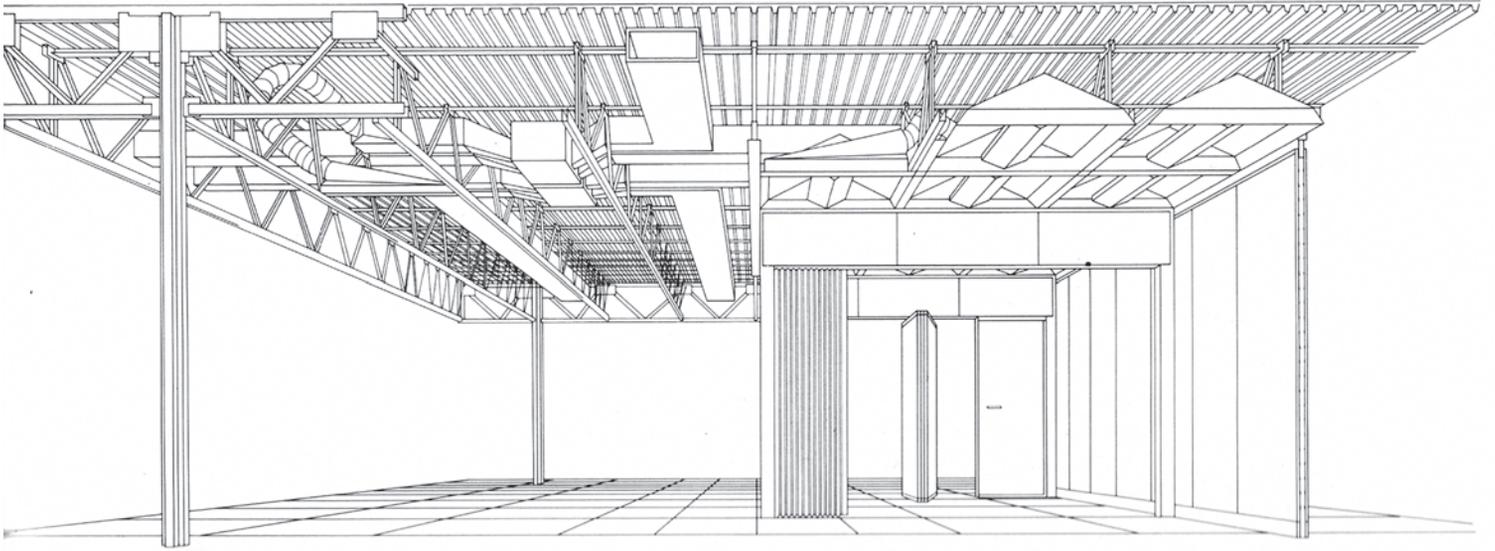


FIG. 06: Umbrella System, SCSD. Fuente: SCSD Report. EFL 1967

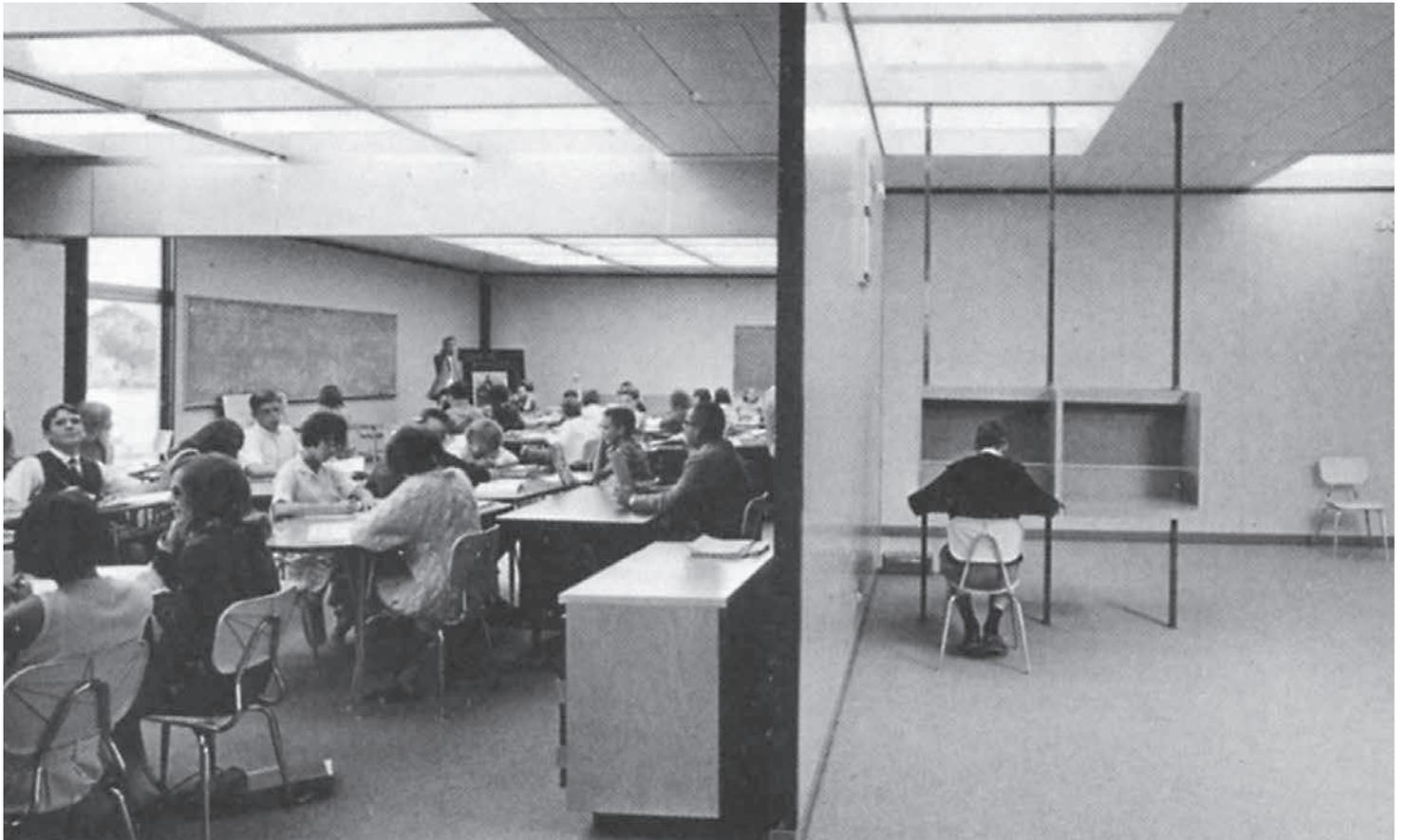


FIG. 07: Interior de una escuela SCSD. Fuente: SCSD Report. EFL 1967

tamaño, en la mayoría de los casos, estaba directamente relacionado con el programa que albergaría: el aula tradicional. De hormigón, modular y prefabricado; el 520 funcionaba en cambio a partir de una superposición de grillas que determinaban la modulación de cada componente del edificio a toda escala. La propuesta incluía siete subsistemas: estructura, escaleras, cerramientos exteriores, divisiones interiores, cielos e iluminación, instalaciones, mobiliario incorporado y terminaciones; todos diseñados, dibujados y potencialmente prefabricados [FIG. 05]. Esta modularidad permitía al sistema responder a las necesidades específicas de cada caso, pudiendo producir versiones infinitas de crecimiento en todas las direcciones, incluso hacia arriba, hasta tres pisos. Las posibilidades se volvieron casi ilimitadas. La completa racionalización de las partes y su potencial reconfiguración, multiplicaron los grados de libertad del producto final. De hecho, en el caso del Instituto Superior de Comercio de Viña del Mar (el único ejemplar construido) se utilizaron ventanas de autobuses como cerramientos exteriores. Sin embargo, las posibilidades no se limitaron solo a las constructivas. Por el contrario, a pesar de que ese pudo ser el interés original, en la práctica, la prefabricación se redujo a sólo algunos de los subsistemas. En cambio, tal vez su mayor aporte fue que, a partir de la nueva modulación, organización espacial, e independencia de estructura y recintos, el 520 llevó a la SCEE a reconsiderar todo programa escolar. Por primera vez se exploró la posibilidad de pensar que la escuela no se debía componer necesariamente a partir de la repetición del aula, sino que de algo más abstracto; un módulo, una medida.

Una solución única y 'flexible', para muchas situaciones y necesidades diferentes; una escuela en planta libre. El cambio de mentalidad es evidente en los esquemas incluidos en la publicación original. Por primera vez la estructura del edificio no correspondía directamente con las aulas que lo componían, abriendo un potencial espacio de especulación programática en su interior. Ese trasaso esquematizado por los dibujos terminó por dar un resultado que, al volverse abstracto, llegó a proponer un esquema genérico más que una respuesta específica¹⁹. Su invención no fue un hecho aislado. En el extranjero se utilizaban sistemas similares y se conocían a través de visitas, contactos y publicaciones. La School Construction Systems Development de California – financiada por la Ford Foundation y conocida por su sigla SCSD – fue uno de ellos y probablemente el que mayor proponía flexibilidad en cuanto a configuraciones espaciales posibles²⁰. La propuesta no pretendía proponer un ideal de edificio reconocible, sino que pensaba las escuelas fundamentalmente como una sumatoria de sistemas que componían el resultado final. El diseño se presentaba como un catálogo de componentes que incluían muros móviles, múltiples tipos de iluminación, sistemas de aire acondicionado e instalaciones eléctricas para todo uso, que posteriormente podían ser utilizados por

diferentes arquitectos en el diseño de escuelas. Todas las piezas interiores podían modificarse e intercambiarse dependientes de una sola estructura fija a la que se conectaban los demás sistemas. A este principio de diseño lo llamaron The Umbrella System [FIG. 06], una estructura de cubierta metálica que era el soporte para que todo lo que ocurriera debajo fuera potencialmente modificable²¹. Sus creadores comparaban al sistema con la industria automotriz y con los edificios de oficina:

En los edificios, como en los autos, el artículo seleccionado de un catálogo estándar es más económico que uno hecho a medida [...] De modo que Levittown o las oficinas centrales del Chase Manhattan Bank en New York podrían justificar el costo de desarrollar un nuevo tipo de herraje de puertas; un único proyecto de escuela no lo haría.²²

En más de un sentido, esta comparación con los edificios de oficinas parece ser todavía más acertada. El sistema estadounidense proponía no sólo estándares de confort y materialidades que parecían sacadas de Manhattan, sino espacios y programas configurados de forma similar. Una escuela en planta libre, con una grilla que separa estructura de programa, implicaba pensar en un edificio que potencialmente albergaría cualquier escuela posible. En ese sentido, considerando el escenario político de principios de los setenta en Chile – en el que además el modelo educacional seguía en plena reforma – la aparición de un sistema abierto como al que tendieron las escuelas de los proyectos experimentales, más que de certezas, podía dar cuenta de incertidumbres y nuevas posibilidades.

En un contexto más amplio, plantas de este tipo se han vinculado a los principios de la industrialización junto a todo tipo de programas, siendo signos de indeterminación programática bajo la excusa de flexibilidad²³. Desde las plantas de Albert Kahn para las fábricas de Ford hasta los edificios de oficinas en las grandes ciudades, el esquema es el mismo, los programas, distintos. Rem Koolhaas describe esto en un pequeño ensayo al respecto llamado Typical Plan, refiriéndose a los edificios de oficinas de Manhattan y poniendo en cuestión el modo en que el edificio se hace cargo – o no – del programa que albergará. En donde otros edificios proponen certezas, la planta típica propone posibilidades: “Todas las otras arquitecturas anticipan el futuro; la Planta Típica, – al no tomar decisiones – las pospone, las deja abiertas por siempre”²⁴. Pensada como virtud, la arquitectura de la indeterminación tiene el potencial de hacerse cargo de cualquier evento y de albergarlos todos. En el contexto de la SCEE, es la potencial solución definitiva a todas las escuelas, a todos los modelos educativos que vinieran, sin la necesidad de construir ninguno.

Por lo misma razón, gracias a – y a pesar de – su carácter indefinido, dentro de los proyectos desarrollados por la SCEE, la planta típica del 520 deja de ser una declaración políticamente disruptiva. Las escuelas palacio de los primeros años de su funcionamiento quedaron definitivamente atrás. Ni grandes torres ni amplios accesos que hablaran de la

integridad de la institución escolar, ni simbolismos preconcebidos; en cambio, lo que las nuevas escuelas propusieron junto con la planta típica, era un edificio potencialmente infinito, despojado de cualquier expresión intencionada hacia el exterior, sustituido por aquello que ocurría en su interior.

Su adaptabilidad le otorgaba la posibilidad de desplegarse en cualquier topografía, en cualquier contexto, sin tener la necesidad de cambiar mayormente su aspecto ni su funcionamiento. Así, si de algo se hablaba eran de sus principios constructivos: ventanas moduladas en plástico, paneles y componentes prefabricados, etc. Aspectos que desde el punto de vista político tampoco eran neutrales; más bien, representaban una visión optimista – pero quizás ingenua – de lo que las constantes reformas traerían al sistema educativo. Por lo mismo, que haya existido un solo caso que aprovechara sus ventajas – además de un concurso fallido y una posterior modificación – más que ser indicador de que cumpliera o no con las condiciones necesarias, podríamos considerarlo como síntoma de que en el período siguió, lo que finalmente se reformuló fue la idea misma de la educación pública y universal.

INTERRUPCIÓN

La escuela no es sólo su edificio. Si por un lado es posible argumentar que los primeros 35 años de funcionamiento de la SCEE se sustentaron en la creencia de que la educación pública debía ser para todos y provista por el estado, el momento en que ese principio fue puesto en duda marcó el principio de su fin, y con él, la interrupción del proyecto escolar territorial y masivo. Poco antes del golpe de Estado, la SCEE consiguió establecer su récord histórico de obras en un año, realizando 708 proyectos sólo en 1971. Un año después, el 520 fue probablemente de los últimos intentos por continuar dicho proyecto.

A partir de entonces, con reformas como la municipalización y el fortalecimiento a la educación basada en la subvención, el mapa de la educación chilena comenzó a cambiar y el rol de la SCEE a pasó a un segundo plano. Su actividad quedó lentamente supeditada a lo que cada municipio requiriera. El proceso de trasaso ocurrió en la primera mitad de los 80, retrasándose en algunos casos debido a períodos económicamente complejos. En ese sentido, al menos en términos del proyecto infraestructural de las escuelas, el final de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos surge, no por haber superado el problema de la cantidad de escuelas, sino por la forma en que el Estado logró evadir este problema, traspasando la responsabilidad a terceros y poniendo así en riesgo la garantía de su acceso universal.

¿Quiénes son las masas, después de todo? Buck-Morss, responde a la misma pregunta, señalando que la masa, como concepto, apareció originalmente como un término despectivo. Que a diferencia de su sucesor 'la turba' – una multitud rebelde que en ocasiones pone en riesgo el orden público –, la masa

aparece en cambio como un fenómeno generalizado. “Organizadas, las masas son fuerza física, un arma letal, y como tal indispensables para el poder soberano”²⁵, señala. Por lo mismo, son el lugar donde se hacen sentir las demandas colectivas. Que el lugar en que aquello ocurra sea recurrentemente la escuela está lejos de ser casual.

Si el problema de la masividad fue considerado como una vía para superar la escasez, su eliminación pone en riesgo muchos otros factores. Sin embargo, aunque los mecanismos cambien, lo que aún permanece y caracteriza a la educación pública como tal – y al mismo tiempo la separa de las alternativas privadas – es precisamente el objetivo que persigue, el del acceso a la educación para todxs. Por lo tanto, evaluar los medios utilizados para lograr tal objetivo requiere comprender que el proyecto construido es tan técnico como político; y por repetición y extensión, infraestructural y soberano. De modo que, bajo las condiciones adecuadas, todavía puede convertirse – y en cierta medida estos días nos recuerdan que ya lo es – en un lugar de resistencia y de restitución de un espacio público más robusto y participativo.



FIG. 08: Chile a partir de establecimientos educacionales. 11957 establecimientos, 5032 públicos. Elaboración propia. Fuente MINEDUC, abril de 2019

11- Ver: EXXS, "Escuela = aula: la flexibilidad espacial por simplificación". En *ibíd.*

12- FREI MONTALVA, Eduardo. *Mensaje presidencial*, 21 de Mayo de 1965. Santiago de Chile.

13- Un antecedente que podría complementar las intenciones por crear espacios de participación es que en 1968 efectivamente se promulgó la Ley de junta de vecinos y organizaciones comunitarias. Ésta buscó crear espacios de participación ciudadana que fueran vinculantes.

14- MARTIN, Reinhold. *The Urban Apparatus: Mediapolitics and the City, Kindle Edition* (University of Minnesota Press, 2017).

15- *Ibíd.*

16- *Ibíd.*

17- Muchas veces son la única presencia del Estado en su entorno y por lo mismo hacen las veces de centros comunitarios, juntas de vecinos, organizaciones juveniles, consultorios dentales y centros de votación. Francisca Rengifo, historiadora de la educación ha ido más allá, planteando que el rol de las escuelas fue crucial debido a que permitió terminar con un problema incluso anterior, el de la malnutrición. Ver: RENGIFO, Francisca. "El enemigo del niño es el hambre". En SERRANO, et al., 158, 208.

18- En la actualidad este período y algunos de estos casos están siendo estudiados en el marco del Fondart de investigación "La Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos: sistemas, tipologías, modelos. 1968-1978" a cargo de Alejandra Celedón, Felipe Pizarro y Nicolás Navarrete.

19- Muestra de aquello es que una evolución del sistema posteriormente se puso a prueba en otro contexto, en la extensión de la facultad de medicina de la Universidad de Chile, en el Hospital Ramón Barros Luco en San Miguel.

20- School Construction Systems Development, *scsd: The Project and the Schools [a Report from Educational Facilities Laboratories]* (New York: EFL, 1967).

21- El *scsd* fue puesto a prueba por primera vez en los patios de la Universidad de Stanford en diciembre de 1961, con un prototipo completo de lo que el sistema era capaz de construir. Para exponer su potencial flexibilidad, en aquella ocasión se demostró que el interior era completamente transformable en tan solo 59 horas, configurando un esquema interior completamente distinto. Ver: *Ibíd.*

22- *Ibíd.*, 18.

23- Ver: MARULLO, Francesco. "Logistics Takes Command". *Log*, no. 35 (2015): 103-20.

24- "All other architecture preempts the future; Typical Plan – by making no choices – postpones it, keeps it open forever". KOOLHAAS, Rem. "Typical Plan". En *S, M, L, XL* (New York: Monacelli Press, 1998). Traducción del autor.

25- BUCK-MORSS. Op. cit., 134.

NOTAS

1- Ver: PONCE DE LEÓN, Macarena. "Los dilemas del crecimiento de la educación". En SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena; RENGIFO, Francisca (eds.). *Historia de la educación en Chile (1810-2010), Tomo II* (Santiago, Chile: Taurus, 2012.): 63-92.

2- BUCK-MORSS, Susan. *Dreamworld and Catastrophe: The Passing of Mass Utopia in East and West* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 2002)

3- *Ibíd.*

4- Adorno y Horkheimer comentaban el peligro de la industrialización aplicada a otros ámbitos a propósito de lo que denominaron 'industria de la cultura'. Su existencia implicaba que, por primera vez, las lógicas de la producción en grandes cantidades no sólo permeaban la sociedad en términos de lo que las personas consumían, sino también en quienes ellos potencialmente se convertirían. Ver: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 2002).

5- BUCK-MORSS, Susan. Op. cit.

6- Un rol central jugó la reforma educacional de 1965, que después de la ley de instrucción primaria obligatoria de 1920, transformó el currículo educativo y amplió el alcance del sistema educativo chileno. Ver: SERRANO et al. Op. cit.

7- BUCK-MORSS. Op. cit., 147.

8- Chilefilms es otro ejemplo de empresa originalmente estatal creada en 1942. Si bien en sus inicios perteneció al estado, por años prestó servicios a privados, volviéndose relevante nuevamente en el gobierno de Frei. El período fue activo en términos propagandísticos y aún es posible encontrar cortometrajes encargados por el gobierno de la época. Durante la dictadura fue privatizada.

9- Anecdóticamente, el cuestionado programa actual de gobierno de Sebastián Piñera tiene el mismo nombre.

10- Ver: EXXS, Úrsula. "De la racionalización constructiva a la arquitectura sistemática: edificios escolares para la reforma educacional de 1965" (Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2018).