

INFRAESTRUCTURA ESCOLAR PÚBLICA. HISTORIA, PATRIMONIO Y DEUDA

por Soledad Valdivia; Claudia Torres



RESUMEN

En el marco de la reforma educacional y los desafíos en materias de infraestructura, se analiza la arquitectura escolar desarrollada en Chile como política pública entre los años 1937 y 1960. Estas obras existentes a lo largo del país, son parte de una Arquitectura Moderna, que incorporan en su diseño postulados racionalistas, higienistas y funcionalistas. En la actualidad pasan inadvertidas, sin ser valoradas en su significado social, histórico o arquitectónico, pese a ser un modelo aún vigente, y en algunos casos hitos arquitectónicos y sociales. Un registro realizado de estos establecimientos en la zona central del país, revela casos ejemplares de inmuebles mejorados y rehabilitados, no obstante, existe un número importante de casos en abandono, subutilizados o en mal estado que podrían recuperarse para integrar el modelo educativo actual, y ser parte de nuestro Patrimonio Nacional.

PALABRAS CLAVES

Patrimonio Escolar; Movimiento Moderno; Arquitectura Pública.

INFRAESTRUCTURA ESCOLAR PÚBLICA. HISTORIA, PATRIMONIO Y DEUDA

1.

HISTORIA

1.1 Contexto Nacional.

La preocupación por la educación desde el Estado, como política prioritaria para la nación, comienza a mediados del s. XIX. En esa época, dos tercios de los locales escolares eran del Estado y funcionaban en casonas arrendadas, el otro tercio era de congregaciones religiosas. En 1860, con la promulgación de la *“Ley General de Instrucción Primaria”*, se comienza a organizar la educación primaria, se estructuran los servicios educativos, se crea la carrera docente y se determina que sólo

funcionarios docentes pueden dirigir la instrucción primaria (Junemann, 1999, p.105). La expansión educacional [1] permitió que la administración pública comenzara a experimentar un período de crecimiento sostenido que modificó su estructura, funciones, campo de acción y composición social. (Cariman, 2012, p.33).

Con el desarrollo industrial del país comienzan algunos conflictos financieros y políticos, las nuevas clases sociales evidenciaron debilidades en la normativa, y se logra la promulgación en 1920, de la Ley de Educación Primaria Obligatoria (Ley N°3.654, 1920). En ella, el Estado garantiza el acceso a la educación primaria a niños y niñas, velando por que las condiciones para ello se cumplan: construcción de escuelas y formación de docentes. Según sus indicaciones la enseñanza primaria sería de tres grados de educación general, compuestos de dos años cada uno y de un cuarto grado de educación vocacional, estableciéndose tres tipos de escuelas, “elementales” (4 primeros años), “superiores” (2 años más que elemental) y “vocacionales” (2 ó 3 después de las superiores). La ley establecía que en toda comuna debía crearse una escuela elemental para hombres y mujeres. Del mismo modo, se indica que la educación práctica sería acorde al tipo de producción industrial de la comuna.

Pese a las buenas intenciones de esta ley, hasta mediados de la década del 30’ se discutía sobre los bajos presupuestos destinados a la edificación escolar, publicándose informes que apuntaban hacia la disminución en asistencia escolar, el estado deplorable de las escuelas públicas, y el gran porcentaje de la población escolar (90%) que se encontraba enferma por mala alimentación. El Ministerio de Educación Pública en el año 1936, atribuye como principal causa de la problemática educacional, la escasa edificación y para ello se propuso crear una sociedad anónima denominada Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos (en adelante SCEE) que funcionaría para llevar a cabo un Plan de Edificación Escolar.

En la década de los 50’ como producto de la recesión, aumentó la deserción escolar. Así en 1965, surge la *Reforma Educacional Chilena*, que hasta 1973, prácticamente logró la universalización de la educación básica. Hacia 1978, se suspenden los aportes fiscales para la sociedad y en 1980, se comienza a traspasar la administración de los locales escolares a cada municipio. En 1987, se pone fin a cincuenta años de funcionamiento de la SCEE.

1.2 El desafío de dotar infraestructura escolar.

La Ley N° 5.989 de 1937, crea la *Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos* como el organismo técnico, autónomo y responsable de dotar al país de establecimientos escolares y solucionar el déficit existente en la época. La sociedad se crea bajo un modelo mixto, con capitales públicos y privados, con el objeto de “construir y transformar propiedades destinadas a establecimientos educacionales en terrenos y edificaciones de propiedad fiscal o particular” (Ley N° 7.869 de 1944).

La ley tuvo diversas modificaciones con el objetivo de aumentar las fuentes de recursos para la construcción de edificios escolares. Destaca la creación de un Fondo para la Construcción y Dotación de Establecimientos de la Educación Pública (1954-1955), y la Ley N° 14.171 de Fomento y

Reconstrucción del año 1960, que autoriza a la SCEE a construir y reparar en forma directa para el fisco los locales escolares de educación pública dañados por el terremoto de ese año.

Según la información recopilada en la investigación, [2] la planificación anual fue variada y bajo prioridades políticas y económicas de cada gobierno. Anualmente, se programaron construcciones de escuelas según factibilidad económica, disposición de terrenos (donados o adquiridos), requerimientos de gobiernos locales, y según los análisis que realizaba el departamento técnico de la *Dirección General de Educación Primaria*. Los planes programados nunca se ejecutaron en su totalidad para el periodo estimado, ya que la planificación de obras, acumulaba retrasos evidentes en sus plazos.

Después de los años 40' se intenta repuntar en la programación con los nuevos gobiernos que se avecinaban, según informes de la SCEE (1987), la institución en sus primeros 10 años de vida levantó 189 locales, casi todos ellos de gran capacidad. Aún no existía la coeducación, por lo que se construían grupos escolares constituidos por escuelas de niñas y de niños separadamente. El mismo informe da cuenta que hasta 1948, la SCEE había entregado edificios con una cabida de más 100 mil niños. Sin embargo, esta cantidad disminuyó entre los años 1949 y 1953 coincidiendo con la crisis económica y reforma agraria. En el periodo de 1953-1958, la SCEE trata de revertir esta situación gracias a nuevas reformas y recursos.

Por otra parte, en 1952, con el propósito de ir perfeccionando los Planes de Edificación se incorporan las exigencias de las recientes orientaciones técnico-pedagógicas, diseñándose escuelas con “planos tipo” de pequeña y mediana capacidad, los cuales posibilitaron la construcción simultánea de edificios, aprovisionamiento a gran escala y dirección e inspección conjunta de las obras. Con ello se inicia en 1954, un plan de construcción de escuelas rurales y suburbanas. A partir de 1964, se comienzan a utilizar sistemas prefabricados en la construcción, logrando rapidez en la ejecución de los proyectos.

3.

PATRIMONIO

3.1 La Producción Arquitectónica.

Si entendemos que durante el siglo XX la arquitectura del Movimiento Moderno, se genera a partir de los nuevos paradigmas de una sociedad industrializada, en Chile algunos arquitectos encuentran en los proyectos institucionales del Estado una fuente de exploración para plantear esta nueva visión de mundo. El sistema educacional, fue un laboratorio de experimentación (Cariman, 2012), donde se conjugan condiciones que favorecen el desarrollo de una arquitectura que intenta plasmar los postulados modernistas en ella, teniendo como principales actores a los arquitectos José Aracena (1890-1971) y Gustavo Monckeberg (1884-1944). Estas condiciones se generan con la llegada de pedagogos extranjeros al país provenientes de Alemania y Austria, y el envío de pedagogos y arquitectos chilenos a EEUU y Europa. Como producto de este intercambio, se instaura el modelo prusiano en la política educacional por su orientación productiva, y que cobra sentido para el desarrollo industrial que pretende lograr el país.

Luego del análisis del estudio de campo, y dado el gran número de escuelas encontradas, se deduce que desde la creación de la SCEE en 1937, se dio forma a un modelo arquitectónico de educación pública que buscó dar respuesta a las necesidades del plan educativo de la época. Esta modelación arquitectónica se llevó a cabo mediante el diseño de obras tipológicas de diversos formatos que van desde las pequeñas escuelas rurales, a grandes conjuntos urbanos, todas acordes a su contexto. Todas ellas, responden a criterios de habitabilidad, higienismo y racionalidad constructiva, propios de los postulados modernos de la sociedad industrial.

En general, mediante la producción arquitectónica de la SCEE, se logra abarcar parcialmente la oferta escolar a lo largo de todo el país en diferentes niveles académicos. De la obra registrada (Torres, Valdivia y Atria, 2015), se pueden distinguir el diseño de seis tipologías de establecimientos escolares, entre escuelas Elementales, Superiores y Vocacionales.

3.2 El legado.

La trascendencia del valor cultural de estas edificaciones a través de su uso, permite un patrimonio vigente, compartido, y tan vivo como en sus inicios. Sin embargo, el significado se logra en plenitud, cuando la comunidad valoriza el edificio, pues éste en sí mismo, está desprovisto de ello, *“La valorización es el punto de confluencia de los objetos y los sujetos dentro de un ámbito de relaciones sociales, culturales o económicas”* (Fronzizi, 1995). Algunos valores de este conjunto edificatorio, se pueden resumir en los siguientes:

Históricos: Los establecimientos son testimonios de aquellos principios arquitectónicos, pedagógicos, sociales, culturales y políticos que definieron la historia escolar de la primera mitad de s. XX. Estas obras fueron construidas por diversos gobiernos de diversas tendencias ideológicas, con el objetivo de otorgar espacio físico suficiente al proceso educativo. Son los primeros intentos de exploración hacia una arquitectura moderna, con espacios diseñados especialmente para el desarrollo de tales actividades. Las obras son modelo de transferencia de lineamientos pedagógicos y postulados arquitectónicos, generados a partir del intercambio cultural. Por otro lado, se ha constatado que esta arquitectura educacional responde a una “política de Estado” que no sólo se llevó a cabo en Chile, sino que contemporáneamente se desarrollaron planes similares en otros países latinoamericanos como en México, Venezuela y Argentina.

Obras en Series: Se constituyen como un conjunto de obras que dan cobertura al proceso pedagógico a nivel nacional, donde se refuerza la imagen de Estado a través de una acción de intervención urbana en cada lugar del territorio. Es común ver en estas obras la composición racionalista de cuerpos abstractos y lineales, donde los volúmenes se posicionan de forma horizontal, jerarquizando los accesos y cajas de escaleras con sobresalientes volúmenes verticales, marquesinas y columnas cilíndricas. Además, logran ser parte del espacio colectivo incorporando su carácter monumental, sus dimensiones y emplazamiento estratégico frente a grandes avenidas, muchas veces en esquinas o en manzanas completas. En su interior, los corredores y galerías compuestos de columnas cilíndricas, son espacios intermedios entre aulas y patios, permitiendo percibir volúmenes más livianos. Los principios del higienismo se plasman en la orientación y el diseño de las aulas con grandes ventanales buscando la iluminación y ventilación natural, como

también en la inclusión de recintos de servicios higiénicos, revisión médico-dental, camarines, gimnasios y comedores para atender la nutrición de los niños.

Obras Unitarias destacadas: Algunas Escuelas o Liceos presentan particularidades en su composición volumétrica y en la relación con su entorno, cuya distribución interior es especialmente interesante, destacándose volúmenes curvos o elevados dejando patios cubiertos. Cabe señalar, que cada establecimiento responde a diferentes periodos de producción de la SCEE, una primera etapa corresponde a la época en que la sociedad fue dirigida por José Aracena junto a Gustavo Mönckeberg, una segunda etapa corresponde a proyectos a cargo de José Aracena, como personaje único y luego, aquellas obras donde se desarrollaron sistemas estandarizados y prefabricados a partir del año 1960, en las que son varios arquitectos los autores de los proyectos. Sin embargo, la buena integración a las características del predio y la topografía, y la consideración de las condiciones climáticas y geográficas del lugar, generaron diseños particularmente destacables.

Relevancia Social: La mayoría de las obras estudiadas conservan su uso escolar, y considerando las condiciones altamente sísmicas de la zona de estudio, esto es un valor significativo, ya que desde su creación hasta ahora han resistido al menos tres devastadores terremotos. La actividad en estos espacios construidos sumado a la dimensión temporal va configurando y acumulando memoria, la cual es colectiva y está formada a partir de múltiples generaciones escolares que es ampliada a toda la comunidad. Por otro lado, las actividades esporádicas que albergan los establecimientos, como locales de votación, refugios en situaciones de emergencias, centro de reuniones para juntas de vecinos, entre otros, definen un escenario vital de realización para la población, siempre y cuando se reconozca como atributo la adaptabilidad que tienen los edificios por su diseño y calidad constructiva.

4.

DEUDA

4.1 Abandono o pérdida.

Durante el arduo desarrollo que tuvo la SCEE durante cinco décadas, la administración y labor no estuvieron libres de complicaciones. La falta de recursos para cumplir con los objetivos de infraestructura fue una constante preocupación, pero pese a la escasez de recursos, se mantuvo una política de mantenimiento de la edificación y el mobiliario escolar. Según constan los numerosos decretos encontrados, se otorgaban recursos anuales al Ministerio de Educación a esta tarea, pero con la ruptura de la SCEE y la municipalización de los establecimientos escolares, la labor, tanto de dotación de nuevos locales como del mantenimiento, radicará en los escasos presupuestos de la institucionalidad local.

Esta gran producción arquitectónica al pasar de ser propiedad fiscal a ser propiedad municipal, pierde su administración central, y el traspaso legal traería consecuencias negativas en diferentes aspectos. La falta de mantención permanente, provocó un deterioro no sólo en la materialidad de la edificación, sino que además originó pésimas condiciones de habitabilidad. En muchos de los casos visitados las aulas se encontraban con filtraciones en las techumbres y ventanas, con pavimentos faltantes y problemas de iluminación, en otros casos los servicios higiénicos y camarines estaban en malas condiciones sanitarias, o los espacios exteriores no reunían las condiciones para desarrollar actividades al aire libre. Esta situación en el tiempo, provocó una frágil vinculación de los

usuarios con sus espacios de actividad, una especie de desarraigo, el efecto contrario que en la lógica debían ser estos ambientes como soportes de una experiencia positiva del aprendizaje.

A partir de las dificultades en la conservación, la falta de gestión de recursos, los daños generados por sismos y los problemas sociales que se derivan, en algunos casos provocó deserción de la comunidad y finalmente abandono paulatino. Los casos más emblemáticos de abandono son las **Escuelas Básicas de Reino de Noruega y el Liceo Experimental Artístico de Quinta Normal** (Fig. 01), un grupo escolar que se encuentra ocupado informalmente provocando además un deterioro en el entorno y un foco de vandalismo en el sector.



Fig. 01. Escuela Reino de Noruega y Liceo Experimental Artístico, Quinta Normal, 1938. Fuente: Claudia Torres G.

Un segundo factor en juego es la **pérdida** del valor, inclusive si el establecimiento aún funciona como local escolar. El establecimiento se mantiene en precarias condiciones y alberga una comunidad vulnerable y frágil socialmente, en muchos casos reducida en el tiempo ya que existe deserción constante. En estos casos, la construcción sufre de modificaciones poco planificadas, a veces irreversibles, donde incluso se adapta a nuevos usos, ajenos a la educación, como por ejemplo el **Grupo Escolar de Barón** (1941) Valparaíso, en el cual funciona la *Escuela Juan de Saavedra* y una comisaría de Carabineros. Otro caso paradójico es el **Grupo Escolar de San Antonio**, (Figura 02), en el que funcionan dos establecimientos, el *Instituto Bicentenario José Miguel Carrera* ocupando la parte de educación femenina y el *Grupo Escolar Sor Teresa de los Andes* que correspondía a la parte masculina. Esta edificación de gran tamaño ocupa toda una manzana frente a la avenida principal, pero la mitad de él es un Liceo Bicentenario [3] y obtuvo recursos para su reparación y mejoramiento, no así la otra mitad, que pertenece a otra administración y sigue esperando su oportunidad, aunque comparten una misma edificación.



Fig. 02. Instituto Bicentenario José Miguel Carrera (izquierda) y Grupo Escolar Sor Teresa de los Andes (derecha), 1948. Fuente: Soledad Valdivia A.

Un ejemplo de la pérdida de valor es la **Escuela Luis Galénico Corvera de San Miguel** (Fig. 03) que luego de paralizaciones y tomas por parte de los alumnos ha dejado de funcionar como tal, utilizándose parte de sus instalaciones como bodegas, y el resto como aulas vespertinas para un reducido grupo de alumnos.



Fig. 03. Escuela Luis Galénico Corvera, San Miguel. Fuente: Claudia Torres.

4.2 Conservación o Rehabilitación.

Al no contar con los recursos para una conservación adecuada, menos para una adaptación del establecimiento acorde a las nuevas reglas educativas, muchos responsables no pudieron actualizar estos espacios arquitectónicos, y por el contrario, sólo encontraron limitantes a su desarrollo. Pese a las nuevas condiciones de administración, y bastantes restrictivas, hay algunos buenos ejemplos de una adecuada gestión en la infraestructura, en su mayoría por una correcta confluencia del interés municipal y del cuerpo dirigente del establecimiento, que han podido reestructurarse a los cambios que exigen las nuevas reformas, pero conservando las características de los edificios.

En la ciudad de Viña del Mar, la **Escuela República de Ecuador** (Fig. 04), antigua escuela superior de niñas, una de las primeras en construirse en la región de Valparaíso, por medio de fondos de reconstrucción post terremoto 2010, ha sido rehabilitada involucrando mejoras en sus instalaciones, acondicionamiento de las aulas, en los espacios de servicios, en los patios y fachadas en general, con el cuidado de no dañar la arquitectura original. Asimismo, de una forma más modesta y menos invasiva, la **Escuela del Boco** (Fig. 05), en Quillota, ha demostrado ser ejemplar en las labores de conservación de su espacio educativo. Sin alterar los espacios interiores, han optado por la construcción de un pabellón nuevo adosado al existente con una arquitectura que respeta al original y así cumplir con las demandas de espacio, llegando a ser reconocida por el Ministerio por su excelente gestión. Igualmente el **Liceo de Parral** (Fig. 06), ha sido rehabilitado integralmente con fondos de reconstrucción post terremoto, destaca la inclusión de un ascensor cumpliendo normas de accesibilidad universal.



Fig. 04. Escuela República del Ecuador, Viña del Mar, 1938. Fuente: Soledad Valdivia A.



Fig. 05. Colegio Cumbres de Boco, Quillota, 1947. Fuente: Soledad Valdivia A.



Fig. 06. Liceo Federico Heise Martí, Parral. Fuente: Claudia Torres G.

CONCLUSIONES

El conjunto de establecimientos construidos durante medio siglo por medio de esta política pública, conforman una importante producción arquitectónica que tanto en cantidad como en calidad, son parte de nuestro Patrimonio Escolar. Por ser obras que intentan dar cobertura a una política de masificación de la educación, construyendo escuelas y liceos a lo largo de todo el país; además, por

ser los primeros intentos de exploración hacia una arquitectura moderna, la cual se aleja del historicismo y opta por introducir los nuevos conceptos del funcionalismo e higienismo; también por la calidad constructiva que poseen, edificaciones sólidas, amplias, funcionales, duraderas y en su mayoría sísmo resistentes.

Pero en definitiva, lo que hace más valorable a toda esta producción, es la continuidad y permanencia de su uso original para el que fue concebido y planificado, la educación pública. Este factor tan primordial, ha permitido construir una relación única entre el habitante y su territorio a través de este cuerpo edificatorio, más allá de las condiciones en que se encuentre, el vínculo entre objeto y sujeto provoca una historia, una memoria y por ende una herencia. Es de responsabilidad de todos y más aún de las autoridades, hacer algo con este patrimonio olvidado, pero vigente y lleno de significados. La memoria en términos de patrimonio cultural, debe entenderse como todas aquellas referencias e imágenes del pasado que una comunidad considera como parte de su identidad, y que incorporadas al presente, forman parte de su cultura.

En la actualidad sólo hay tres escuelas de este amplio y diverso conjunto que se encuentran protegidas por Ley de Monumentos Nacionales, la Escuela Arturo Prat E-12 y Escuela Pablo Neruda E-3 ambas de Tocopilla, II Región (M.N. año 2004) y las Escuelas Concentradas de Talca, VII Región (M.N. año 2013). Fueron declaradas bajo la categoría de Monumento Histórico y sus decretos hacen mención a la importancia de la producción arquitectónica de la SCEE y de la representatividad del movimiento moderno. Las escuelas de Talca, sufrieron severos daños en el terremoto del año 2010 y por un incendio en el año 2015, pero su protección ha permitido salvarlas de una demolición en curso para luego integrarlas a la cartera de iniciativas de inversión patrimonial. En la actualidad se desarrolla un proyecto de restauración contratado por la Dirección de Arquitectura del MOP con financiamiento del Gobierno Regional, para que continúe su funcionamiento. Este es un buen camino a considerar para saldar la deuda de la valorización y la conservación de esta gran producción nacional en infraestructura escolar.

Imagen Principal: Colegio Cumbres de Boco, Quillota, V Región. Fuente: Soledad Valdivia

Notas al Pie:

1. Entre los años 1875 y 1915, el número de escuelas fiscales creció de 818 a 2.920 y la matrícula lo hizo de 65.875 a 308.113 niños.
2. Investigación de arquitectura escolar pública construida por la Sociedad Constructora de Establecimientos Escolares (SCEE) entre 1937 y 1960, (FONDART), en la cual se registraron aproximadamente 150 obras en la zona central del país. (Torres, Valdivia, Atria, 2015).
3. Programa “Liceos Bicentenario de Excelencia” del Ministerio de Educación, tiene como objetivo la creación de establecimientos de alta exigencia a lo largo del país, los que generarán nuevas oportunidades de educación de calidad a los alumnos del sistema.

ACERCA DEL AUTOR

Soledad Valdivia Ávila

Arquitecta, Universidad de Valparaíso (1999)

Doctora © en Arquitectura y Urbanismo UPM. Miembro Icomos-Chile

Asesora Patrimonial en Departamento de Patrimonio, Ministerio de Obras Públicas. Santiago, Chile.

Claudia Torres Gilles

Arquitecta, Universidad de Valparaíso (1998)

Doctora en Arquitectura, UPC (2012).

Docente Departamento de Arquitectura, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Cariman, B. (2012). El "problema educacional" entre 1920 y 1937: Una historia de reformas y limitaciones. *Revista Universum*, 27(2), 32-44.
2. Chile. (1920). Dirección Jeneral de Instrucción Primaria. Lei N° 3654, Sobre Educación Primaria Obligatoria, Santiago de Chile.
3. Chile. (1937). Decreto Ley N° 5989, Sobre la fundación de la Sociedad Anónima denominada "Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales", Santiago de Chile.
4. Chile. (1944). Decreto Ley N° 7869, Fija texto definitivo de la Ley N°5989 que dio origen a la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionale, Santiago de Chile.
5. Frondizi, R. (1995) Introducción a la axiología., Fondo de Cultura Económica. México.
6. Junemann, A. (1999). Arquitectura del inicio del modernismo: oficina de Gustavo Mönckeberg y José Aracena, Arquitectos: la arquitectura educacional en Chile 1920-1950. (Manuscrito no publicado). Proyecto de Investigación DIPUC N° 99/09C, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
7. Torres, C.; Valdivia, S.; Atria, M. (2015). *Arquitectura Escolar Pública como Patrimonio*