

CHILENIZANDO A TUNUPA.

La escuela pública
en el Tarapacá andino
1880-1990

Sergio González Miranda



Sergio Alberto González Miranda (Iquique, 1954), sociólogo, Universidad de Chile, con estudios de posgrado en ciencias sociales en la FLACSO y de magíster en desarrollo regional en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor en educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y, actualmente, candidato a doctor en Estudios Americanos, mención relaciones internacionales, por la Universidad de Santiago.

Académico del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Arturo Prat de Iquique. Miembro del Centro de Investigaciones del Hombre del Desierto, creado por las universidades de Tarapacá y Arturo Prat, con el patrocinio de CONICYT y el gobierno regional de Tarapacá. Además, se desempeña en el Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad Arturo Prat, como encargado de posgrados.

Autor de: *El aymara de la provincia de Iquique y la Educación Nacional*. Iquique, Ed. Camanchaca, TER, 1990. *Educación y pueblo aymara* (coautor), Iquique, Universidad Arturo Prat, Instituto de Estudios Andinos Isluga, diciembre de 2000. *Hombres y mujeres de la Pampa. Tarapacá en el ciclo de expansión del salitre*, 2ª edición, Santiago, Ed. LOM, 2002.

CHILENIZANDO A TUNUPA.
LA ESCUELA PÚBLICA EN EL TARAPACÁ ANDINO
1880-1990

Colección
Sociedad y Cultura

dibam
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES
BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES

© DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS. 2002
Inscripción N° 64.701

ISBN 956-244-154-7 (*título*)
ISBN 956-244-071-0 (*colección*)

Derechos exclusivos reservados para todos los países

Directora de Bibliotecas, Archivos y Museos
y Representante Legal
Sra. Clara Budnik Sinay

Director del Centro de Investigaciones Diego Barros Arana
y Director Responsable
Sr. Rafael Sagredo Baeza

Editor
Sr. Marcelo Rojas Vásquez

Diseño de Portada
Sra. Claudia Tapia Roi

Fotografía de Portada
Niñas aymaras, Altiplano de Isluga.

Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos
Av. Libertador Bernardo O'Higgins N° 651
Teléfono: 3605283. Fax: 3605278
Santiago. Chile

IMPRESO EN CHILE/PRINTED IN CHILE

CHILENIZANDO A TUNUPA.

La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990

Sergio González Miranda

dibam
DIRECCION
BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS



CENTRO
DE INVESTIGACIONES
DIEGO BARROS ARANA

A mi madre Otilia Miranda Barria.

*A las tres generaciones de alumnos de la carrera
de Pedagogía General Básica Intercultural Bilingüe
de la Universidad Arturo Prat.*

*“Si yo hubiese de volver a nacer en valles de este mundo,
con todas las desventajas..., yo elegiría casa no muy diferente
de la que tuve entre unas salvajes quijadas de cordillera”.*

Gabriela Mistral “Infancia rural”.

ÍNDICE

Siglas y abreviaturas	13
Prólogo	15

DEL REFUGIO A LA GLOBALIZACIÓN

<i>Introducción</i>	17
<i>El aymara chileno y la escuela pública en el ciclo del salitre</i>	19
<i>La gran irrupción nacional de la escuela pública</i>	26
<i>El primer contacto de la escuela y el mundo andino</i>	28
<i>El ciclo de expansión del salitre y el hombre andino</i>	31
<i>La pluriculturalidad del mundo del salitre</i>	34
<i>La presencia boliviana en el Tarapacá salitrero</i>	40
<i>Las subdelegaciones en el mundo andino</i>	50
<i>Carabineros rurales y sus rondas andinas</i>	56
<i>Conclusiones</i>	60

EL PRIMER CONTACTO:

LA ESCUELA PÚBLICA EN LOS VALLES ANDINOS

<i>Introducción</i>	63
<i>El traslado de las escuelas</i>	64
<i>La percepción de los maestros</i>	65

LA INFLEXIÓN DE LOS AÑOS CINCUENTA EN LA EDUCACIÓN RURAL DE TARAPACÁ

<i>Introducción</i>	77
<i>La década de los años cincuenta</i>	77
<i>La escuela pública llega a la zona altoandina</i>	79

<i>La crítica de los comuneros andinos en los años cincuenta</i>	85
<i>La demanda por escuelas públicas</i>	88
<i>La provincia de Arica en los años cincuenta</i>	90
<i>Conclusiones</i>	93
<i>Anexo</i>	
<i>Entrevista a don Antonio Mamani Castro</i>	94

EL MAESTRO, EL YATIRI:
LA LABOR DOCENTE DE LOS MAESTROS NORMALISTAS
EN EL MUNDO ANDINO DE LA PROVINCIA
DE IQUIQUE ANTES DE LA REFORMA EDUCACIONAL DE 1965

<i>Introducción</i>	99
<i>El ethos normalista</i>	100
<i>La expansión escolar de los años cincuenta</i>	104
<i>Los maestros analizados</i>	105
<i>La crítica y la autocrítica</i>	135

MAESTROS RURALES DE LA PROVINCIA DE ARICA
EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCACIONALES
DE 1965 Y 1990

<i>Introducción</i>	145
<i>Antecedentes históricos</i>	146
<i>Los maestros rurales de la provincia de Arica, 1960-1990</i>	152

LAS REFORMAS EDUCACIONALES
DEL RÉGIMEN MILITAR

<i>Introducción</i>	169
<i>Los antecedentes de la escuela de concentración fronteriza</i>	172
<i>La municipalización</i>	174
<i>La voz de los ochenta</i>	175
<i>Estratificación y educación</i>	178
<i>La municipalización en el altiplano</i>	185
<i>Conclusiones</i>	186

LOS MAESTROS FRENTE AL ESPEJO:
LA REFORMA EDUCACIONAL DE LOS AÑOS NOVENTA

<i>Introducción</i>	189
<i>Análisis de la entrevista</i>	191

GOBERNAR Y EDUCAR:
LAS GRANDES REFORMAS EDUCACIONALES DE 1920, 1965 Y 1990
Y SU IMPACTO EN EL MUNDO ANDINO

<i>La reforma educacional de 1920: La L.I.P.O.</i>	211
Introducción	211
Los precursores	211
La L.I.P.O. en Tarapacá	214
<i>Sensibilidad y cambio social: Tarapacá frente a la reforma educacional de 1965</i>	219
La década antes de la reforma	222
La reforma de 1965 en Tarapacá	228
Después de la reforma	232
<i>La reforma educacional de 1990 y el mundo andino</i>	233
Introducción	233
El mundo rural andino y la escuela	237

VIOLENCIA SIMBÓLICA Y ESTRUCTURAL EN LOS ANDES DE TARAPACÁ:
UNA REFLEXIÓN TEÓRICA

<i>Introducción</i>	247
<i>Violencia y cosmovisión andina</i>	250
<i>Violencia estructural</i>	253
<i>El currículum oculto, la invisibilidad y el texto no escrito</i>	262
<i>La violencia simbólica</i>	265
<i>Poder y saber</i>	269

EPÍLOGO	273
---------	-----

<i>Fuentes y bibliografía</i>	285
-------------------------------	-----

SIGLAS Y ABREVIATURAS

A.I.T.	Archivo de la Intendencia de Tarapacá
A.P.	Acción Pedagógica
C.A.S.	Comité de Asistencia Social (Ficha CAS)
CEDEM	Centro de Desarrollo de la Mujer
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
C.I.H.D.E.	Centro de Investigaciones del Hombre del Desierto
C.M.O.	Contenidos Mínimos Obligatorios
CONADI	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena
CORE	Consejo Regional
CORFO	Corporación de Fomento
DESAL	Desarrollo de América Latina (ONG)
DIBAM	Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos
D.L.	Decreto Ley
D.S.	Decreto Supremo
E.G.B.	Enseñanza General Básica
E.I.B.	Educación Intercultural Bilingüe
I.A.F.	Interamerican Foundation (USA)
IRPA	Instituto Regional de Promoción Andina
J.A.A.	Junta de Adelanto de Arica
JUNAEB	Junta de Auxilio Escolar y Becas
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles
L.I.P.O.	Ley de Instrucción Primaria Obligatoria
L.O.C.E.	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MINEDUC	Ministerio de Educación
Ms.	Manuscrito
O.E.A.	Organización de los Estados Americanos

O.I.T.	Organización Internacional del Trabajo
O.F.	Objetivos fundamentales
O.N.G.	Organización No Gubernamental
SERBIMA	Servicio del Bienestar del Magisterio
SEREMI	Secretaría Regional Ministerial
SERPLAC	Secretaría Regional Ministerial de Planificación
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
UMSA	Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia
UNAP	Universidad Arturo Prat
UNESCO	Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

PRÓLOGO

El presente libro de Sergio González Miranda es el resultado de años de investigación del fenómeno educacional en el mundo andino. Las primeras aproximaciones a dicho fenómeno el autor las realizó durante su trabajo como director del Taller de Estudios Regionales, cuando publicó en 1990 *El aymara de la provincia de Iquique y la educación nacional* y, en ese mismo año, junto a Fernando Mena Miranda, la compilación de las actas del Primer Seminario Internacional de Educación Intercultural.

Después, como académico de la Universidad Arturo Prat, elaboró el proyecto que dio origen a la carrera de Pedagogía General Básica Intercultural Bilingüe y, posteriormente, al Instituto de Estudios Andinos Isluga, durante la rectoría del Dr. Enrique Díaz Vásquez. En este contexto académico publicó varios artículos sobre educación en las revistas de Ciencias Sociales y Reflexiones Educativas de la universidad, siendo su último aporte, en coautoría, el libro *Educación y pueblo aymara*, editado por el Instituto de Estudios Andinos Isluga.

Sergio González ha publicado artículos sobre educación o la problemática indígena en diversas revistas académicas, a saber: Revista de Educación del Mineduc; Diálogo Andino de la Universidad de Tarapacá; Estudios Atacameños de la Universidad Católica del Norte; Estudios y debates regionales andinos del Centro Bartolomé de las Casas; Boletín de Educación de la Universidad Católica del Norte; revista Valles del Museo de La Lígua, etc. Participó también en el libro *Pueblos indígenas, educación y desarrollo*, editado por el CEDEM y el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera.

La investigación específica que dio origen a este libro (el impacto cultural de la escuela pública rural chilena en el Tarapacá andino, entre la anexión de esta provincia a Chile hasta la reforma educacional de 1990), la ejecutó en el marco del proyecto Fondecyt N° 1990548 y del proyecto interno UNAP DI-05, demostrando con ello la calidad científica que respalda esta obra.

El plan de trabajo implicó la revisión de variados archivos regionales, destacándose los de la Intendencia de Tarapacá (v.gr. Subdelegaciones, Ministerio de Instrucción Pública, Visitación de Escuelas, etc.) y de las Direcciones Provinciales de Arica e Iquique (v.gr. Estadísticas e informes escolares, etc.). Consultó varias bibliotecas, entre otras, de las universidades de Tarapacá y Arturo Prat, y la biblioteca pública de la Ilustre Municipalidad de Iquique, donde revisó los periódicos, a saber: *El Tarapacá*, *El Nacional* y *La Estrella de Iquique*. Mención especial para el trabajo de archivo en la Biblioteca Nacional

(DIBAM), donde consultó documentos (v.gr. Comisiones Consultivas a las salitreras en 1904 y 1913) , periódicos (v.gr. *El Trabajo*, *El Nacional*, *El Grito Popular*, *El Despertar de los Trabajadores*) y revistas (v.gr. *Revista de Educación*, *Caras y Caretas*), no siempre utilizados para este libro, pero de gran valor historiográfico para la región.

Por otra parte, el autor visitó escuelas de comunidades andinas, donde revisó documentación, libros y cuadernos de clases. Realizó entrevistas a maestros rurales que trabajaron en las comunidades andinas en diversos períodos, tanto en la zona de Arica como de Iquique. También consultó, por medio de entrevistas en profundidad a pobladores aymaras, quienes fueron alumnos o que aprendieron el castellano en las oficinas salitreras. Es decir, cruzó la información de archivo con las percepciones de los sujetos protagonistas de la Historia estudiada. Consideró relevante emplear todas las metodologías y técnicas a su alcance tanto para enriquecer el estudio como para aumentar la validez del mismo, lo que Sergio González realiza con idoneidad. Es decir, no solamente observamos en esta obra la rigurosidad del dato que emerge del archivo histórico, sino que podemos escuchar a los protagonistas de la Historia: profesores, alumnos, dirigentes andinos, autoridades. La tarea emprendida por Sergio González Miranda, que considera 110 años de la presencia de la escuela fiscal de Tarapacá, es, sin duda, de gran magnitud y de relevancia fundamental para entender la compleja relación de las comunidades indígenas con el Estado Nacional. Este libro, *Chilenizando a Tunupa¹. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*, es un aporte a esa “otra historia”, la olvidada e invisibilizada en la Historia de Chile.

Su trabajo tuvo como inspiración y orientación el esfuerzo realizado por la Universidad Arturo Prat –a partir de 1993– en pos del rescate cultural de la lengua y cosmovisión andinas, a través de una educación intercultural bilingüe. Es por ello, que este libro debe entenderse como un aporte a esa misión académica, social y cultural que realizan el Instituto de Estudios Andinos Isluga, el departamento de Educación y Humanidades y el departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Arturo Prat, con el apoyo de Terranuova, CONADI y el MINEDUC, empero, este libro lo edita en el marco de su quehacer académico en el C.I.H.D.E.

MAGISTER CELIA GONZÁLEZ ESTAY
JEJE DE CARRERA PEDAGOGÍA EIB
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT

IQUIQUE, JULIO DE 2002

¹ Tunupa-Tarapacá es uno de los nombres de Wiracocha, el principal Dios andino, y nombre de la I región de Chile.

DEL REFUGIO A LA GLOBALIZACIÓN

INTRODUCCIÓN

Este trabajo abarca el largo período entre 1880 y 1990. ¿Por qué hemos escogido esas fechas? La respuesta es porque marcan dos puntos de inflexión importantes tanto para la historia de Chile como para la de Tarapacá.

En 1880 el Estado chileno, producto de la guerra del Pacífico que estaba en pleno desarrollo, ocupó no sólo militarmente (ya lo había hecho en noviembre de 1879) la provincia de Tarapacá, sino política y administrativamente. Es decir, a partir de ese año comenzó a responder a otra razón y a otro Estado. Todavía no era un territorio bajo plena soberanía chilena, pero como plantea Carl Schmitt la soberanía es un concepto límite, donde se une lo fáctico con lo jurídico. Siguiendo a este autor, Gómez Orfanel señala que

“La esencia de la soberanía del Estado consistiría, para Carl Schmitt, más que en un monopolio de la coacción (Weber) en un monopolio de la decisión y, sobre todo, de la decisión última asociada con la situación de excepción que manifiesta de modo más claro posible la naturaleza de la autoridad, en cuyo caso la decisión se separa de la norma jurídica, mientras que de modo paradójico la autoridad muestra que para crear Derecho no necesita tener Derecho”².

Es decir, el derecho deriva del poder y, por lo mismo, las primeras autoridades chilenas comenzaron a tomar decisiones como si la provincia fuera territorio nacional. Entre otros motivos, porque era imprescindible reactivar la producción salitrera a la brevedad, tanto por la demanda del mercado internacional (y de los empresarios del nitrato)³ tanto porque sus ingresos permitían solventar en parte el gasto de la guerra.

² Germán Gómez Orfanel, “Carl Schmitt y el decisionismo político”, pp. 243-272.

³ En su libro *Huida de Agua Santa 1879*, el conocido salitrero J.T. (Santiago) Humberstone, relata cómo vuelve a reactivar la producción de nitrato en la oficina Agua Santa en diciembre de 1879. En uno de los pasajes del libro señala:

“Después de esa batalla (de Tarapacá), la Provincia quedó en manos de los chilenos, y el gobierno hizo todo lo posible para establecer el orden y poner en marcha las Oficinas. El capitán Patricio Lynch fue nombrado Gobernador Militar y a través de sus esfuerzos se allanaron todas las dificultades. Sinceramente creo que si alguien merece un monumento en Iquique, es Patricio Lynch, a quien se debió la rápida recuperación de la industria salitrera gracias a su energía, diplomacia y simpatía irlandesa”, p. 68.

La preocupación de las autoridades chilenas en dictar decretos y leyes para organizar y administrar a la provincia, no estaba referida sólo a lo económico o militar, sino a todos los aspectos de la vida social, incluyendo la creación de escuelas públicas. El siguiente es un breve fragmento de una carta enviada por Lynch al entonces Ministro de Instrucción Pública, el 17 de Julio de 1880:

“...Considero que por ahora se hace necesario la apertura de cuatro escuelas: una de hombres i una de mujeres en Iquique, una alternada en Pisagua i otra de la misma clase en La Noria. Fuera de lugar me parece hacer presente a Us., al proponer esta medida, la conveniencia que envuelve su adopción para hacer simpática nuestra ocupación militar a la masa del pueblo. Es en la escuela pública de instrucción primaria donde deben naturalmente acercarse i entenderse los elementos de nacionalidades diversas que forman la gran mayoría de las poblaciones de este territorio. Y es allí también donde concluirán por chilenizarse los criollos de estas poblaciones”⁴.

Las autoridades chilenas consideraron importante escolarizar a la población de la provincia con propósitos de integración a la sociedad nacional, es decir de soberanía. Este objetivo estaba destinado a chilenizar a la población peruana que era mayoritaria. La idea era convencer a las autoridades centrales de la necesidad de escuelas en la provincia⁵.

A partir de 1880 el Estado chileno irrumpe en Tarapacá con todas sus agencias, incluida la escuela pública, principal reproductora de la identidad nacional y cultura cívica. Lentamente esta agencia comenzará a llegar hasta los más apartados rincones del territorio con el objetivo de chilenizar a la población de Tarapacá, incluso llegó hasta la zona de refugio de los pastores del altiplano.

Ese proceso de chilenización, aunque sufrió cambios de perspectivas en más de un siglo, especialmente producto de importantes reformas educacionales (v.gr. 1920, 1965, 1990) y de profundos cambios en el contexto cultural

⁴ “Intendente de Tarapacá...”, en A.I.T., 1880.

⁵ “...A excepción de la escuela modelo Domingo Santa María, los demás establecimientos de instrucción primaria se hallan en un pié regular de servicio y este estado de cosas tendrá que continuar de una manera defectuosa, mientras no se dote a esta provincia de un Visitador de escuelas como a las demás de la República. Necesidad es esta que se ha presentado en numerosísimas ocasiones, en mi memoria anterior, en varias notas y telegramas oficiales y aún por cartas privadas.

Digna es, sin embargo, esta provincia de que se la dote de las mismas ventajas, a lo menos, que a las demás; pues debiera también considerarse que para chilenizarla por completo y con el fin de hacer desaparecer los resabios y huellas que dejara la pasada guerra entre los antiguos residentes de esta provincia, ningún medio es más expedito y eficaz que mediante el fomento de la instrucción propagada por funcionarios chilenos. Anfión Muñoz, en Ministerio del Interior, Memoria de la Intendencia de Tarapacá, 1886-1887, vol. 1.406, folios 206-207.

nacional e internacional, no podemos decir que se haya detenido. En 1990, en plena globalización, este proceso continúa, pero ahora bajo el desafío de la educación intercultural que, por primera vez, plantea la posibilidad de revertir la desintegración cultural de las comunidades andinas, posibilitando el rescate de su lengua vernácula, de las tecnologías simbólicas, de la cosmovisión y ética andinas, para ser consideradas por vez primera de forma oficial en el currículum escolar.

EL AYMARA CHILENO Y LA ESCUELA PÚBLICA EN EL CICLO DEL SALITRE

La visión habitual sobre las comunidades altoandinas, específicamente aymaras, en el Norte Grande de Chile, suele asociarse a la idea de comunidades aisladas, no en el sentido de las áreas o regiones de refugio⁶, pero sí bajo un planteamiento en el cual la modernidad puede provocar un holocausto en el pueblo y cultura andinos⁷. El altiplano es presentado como un espacio protegido por la distancia, las altas cumbres y por la puna. Este refugio no sólo es de las personas, sino de la cultura de los pueblos que allí habitan y, por ende, la conclusión lógica es evitar que sean afectados en su matriz cultural para preservarlos como pueblos vivos y con identidad. Por tanto, caminos y medios de comunicación son en sí un riesgo para estas comunidades en la medida que la exponen al mercado y a todos los aparatos del Estado y de la sociedad civil occidental.

Siempre se ha pensado que la llegada a lomo de mula de los primeros maestros fiscales en la década de los años cincuenta, fue un hito muy significativo en la penetración del Estado Nacional en esas comunidades altoandinas, especialmente en la lenta transformación de sus habitantes indígenas en ciudadanos, dentro de un proceso que se denominó de “asimilación” en toda América Latina⁸. Si bien lo anterior es verdadero, puede llevar a una conclusión errónea, en el sentido de creer que la comunidad andina comenzó en esa década a tener recién una relación permanente con la costa urbana. Basta con revisar un poco la historia regional para darse cuenta de que dichas comunidades no se mantuvieron libres de la influencia externa, sino que –más relevante aún– el vínculo que se estableció fue en gran medida generado por los propios campesinos aymaras.

Hemos iniciado el estudio en 1880, coincidiendo con la presencia del Estado chileno, pero sabemos que en los siglos anteriores hubo una relación muy significativa entre las comunidades altoandinas y la costa del Pacífico,

⁶ Concepto acuñado por Gonzalo Aguirre Beltrán para la realidad mexicana.

⁷ Juan van Kessel, *Holocausto al progreso. Los aymaras de Tarapacá*.

⁸ Francesco Chiodi (compilador), *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*.



Escolares desfilando en la oficina salitrera Humberstone.

cuyos puertos comenzaban a incorporarse con fuerza en el mercado internacional de fertilizantes (guano y salitre). Esta vinculación tiene sus antecedentes coloniales en la construcción de ciudadanía del hombre andino⁹.

Sería razonable pensar que la emergencia de las repúblicas arrinconó aún más a las comunidades altoandinas a sus áreas de refugio, especialmente por la presión de fronteras político-administrativas que comienzan a tener controles estrictos sobre la circulación de mercancías y personas. Sin embargo, sabemos que los países que surgieron de la América trazaron sus fronteras basados en la doctrina del *Uti possidetis iuris* de 1810. Empero, recordemos que la doctrina del *Uti possidetis iuris* no sólo toma como antecedente las jurisdicciones que el imperio español había trazado en América, sino también permitía ir ajustando lentamente las fronteras desde realidades geográficas genéricas (como la cordillera de los Andes, el desierto de Atacama, ríos, etc.), hacia hitos con una mayor precisión¹⁰. En otras palabras, hubo situaciones de alta ambigüedad e imprecisión en las fronteras de las nuevas repúblicas, un caso emblemático fue

⁹ Hans Gundermann, "Notas acerca de igualdad, identidad étnica y desarrollo en el norte de Chile".

¹⁰ Véase Samuel Durán Bachler, "La doctrina latinoamericana del *Uti possidetis*". La doctrina, procedente de la abreviación latina *uti possidetis*, significa "como poseáis, seguiréis poseyendo".

el descampado de Atacama que las repúblicas de Bolivia, Perú, Argentina y Chile, de una forma u otra, poseían documentos coloniales que justificaban sus pretensiones sobre ese territorio¹¹. Es decir, no hubo antes de 1879 tal presión para la población de fronteras como es el caso de los aymaras de Tarapacá.

La gran guerra del Pacífico (1879-1883), originada justamente entre otras causas por la imprecisión de límites en Atacama, trajo esa presión fronteriza a las comunidades altoandinas, puesto que las fronteras entre Perú, Bolivia y Chile (e indirectamente también Argentina respecto de la puna de Atacama) establecidas por el *Uti possidetis iuris* de 1810, fueron alteradas por este suceso bélico.

Sin embargo, después de la guerra esa presión disminuyó debido a la coincidencia de los nuevos límites con el ciclo del nitrato, que presionó al Estado chileno a mantener las fronteras abiertas para asegurar un abastecimiento de mano de obra y mercancías a las salitreras.

La guerra del Pacífico no dejó indiferentes a los aymaras de Tarapacá, no porque ellos se vieran involucrados en el conflicto bélico, puesto que las escaramuzas sólo llegaron a los valles bajos (quebrada de Tarapacá) y la presencia militar a los valles altos (Nama), sino porque entendieron que una nueva República significaba registrar nuevamente sus propiedades. Esto generó denuncios de los “aymaras chilenos” en contra de los “aymaras bolivianos”, recurriendo a la nueva frontera internacional.

La idea central de este libro es analizar la acción chilenizadora del Estado, a través de la escuela pública, en el mundo andino de Tarapacá; sin embargo, de paso se espera demostrar que la actitud del hombre andino no fue pasiva frente al embate de las distintas agencias del Estado. En otras palabras, la relación que se estableció entre maestros y campesinos andinos estuvo enmarcada en lo que Bourdieu denomina un campo¹² y no en un aparato¹³; es decir, si bien hubo una asimetría en las relaciones entre unos y otros, el Esta-

¹¹ Bolivia se apoyaba en que Charcas es el corazón mismo de la actual Bolivia; Argentina señala que Charcas perteneció al virreinato de la Plata; Perú por su parte, basado en las Cédulas reales del 1 de octubre de 1803 y del 15 de marzo de 1805, plantea que la parte alta del Atacama era de Bolivia y la baja hasta el Paposo del Perú. Chile, con arreglo al tratado que celebró con España el 22 de abril de 1844, donde se fijaron sus límites (el artículo 1º dice: “Su magestad católica usando de la facultad que le compete por decreto de las cortes generales del Reyno, de 4 de diciembre de 1836, reconoce como Nación libre, soberana e independiente a la República de Chile... el territorio se extiende desde el desierto de Atacama hasta el Cabo de Hornos, y desde la cordillera de los Andes hasta el mar Pacífico...”), consideraba que la preposición “desde” incluye al descampado de Atacama. Véase Miguel Luis Amunátegui, *La Cuestión de Límites entre Chile i Bolivia*.

¹² Según Bourdieu un campo resulta de relaciones de fuerza entre agentes, agencias o ambas, en lucha por formas específicas de poder: poder económico, político, cultural. Intrínseco al concepto de campo es la noción de un espacio de posiciones estructurado en términos de una disputa específica y generativo de competencias e intereses específicos, y donde la asimetría de poder no es completa. Un campo es generado por relaciones de poder. Véase Cristián Cox y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile*.

do, como lo entienden Gramsci y Poulantzas, “no es meramente un aparato de fuerza, sino también un organizador de la hegemonía”¹⁴. La educación pública ha sido, durante el siglo veinte, la agencia estatal organizadora de la hegemonía por antonomasia, y el mundo andino no quedó al margen de esa acción.

Si analizamos los periódicos –de comienzos del siglo xx– de los puertos de Pisagua e Iquique y del pueblo de Negreiros, podemos ver no sólo noticias sobre las comunidades andinas, sino, lo que es más significativo, una gran cantidad de inserciones sobre compra y venta de terrenos. En sus testimonios los campesinos de Isluga recuerdan sus viajes a pie desde el altiplano hasta el puerto de Pisagua tanto para inscribir sus tierras, como para reinscribirlas, después del incendio del Conservador de ese puerto. Dos elementos importantes explican esta conducta de los indígenas de Tarapacá: una, el reconocimiento por parte de la autoridad chilena de la ciudadanía por derecho de residencia a quien lo solicitara, sin distinción ninguna, sobre la base de la constitución política de Chile; y, dos, que el Estado chileno registraba como fiscales los terrenos que no estaban inscritos en los conservadores de bienes raíces, desconociendo el derecho consuetudinario de las comunidades.

Los aymaras –entre fines del siglo xix y comienzos del xx– regularizaron sus propiedades de valles y altiplano. Los campesinos no tenían problemas para bajar hasta Pisagua a inscribir sus tierras, y sabían hacerlo bien, tanto que no pocas veces inscribieron algunas tierras que correspondían a comunidades vecinas, siendo ése uno de los principales focos de conflicto intercomunitarios en la actualidad (v.gr. Chapicollo con Aravilla por los terrenos de la laguna de Ancuyo; Cancosa con Lirima por los terrenos de Huantija, etcétera).

La disputa por Huantija entre los pobladores de Cancosa y Lirima se ha extendido en el tiempo desde comienzos de siglo hasta nuestros días. Hemos podido detectar un documento (carta escrita a mano a veces ilegible) enviado al señor Intendente (Oficio N° 011, Cancosa, 20 de septiembre de 1949) de la provincia, con el propósito de solucionar esta disputa, donde se nombran a los litigantes Vilca, Péres, Mamani, naturales de Cultane, versus los demandantes de apellido Challapa, Moscoso, Castro, etcétera.

La conducta del campesino aymara siempre será sorprendente por su capacidad de negociación y participación. Actualmente ellos han logrado ocupar la mayoría de los municipios rurales y, por lo mismo, tener una sobre-representación (con relación a la población no-aymara) en el CORE, capacidad política que tiene una explicación en su historia de relaciones con el mundo urbano.

Todavía llama la atención que los padres (varones) sean los apoderados de los alumnos en las escuelas andinas. Por cierto se ha pensado que esta iniciati-

¹³ Un campo deviene un aparato cuando los dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados. Esto es, cuando todo movimiento es de lo alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha y la dialéctica constitutiva del campo mueren”, P. Bourdieu, *Questions de Sociologie*, p. 136.

¹⁴ Nicos Poulantzas, *Fascismo y dictadura*, p. 353.

va del varón emerge con la escuela, la que demanda la presencia de los padres frente al proceso educativo de los niños. Pero sabemos que el hombre andino se ha preparado desde el siglo pasado para enfrentar al mundo urbano del litoral. Ellos aprendieron el castellano contratando a maestros particulares, generalmente de origen boliviano, para ese objetivo. Este rudimentario bilingüismo les permitía hacer los trámites necesarios para sus necesidades administrativas y comerciales, en un intercambio económico, ya no dentro de un transecto y contexto andino tradicional¹⁵, sino en uno moderno y secularizado.

La relación del aymara con la sociedad chilena a través de la escuela y la importancia que ellos le daban al proceso educativo, se caracterizó por las iniciativas de los campesinos para presionar al Estado a instalar escuelas en sus comunidades: se trataba de la cesión de un terreno y de una vivienda (a veces construida para ese fin específico) de propiedad de la comunidad a la Dirección Provincial de Educación. Esto motivó al Estado a ir destinando maestros normalistas para servir en esas escuelas, generalmente unidocentes. En el cuadro que observamos a continuación la mayor cantidad de locales cedidos por la ciudadanía para escuelas está precisamente en los valles andinos interiores y en el altiplano.

Cuadro N° 1
LOCALES ESCOLARES
1932

ESCUELA N°	HOMBRES/MUJERES	CLASE	LUGAR	TIPO LOCAL
Departamento de Arica				
1	Hombres	1 ^a	Arica	Fiscal
2	Mujeres	1 ^a	Arica	Arrendado
3	Mixta	3 ^a	Arica	Arrendado
4	Mixta	3 ^a	Codpa	Arrendado
5	Mixta	3 ^a	Belén	Fiscal
6	Mixta	3 ^a	Poconchile	Fiscal
7	Mixta	3 ^a	Putre	Fiscal
8	Mixta	3 ^a	Socoroma	Fiscal
9	Mixta	3 ^a	Pago de Gómez	Fiscal
10	Mixta	3 ^a	Maitas	Fiscal
11	Mixta	3 ^a	Central	Cedido
12	Mixta	3 ^a	Ticnamar	Fiscal
13	Mixta	3 ^a	Chislluma	Cedido
14	Mixta	3 ^a	Arica	Arrendado
15	Mixta	3 ^a	Azapa	Fiscal

¹⁵ John Murra, *Formaciones económicas políticas en el mundo andino*.

ESCUELA N°	HOMBRES/MUJERES	CLASE	LUGAR	TIPO LOCAL
Departamento de Pisagua				
1	Hombres	2ª	Pisagua	Arrendado
2	Mujeres	2ª	Pisagua	Arrendado
3	Mixta	3ª	Chiapa-Zapiga	Cedido
4	Mixta	2ª	Moquella-Zapiga	Cedido
5	Mixta	3ª	Camiña-Zapiga	Cedido
6	Mixta	3ª	Negreiros-Pisagua	Fiscal
7	Mixta	3	Zapiga-Pisagua	Fiscal
8	Mixta	3ª	Chapiquilta-Zapiga	Fiscal
9	Mixta	3ª	Sta. Catalina-Zapiga	Fiscal
Departamento de Iquique				
1	Hombres	1ª	Iquique	Arrendado
2	Mujeres	1ª	Iquique	Arrendado
3	Hombres	2ª	Iquique	Fiscal
4	Hombres	1ª	Iquique	Arrendado
11	Mujeres	2ª	Iquique	Arrendado
13	Mujeres	2ª	Iquique	Arrendado
5	Hombres	2ª	Iquique	Arrendado
6 anexo	Hombres	1ª	Iquique	Arrendado
6 anexo	Hombres	1ª	Iquique	Arrendado
6	Hombres	1ª	Iquique	Fiscal
7	Hombres	2ª	Iquique	Arrendado
8	Mujeres	1ª	Iquique	Arrendado
8	Mujeres	1ª	Iquique	Arrendado
9	Mujeres	1ª	Iquique	Arrendado
10	Mujeres	2ª	Iquique	Arrendado
12	Mujeres	1ª	Iquique	Fiscal
14	Mixta	2ª	Iquique	Fiscal
16	Mixta	3ª	Iquique	Arrendado
17	Mixta	3ª	Bajo Caleta Buena	Cedido
18	Mixta	3ª	Est. Central	Cedido
19	Hombres	3ª	Of. Peña Chica	Cedido
21	Mixta	3ª	Valle Quisma	Cedido
22	Mixta	3ª	Of. Rosario Huara	Cedido
23	Mixta	3ª	Sibaya	Cedido
20	Mixta	3ª	Huatacondo-Lagunas	Cedido
24	Mixta	3º	Campamento Yungay	Cedido
(Peña chica)				
25	Mixta	3ª	Punta de Lobos	Cedido
26	Mujeres	3ª	Pica	Arrendado

ESCUELA N°	HOMBRES/MUJERES	CLASE	LUGAR	TIPO LOCAL
(Prop. Municipalidad de Iquique)				
27	Hombres	3ª	Pica	Fiscal
28	Mujeres	3ª	Huara	Fiscal
29	Hombres	3ª	Huara	Arrendado
30	Coeducación	3ª	Pozo Almonte	Fiscal
31	Mixta	3ª	Alto San Antonio	Fiscal
32	Mixta	3ª	Lagunas	Fiscal
33	Mixta	3ª	Mamiña	Fiscal
34	Mixta	3ª	Matilla	Arrendado
35	Mixta	3ª	Parca	Cedido
36	Mixta	3ª	Of. Santa Laura	Cedido
37	Mixta	3ª	La Huaica	Cedido
38	Mixta	3ª	Colorado-Iqq.	Cedido
39	Mixta	3ª	Camp. San José	Cedido
40	Mixta	3ª	Tranque Pachica	Cedido
41	Hombres	3ª	Pozo Almonte	Cedido
42	Coeducacional	3ª	Macaya	Cedido
43	Mixta	3ª	Mocha	Cedido
44	Mixta	3ª	Est. Pintados	Arrendado
45	Mixta	3ª	Poroma	Cedido
46	Mujeres	3ª	Of. Peña Chica	Cedido
47	Mixta	3ª	Tarapacá	Fiscal
48	Mixta	3ª	Buenaventura	Cedido
49	Mixta	3ª	Huaviña	Cedido
50	Mixta	3ª	Of. Brac	Cedido
51	Hombres	2ª	Of. Rosario Huara	Cedido

Oficina Inspección Provincial Educación, Baquedano 1025, Iqq. Arrendado

Como se puede observar en el cuadro anterior, casi todas las escuelas rurales que estaban localizadas en el espacio andino operaban en locales (ranchos) cedidos por la comunidad, lo que implicó un proceso de ofrecimiento formal a la autoridad de solicitud de una escuela pública. A su vez, previamente se debió haber llegado a un acuerdo o consenso en la comunidad sobre la necesidad de la mencionada escuela. Sin esta gestión es muy probable que muchas escuelas en los pueblos del interior no hubiesen comenzado a operar sino en años posteriores.

A lo anterior, debemos agregar que este fenómeno de escolarización en Tarapacá, desde la costa hasta los valles interiores, hubiese sido impensable

sin el ciclo del salitre. Incluso tampoco hubiese sido posible la gran irrupción de la escuela pública en Chile sin los recursos generados por el salitre¹⁶.

LA GRAN IRRUPCIÓN NACIONAL DE LA ESCUELA PÚBLICA

Las comunidades andinas se incorporaron durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del siglo siguiente, a un proceso social y económico plenamente moderno, globalizado e intercultural como fue el ciclo de expansión del salitre. Es cierto que esa modernidad, la velocidad de esa globalización y, por lo mismo, la profundidad de esa interculturalidad no es comparable con lo que se vive actualmente. Sin embargo, como veremos más adelante, el mercado del salitre tuvo una dimensión planetaria¹⁷.

Después de la guerra, la actividad económica que generó un verdadero espacio de influencia en toda la frontera chileno-boliviana fue, sin duda, el ciclo de expansión del salitre, todavía escasamente considerado por especialistas chilenos y bolivianos sobre el mundo andino¹⁸. Fue esta actividad la que con sus encadenamientos hacia delante, atrajo no solamente mano de obra indígena a sus faenas, sino también –y quizá más relevante– atrajo el interés del campesino aymara por participar de las normativas legales del Estado Nacional, con el propósito de lograr beneficios, entre los que estaba la educación.

Entre 1880 y 1930 las principales entradas fiscales del Estado Chileno provenían de los impuestos de exportación al salitre y yodo, además de los impuestos de importación (mercancías y maquinarias) y el arrendamiento de las estacas salitrales. Se ha discutido insistentemente acerca de la importancia del Ciclo de Expansión del Salitre¹⁹ en el desarrollo industrial posterior de Chile, debido a las obras de infraestructura que este ingreso posibilitó. También se ha analizado su importancia en el crecimiento del aparato del Estado y, por añadidura, en la emergencia de la clase media en Chile. Sin embargo, el impacto más decisivo parece estar en que el salitre permitió hacer realidad la gran obra educacional sarmientina que tanto marcó el desarrollo cultural de nuestro país, a través de la escuela primaria pública.

Según el especialista Iván Núñez “en 1854 las escuelas primarias del Estado eran 186 y sus alumnos no llegaban a diez mil. En el año 1902 eran 1.700 escuelas, con unos ciento veinte mil matriculados. Estos serán doscientos cincuenta mil y más para el centenario”²⁰. Para acentuar aún más lo referido por Núñez, podemos afirmar que en Chile el sistema escolar –al momento de la

¹⁶ Hubo años como los previos a la primera guerra mundial que los ingresos por salitre y yodo llegaron a cubrir la mitad del gasto fiscal, siendo superior (debido al endeudamiento externo) al ingreso fiscal.

¹⁷ Enrique Reyes Navarro, “El mercado mundial del salitre”.

¹⁸ La Coordinadora de Historia de la UMSA de La Paz-Bolivia, que reúne a un grupo importante de historiadoras está investigando esta influencia en Bolivia.

¹⁹ Oscar Muñoz, “Estado e industrialización en el Ciclo de Expansión del Salitre”.

²⁰ Iván Núñez, *El Trabajo docente: dos propuestas históricas*, p. 27.

ocupación de Tarapacá (1880)– tenía 620 escuelas públicas y 405 escuelas privadas, para una población que no alcanzaba los dos y medio millones de personas; sin embargo, hacia 1890 las escuelas públicas habían crecido a 1.201 (93,7%) y las privadas a 547 (35%), mientras la población del país había crecido en el período alrededor de un 23%. Conocida es la expansión del Estado y la educación a partir de la expansión del ciclo del salitre, especialmente durante el gobierno de Balmaceda²¹, por tanto, la anexión de Tarapacá y Antofagasta no fue ajena a la modernización del país, incluida la educación, principalmente por el aporte económico que significó el salitre, coincidente con el momento de mayor expansión de las exportaciones de salitre. Según Julio Heisse “en el gobierno de Domingo Santa María existían 786 escuelas primarias con 63.559 alumnos, y al término de su gobierno Balmaceda dejó 1.253 escuelas con 114.565 alumnos”²². Por tanto, Tarapacá como el resto de las provincias del país se vio envuelta en una iniciativa modernizadora que incluyó a la escuela fiscal como uno de sus aparatos más eficaces.

Al momento de la visita de Balmaceda a Iquique, marzo de 1889, las escuelas públicas rurales de la provincia eran solamente cuatro: N° 1 de Pica, N° 2 de Tarapacá, N° 3 de la Noria y N° 4 de Pozo Almonte. En toda la provincia de Tarapacá había ocho escuelas públicas, seis de las cuales funcionaban en el departamento de Iquique y dos en el de Pisagua, pero en 1890 se mandaron a crear cinco escuelas más por iniciativa del Gobierno de Balmaceda²³. Si bien Iquique abría nuevas escuelas, en la pampa comenzaban a fundarse escuelas particulares subvencionadas por el Estado, para suplir la escasez de establecimientos educacionales en una provincia con explosión demográfica. Para 1902 tenemos ya la siguiente cantidad de alumnos:

	ESCUELAS PÚBLICAS	ESCUELAS PARTICULARES	NO ASISTEN	TOTAL POBLACIÓN ESCOLAR
Departamento de Iquique				
Total departamento	2.534	1.759	3.199	7.502
Departamento de Pisagua				
Total departamento	646	284	1.227	2.157
Total provincia	3.180	2043	4.426	9.659 ²⁴

²¹ Rafael Sagredo Baeza, “Balmaceda y los orígenes del intervencionismo estatal”.

²² Julio Heisse, *Historia constitucional de Chile*, p. 108.

²³ Ministerio del Interior, Memoria de la Intendencia de Tarapacá, 1889-1890, vol. 1.599, folios 59-60.

²⁴ FUENTE: Departamento de Tarapacá, “Censo escolar en los centros de acción de las escuelas públicas. Iquique, diciembre de 1902”, en A.I.T., Libro de Visitación de Escuelas, 1902, vol. 457.

¿Pudo el territorio andino de la provincia de Tarapacá no verse afectado por este fenómeno escolar? Sabemos que los aymaras de los valles precordilleranos no ignoraban lo que era una escuela, pues durante los primeros años del siglo XVII, en la Colonia, las escuelas parroquiales debían difundir la “doctrina católica”, es por ello que se instalaron escuelas en Camiña y Sibaya en 1600, en Pica en 1608 y en Tarapacá en 1614. Al momento de la anexión de la provincia a Chile, este tipo de escuelas existía en otros valles como Mamiña y Huatacondo. Sin embargo, lo más significativo era la presencia de maestros particulares en los distintos poblados, incluyendo al altiplano que solía recibir preceptores venidos del territorio boliviano, especialmente de Llica.

La escuela pública²⁵, a comienzos del siglo XX, en las salitreras y pueblos de la pampa no tuvieron como objetivo principal socializar a la población andina, por el contrario fue ésta la que presionó para la llegada de escuelas a los valles y altiplano, con excepción de los valles bajos donde su población, al tener una mayor identidad peruana, optó por la escuela privada regentada por maestros de esa nacionalidad, las que desaparecieron hacia 1920.

El proceso de chilenización en todo el territorio de las provincias “cautivas” (en la nomenclatura peruana) Tacna, Arica y Tarapacá, tuvo en su seno un importante conflicto eclesiástico del que no quedaron al margen las escuelas parroquiales. Los curas peruanos, según las autoridades chilenas, realizaban propaganda a favor del Perú y en contra de Chile, y en sus escuelas se utilizaban libros y mapas peruanos. A modo de ejemplo de un problema que se vivió en todo el territorio, leamos una carta que el Intendente Sr. Recaredo Amengual envió al Ministro de Culto, con fecha 22 de febrero de 1918.

(extracto)

“... Pongo en conocimiento de U.S. que en Huara funciona una escuela Parroquial a cargo de la señorita Severa Lema, nacida en el Departamento de Tarapacá después de 1885 pero de sentimientos netamente peruanos, según lo han demostrado los más prestigiosos vecinos de esa localidad, indicando, entre otras pruebas, el hecho de que haga limpiar las pizarras a sus alumnos con un trapo que lleva los colores de la bandera nacional...”

...Por estos hechos el pueblo de Huara pide el retiro de la señorita Lema y la designación de una preceptora chilena, habiendo hecho llegar a conoci-

²⁵ Cabe aquí hacer una mención de las diferencias entre la escuela pública y la escuela parroquial o congregacionista, como la denomina Luis Galdames (ver Bibliografía). La primera es de hecho una reacción a esta última, emergió al amparo de los grandes positivistas chilenos como Letelier, Bilbao, Lastarria, Salas, Matte, pero especialmente bajo la inspiración del argentino Sarmiento. Este tipo de pensamiento que, si bien notoriamente antiindígena, era moderno y progresista respecto de la visión católica tradicional. Fue antesala de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

miento de la Intendencia su propósito de no permitir en lo sucesivo el funcionamiento de la espresada escuela en las condiciones actuales.- Por lo demás la señorita Lema ha sido objeto de manifestaciones hostiles.-

Agrava la situación el decidido amparo que le presta el padre (... ininteligible...) francés que está a cargo de la parroquia y es el director espiritual de la preceptora y la escuela, y contra quien también se hacen cargos personales que esta Intendencia no desea recoger.-

El infrascrito en su empeño de resolver tranquila y satisfactoriamente la cuestión ha hablado personalmente con el señor Obispo, el que se ha impuesto de la situación creada a la escuela y preceptora, y al que ha solicitado el retiro de ésta, pero con mala fortuna porque el señor Obispo se ha negado a ello.-

Estando, pues, de un lado una preceptora de sentimientos peruanos y que da a sus alumnos un ejemplo y una enseñanza contraria al interés nacional, y del otro lado la indignación popular y el deseo enérgicamente manifestado de que se exonere a la espresada maestra, no es aventurado presumir que cualquier día se produzcan incidentes, cuyas consecuencias podrían ser lamentables, por más disposiciones que el infrascrito adopte para impedirlos.-

Hace más delicada la situación creada, la declaración del susodicho cura redentorista de izar la bandera francesa en caso de cualquier atropello de parte de los habitantes.-

En consecuencia ruego a U.S. se digne gestionar ante Obispo y Vicario de Tarapacá el retiro de la preceptora de que se trata.-

Mientras esto ocurra y a fin de prevenir dificultades, esta Intendencia hará de manera que los alumnos no concurran a la escuela en la primera quincena de Marzo”.

Recordemos que la Iglesia chilena recibía aporte del Estado. En Tarapacá las Iglesias (parroquias) que recibían aporte según decreto del 23 de abril de 1907 eran: Iquique, Lagunas, Tarapacá, Pica, Pisagua, La Noria, Camiña, Sibaya, Caleta Buena, Alto de San Antonio, Negreiros, Mamiña, Dolores, Huatacondo. Capellanes chilenos, dependientes del Vicariato Castrense ubicado en Tacna, debieron reemplazar a los curas peruanos, dependientes del Arzobispado de Arequipa, no sin haber enfrentado un conflicto internacional de proporciones que se resolvió en la Santa Sede²⁶.

¿Cómo afectó este conflicto a los habitantes de los pueblos rurales? Podemos responder parcialmente a esa pregunta, pues la salida de algunos párrocos peruanos fue una forma más de violencia física realizada por las autoridades chilenas; otra fue, sin dudas, el servicio militar obligatorio, establecido en Chile desde 1900. A continuación reproducimos una impresionante carta del ex sub-

²⁶ Ignacio González Errázuriz, *El vicariato castrense de Chile*.

delegado de Putre, dirigida al intendente de Tarapacá, dando a conocer sus acciones en ese pueblo en contra del cura párroco de nacionalidad peruana.

“Tarapacá, 16 de Enero de 1912

Señor Intendente
de la Provincia
Iquique.-

Distinguido señor:

En 1906, el 18 de setiembre, siendo Subdelegado de Putre 3a Circunscripción del departamento de Arica, los Peruanos me quemaron mi casa, por venganza, por haber sido yo el primero que obedeciendo á la órden del Señor Intendente don Máximo R. Lira, cerré la iglesia del pueblo e hice cumplir una órden de prisión en contra del sacerdote señor Rosado, que ejercía de párroco sin tener el pase del S. Gobierno, aunque anunciado por el incendio seguí en mi puesto impertérrito. Los insultos de los peruanos eran para mí alabanzas. (...). Etc.

Su más atte. y S.S.

M. Reynaud”.

Por otra parte, las fiestas patrióticas paulatinamente comenzaron a transformarse en actos cívicos habituales. Se ocupaban las calles, se ornamentaban, se realizaban desfiles con gran despliegue artístico con carros alegóricos (incluso en los pueblos del interior). Mientras las fiestas patrióticas chilenas empezaban a crecer, a partir de 1910, en igual medida desaparecen las manifestaciones patrióticas de peruanos y bolivianos en sus días nacionales.

El impacto de la escuela pública laica sobre una población que conocía la escuela parroquial, fue propio del período salitrero. Sin embargo, el ethos normalista, el principal paradigma educativo reproducido en la población andina de valles, ejerció su influencia a partir de los años treinta y en la población aymara altoandina entre los años cincuenta y sesenta (como analizaremos en los capítulos siguientes). Antes de esos años fueron preceptores generalmente sin formación normalista y después de esos años, fueron profesores con formación universitaria.

EL CICLO DE EXPANSIÓN DEL SALITRE Y EL HOMBRE ANDINO

Volvamos ahora a la importancia de la explotación salitrera. Sabemos que la exportación de salitre y yodo no tuvo un destino exclusivo, sino que se repartió por el mundo entero, en los mercados de fertilizante. En 1883 Chile exportó 4,3 millones de quintales métricos de salitre y 257.000 kgs. de yodo que

significaron 14,4 millones de pesos oro de 18 peniques en derechos pagados al fisco, siendo esa cifra un 28,2% del total de los ingresos percibidos por el Estado chileno. En 1890 Chile exportó 10,2 millones de quintales métricos de salitre y 220.000 kgs. de yodo que significaron treinta y cinco millones de pesos oro de 18 peniques en derechos pagados, es decir, un 48,2% del total de ingresos percibidos por el fisco chileno.

El nitrato chileno se vendió en toda Europa, en toda Asia, la India y Estados Unidos. Más exclusiva fue su participación en los mercados financieros, pues en la bolsa de Londres se definieron los capitales que invertirían en el desierto de Atacama, especialmente bajo la organización del Nitrate Permanent Committee.

Siendo Tarapacá la provincia más relevante en este ciclo económico a escala planetaria, ¿por qué habríamos de pensar que un sector de sus habitantes podría quedar completa o parcialmente al margen de este proceso económico y sus consecuencias?

Los aymaras de los valles bajos de Tarapacá estaban entre veinte y cincuenta kilómetros de distancia de las salitreras más cercanas, los de los valles altos, entre cincuenta y cien kilómetros, y los aymaras del altiplano, aproximadamente a cien kilómetros. Una diferencia notable, por ejemplo, de la distancia de los cochabambinos, quienes demoraban dos semanas o más para llegar a las salitreras, pues lo hacían a pie o tomaban el tren de Oruro a Antofagasta.

Precisamente, la “nombrada” de las salitreras llegó tan al oriente que involucró a todo el valle de Cochabamba²⁷, tan al norte y al sur que los embarques de enganchados en El Callao y Valparaíso eran paisaje habitual, y hacia el poniente los veleros y vapores se perdían en el horizonte llevando y trayendo salitre y cultura. ¿Por qué no habría de llegar a las comunidades aymaras, sean de valles o del altiplano? Sabemos que los primeros cateadores de caliche fueron indígenas, como los primeros carreteros y propios, después tenemos relatos sobre cortadores de yodo indígenas. Ellos participaron activamente en los oficios más conocidos del proceso de elaboración del salitre: particulares, cargadores y botarripios, según propios testimonios.

Si bien la participación como mano de obra salitrera aymara chilena fue menos significativa que la de bolivianos, especialmente cochabambinos, cabe destacar dos oficios esenciales para las salitreras y que cumplió el aymara de Tarapacá: arriero y comerciante. El abastecimiento de frutas y verduras frescas tanto en los pueblos como en los campamentos del desierto era esencial, de igual modo se requería de harinas, chicha, charqui, carne de llama y tejidos. Hubo pueblos, como Chiapa, Sibaya, Camiña y Huatacondo, que desempeñaron un rol muy activo como ejes de intercambio desde y hacia las salitreras.

²⁷ Sergio González Miranda, “Cochabambinos de habla quechua en las salitreras de Tarapacá (1880-1930)”, pp. 135-151.

Desde éstas se internaban hasta Bolivia productos importados, como zinc, planchas de hierro, cocinas, conservas, ropa, calzados, vinos y muebles.

El testimonio de un campesino y pampino, don Agustín Cáceres, es muy esclarecedor respecto de la influencia de las salitreras en el espacio andino. En relación con los enganches venidos de Bolivia, nos dice:

“Bajaban por Poroma o cuando no por Chusmiza, había caminos troperos. Llegaban a Pachica y de ahí se venían por la quebrada para abajo. Los arrieros, muchos llegaban hasta acá (Huara) y otros los dejaban (a los enganchados) entre Huaviña, Mocha, Chusmiza, por ahí quedaban. Y de ahí se venían a pata pa´abajo”.

Sobre el aporte mercantil de las quebradas a las salitreras, se refiere a la quebrada de Coscaya y Poroma de la cual él es nativo:

“La mercadería venida de los valles se sacaba de acá (Huara) hacia el Cantón sur y Cantón Norte. En Huara, cuatro o cinco arrieros venían con frutas del interior y verduras, llegaban semanalmente. Traían pasto verde, alfalfa, la verdura, choclos, zanahorias, cebollas, zapallos, todo eso se vendía, y lo embarcaban por tren y se lo llevaban pa'l sur. Pa' Iquique también bajaba el tren con la verdura de acá”.

En relación con la mano de obra de campesinos de los valles que se incorporaron como obreros en las salitreras Cáceres nos dice lo siguiente:

“Alguien de la familia se quedaba trabajando. Bajaban y subían pa' arriba, sobre todo cuando veían que había más trabajo para acá (faenas salitreras) se venía casi toda la gente, quedaban los terrenos al cuidado de algunos que se quedaban allá (valles). Aquí, llegando a las salitreras le daban una pieza a uno para que viviera, por cuenta de la compañía. Empezando, los primeros días cuando uno llegaba le daban trabajo y le daban un vale pa' la fonda (o cantina) pa' que uno comiera ahí, hasta que a los días saliera a trabajar”.

Los aymaras de la frontera no podían quedar al margen de este fenómeno económico de gran magnitud. A continuación el testimonio de don Juan Challapa, uno de los principales tatas de la comunidad de Cotasaya, perteneciente al Manqha Saya de Isluga, donde nos relata su experiencia en las salitreras del cantón norte de Tarapacá.

“Aprendí a trabajar en la oficina Progreso, primeramente, después que aprendí, me trasladé a la oficina Aguada, a trabajar en la costra, como particular, allá estuve varios meses. Como era pobre me vine a trabajar a

las oficinas, a los 13 años, era cabrito (aproximadamente se refiere a los años veinte). Aprendí a trabajar de grancera, tirando pala en un arnero, eso se llama grancera. Una vez que aprendí grancera me vine a Aguada, a trabajar a las calicheras, sacando costra, bolón (caliche). Después me vine a oficina Camiña, aprendí a trabajar como pampino, estaba funcionando la oficina Rosario de Huara. Yo estaba en la oficina Camiña”.

– *¿Usted se considera pampino también?*

Sí, pampino.

– *¿Mucha gente del altiplano bajaba en esos años a las oficinas salitreras?*

Del altiplano fueron pocos, de valles fueron más.

– *¿Se hablaba aymara en las oficinas?*

No, sólo castellano. Había si trabajadores del interior que hablaban aymara.

En la pampa aprendí hablar castellano, yo sabía puro aymara. Aprendí trabajando en la pampa salitrera, en las faenas de las calicheras. En el cantón de Negreiros. En ese tiempo todo funcionaba mucho, pampa correr²⁸.

– *¿Los pampinos tenían problemas con los (aymaras) del interior?*

No, nada, tranquilo. Nosotros (los aymaras del altiplano) trabajamos juntos, amigos, como un grupo. Pero en las calicheras separados trabajamos. En la tarde pasaba el administrador, ese que rayaba, el capataz. Cada día viene, rayaba, en la tarde bajamos con tarjetita plantada en el sombrero, tarjetita, tarjetita, bajábamos. Así era. Ganábamos platita y ahí pa’ Isluga, casi yo no quería volver. Entonces mi papá llegó con un tío “como su mamá se está muriendo, ya está por morir, por fallecer ya, que venga mijo”. No quiero yo salir pa’arriba, ya estoy acostumbrado aquí. Entonces mi papá escribió una carta y se la entregó al administrador. El administrador, cuando bajando la tarde, venía del trabajo de la pampa al campamento, me dijo, “llegó tu carta, de tu mamá, está muy grave. Antes de seis días tienes que poner aviso”. Mi jefe, me dijo, tienes que poner aviso mañana mismo, su mamá está muy enferma.

– *Pero, ¿cómo llegó esa carta?*

De Chiapa la trajeron. Mi papá y mi tío se fueron a la oficina Progreso. Ellos salieron, yo me quedé. “Yo quiero ganar platita, pa’ que quiero ir pa’ arriba, me quedé solo con otros amigos, vamos a ganar platita aquí, es buena oficina”.

– *¿Trabajaron como particulares?*

Eso, particulares.

– *¿Le pagaban con fichas?*

Sí, con fichas pagaban.

– *¿Usted en las salitreras vivía en las casas de solteros?*

Sí, en las casas de solteros, de calamina y costra, yo era cabro.

²⁸ Es habitual la expresión: “cuando las oficinas o las salitreras estaban corriendo”, para señalar que estaban funcionando.

- ¿Dónde comía?

En las cantinas, cantinas, comía puros porotos, platos grandes, buena presa, carne vacuno, pucha, así era en ese tiempo, buena comida. Ahora todas las oficinas paradas, no hay nada.

- ¿Juntaron platita o la gastaron en la pulpería?

Juntamos platita. Compramos ropita, así nos gastamos la platita.

- Tenemos entendido que la gente del altiplano bajaba a las oficinas salitreras, trabajaban un tiempo, y luego volvían a sus comunidades a las faenas agrícolas y de pastoreo, ¿es así?

Eso. Pero yo me quedé. Otros bajaban con mulas como arrieros. Traían cosas para vender para la oficina, La Palma y otras. Después llevaban salitre para granear el maíz en los valles. En ese tiempo no había vehículos, caminábamos todo el viaje.

- ¿Pero de todos modos tuvo que poner el aviso de término de contrato en la salitrera Camiña?

Sí, entonces aviso poniendo me salí de la oficina. Me fui al altiplano. Mi mamá estaba sana y mi papá estaba riendo. Llegué a Isluga cargadito, bultito, no había vehículo como ahora, nada, llegué cargadito, daba lástima. Llegué con los troperos. Primero fui a Chiapa, acompañadito hasta Chiapa. De Chiapa, cargadito, así con la tarjeta en el sombrero llegué a mi casa. Mi papá riendo, llorando mi mamá. ¿Por qué este mijo?, me abraza. Yo hablaba castellano, no quería hablar aymara ya.

LA PLURICULTURALIDAD DEL MUNDO DEL SALITRE

Y, ¿con qué tipo de sociedad se relacionaba el aymara de Tarapacá en el período del salitre? Los censos de 1876 y 1907 nos muestran que fueron más de treinta nacionalidades las que componían su población, es decir, era una sociedad claramente pluricultural. A las salitreras llegaron europeos (especialmente ingleses, alemanes, españoles, italianos, croatas), asiáticos (chinos cantoneses), americanos del norte y sur del continente, pero por sobre todo chilenos, peruanos y bolivianos.

Cuadro N° 2
NACIONALIDADES TOTALES

	CENSO 1876	CENSO 1907
Alemanes	255	693
Africanos	1	
Argentinos	249	556
Asiáticos	791	(China) 1.335
Austriacos	97	415
Balkanés		10

	CENSO 1876	CENSO 1907
Bolivianos	6.028	12.528
Belgas	2	16
Brasileños	5	15
Canadienses		9
Colombianos	19	40
Cubanos	15	
Chilenos	9.664	66.262
Dinamarqueses	18	45
Ecuatorianos	45	144
Escoceses	73	
Estadounidenses	280	160
Espanoles	132	817
Franceses	231	433
Griegos	21	40
Holandeses	14	50
Ingleses	549	1.395
Italianos	535	1.026
Japoneses		98
Manilas (filipinos)	9	
Mexicanos	8	34
Noruegos	6	47
Paraguayos	1	2
Peruanos	17.013	23.574
Polacos	1	
Portugueses	43	35
Rusos	3	28
Suecos	9	69
Suizos	8	20
Turcos		90
Uruguayos	5	18
Venezolanos	8	14
Ignorada	2.087	18
Total	38.225	110.036

La riqueza del *ethos* sociocultural salitrero tiene en sus bases la plurinacionalidad y la pluriethnicidad. En la pampa y en la costa se constituyó una realidad intercultural que necesitó expresarse de diversas formas por lo complejo de sus mundos de referencia. Observamos en el cuadro anterior un explosivo incremento de la población chilena (de un 25,3% a un 60,2%) en perjuicio de la población peruana que, si bien creció en términos absolutos, cayó significativamente en términos relativos (de un 44,5% a un 21,4%). Empero, la población boliviana creció al doble en términos absolutos, y mantuvo su im-

portancia en términos relativos (de un 15,8% a 11,4%). Esta realidad agregada en toda la provincia, tenía sus variaciones en la pampa salitrera, pues allí era más notoria la importancia de la población de origen boliviano (que incluía a veces a los aymaras chilenos del altiplano).

Los censos que hacían los jefes políticos de la provincia sobre mano de obra, nos arrojan importantes informaciones sobre el particular. Por ejemplo:

Cuadro N° 3
JUNIO DE 1885

OFICINAS	CHILENOS	PERUANOS	BOLIVIANOS	OTRAS NAC.	TOTALES
Santa	168	24	60	15	267
Argentina	150	20	100	20	290
Anjela	31	12	60	7	110
Amelia	55	4	12	4	75
Aguada	2	1	3	1	7
Buen Retiro	80	20	30	2	132
Bearnés	16	—	5	—	21
Cala Cala	38	32	20	10	100
Constancia	24	17	23	13	77
Concepción	60	12	25	16	113
Camiña	16	6	71	7	100
Esmeralda	70	7	55	1	133
Jazpampa	94	4	64	18	180
Mercedes	40	10	10	5	65
Palma	110	39	30	13	192
Patria	91	19	53	6	169
Peña Chica	11	15	57	3	86
Progreso	19	7	24	5	55
Puntunchara	35	12	50	3	100
Rosario	21	55	36	12	124
Ramírez	100	12	20	25	157
Santa Beatriz	35	19	24	4	82
San Fernando	40	5	5	1	51
San Lorenzo	120	20	20	35	195
San Pablo	109	18	8	9	144
San Donato	25	10	20	10	65
Santa Rita	59	14	16	13	102
San José de A.	6	15	41	13	75
San José de Zapiga	—	25	27	1	53
Salvadora	5	1	8	5	19
Sacramento	15	10	60	9	94
San Carlos	6	4	63	4	77
Silencio	61	4	30	5	100
Solferino	200	40	60	—	300

OFICINAS	CHILENOS	PERUANOS	BOLIVIANOS	OTRAS NAC.	TOTALES
Tres Marías	33	6	10	13	62
Tagethoff	32	5	12	3	52
Virginia	139	15	11	8	173
Yungai Bajo	7	9	15	7	38
Totales	2.130	548	1.238	326	4.242 ²⁹

Como podemos ver en el cuadro anterior, en el inicio del ciclo de expansión del salitre la presencia de mano de obra chilena era similar a la suma de la mano de obra peruana y boliviana. Situación que irá cambiando significativamente con el paso de los años, como lo refleja el cuadro siguiente, correspondiente a la época de pleno auge de la economía salitrera:

Cuadro N° 4
AGOSTO DE 1889

OFICINAS	CHILENOS	PERUANOS	BOLIVIANOS	OTRAS NAC.	TOTALES
Agua Santa	285	70	230	20	605
Argentina	62	—	12	4	78
Angela	30	35	200	6	271
Amelia	175	8	22	5	210
Aguada	55	72	70	6	203
Aurora	101	14	19	6	140
Buen Retiro	160	12	14	16	202
Bearnés	90	10	60	2	162
Cala Cala	140	12	3	15	170
Constancia	102	57	72	7	238
Compañía	80	20	30	10	140
Carolina	326	7	32	5	370
Cruz de Zapiga	70	20	10	4	104
Democracia	110	35	42	10	197
Esmeralda		paralizada			
Jazpampa	70	31	22	15	138
Mercedes	100	18	82	10	210
Normandía	paralizada				
Paccha	140	9	141	4	294
Palma	350	18	11	5	384
Paposo	97	18	45	5	165
Patria	204	6	133	12	355
Peña Chica	197	13	40	8	258
Progreso	31	50	60	19	160

²⁹ REFERENCIA: *Diario Oficial de Chile*, N° 2.484 del 4 de agosto de 1885, p. 1.200.

OFICINAS	CHILENOS	PERUANOS	BOLIVIANOS	OTRAS NAC.	TOTALES
Puntunchara	240	60	65	30	395
Primitiva	825	102	201	22	1.150
Reducto	100	20	40	10	170
Rosario de Huara	500	30	70	12	612
Ramírez	323	40	65	22	450
Rosario	95	40	38	3	176
Santa Elena	38	30	48	10	126
San Fernando	89	—	6	6	101
Solferino	70	16	30	14	130
San Francisco	50	42	108	5	205
San Pablo	340	18	12	25	395
San Donato	190	45	72	25	332
Santa Rita	100	21	101	13	235
San Jorge	236	35	105	11	387
La Serena	200	10	10	10	230
Sacramento	100	14	98	13	225
San Juan	40	—	20	2	62
San Patricio	130	8	45	—	183
San José de A.	120	25	35	7	187
Sebastopol	100	25	50	10	185
Tres Marias	167	10	50	11	238
Tagethoff	200	80	50	15	345
Unión	178	5	7	8	198
Virginia	232	8	10	23	273
Yungai Bajo	10	14	20	1	45
Totales	7.648	1.233	2.806	502	12.189 ³⁰

Todavía hacia 1889 no se producía una persecución punitiva hacia la población de origen peruano (que incluía a campesinos de los valles interiores nacidos en el período peruano), porque aún no se cumplían los diez años estipulados en el Tratado de Ancón de 1883 para la realización del plebiscito por las provincias de Tacna y Arica, por lo tanto, el aumento de la población chilena respecto de la peruana sólo se explica como producto de un aumento migratorio por los enganches venidos desde el sur. De igual modo, el crecimiento de la presencia boliviana no tiene otro análisis que los enganches de trabajadores. Es decir, antes del proceso compulsivo de chilenización³¹, producto de la propia demanda de trabajadores en las salitreras, la población peruana pasó del primer (Censo 1876) al tercer lugar.

³⁰ Firmado por Fco. 2º Cavada, Inspector Jeneral Interino.

REFERENCIA: *Diario Oficial de Chile* N° 2.685 del 6 de abril de 1886.

³¹ Sergio González; Carlos Maldonado y Sandra Mac Gee, "Ligas patrióticas. Un caso de nacionalismo, xenofobia y lucha social en Chile", pp. 44-56.

Observemos una relación de la población que estaba trabajando en las oficinas salitreras en 1920.

Cuadro N° 5
RELACIÓN APROXIMADA QUE MANIFIESTA
EL TOTAL DE CHILENOS, PERUANOS, BOLIVIANOS
Y OTRAS NACIONALIDADES QUE EXISTEN
EN LAS OFICINAS SALITRERAS EN 1920
Recopilado de los Carabineros y directamente de las oficinas

	CHILENO	PERUANO	BOLIVIANO	OTRAS NAC.	TOTAL
Abra	167	7	44	1	219
Adriático	137	11	48	4	200
Alianza	634	3	58	5	700
Bellavista	506	20	2	7	535
Camiña	169	25	100	6	300
Constancia	271	26	183	—	480
Diez de Septiembre	446	4	50	20	520
Felisa	337	31	36	6	410
Franka	120	5	13	2	140
Gloria	220	11	31	3	265
Josefina	144	19	34	3	200
Keryma	176	2	22	—	200
La Granja	261	6	15	1	283
La Palma	307	12	78	3	400
La Patria	242	43	90	5	380
Lagunas	336	6	11	6	359
Paposo	784	54	39	3	880
Peña Chica	240	—	140	—	380
Peña Grande	392	—	140	—	532
Primitiva	286	—	20	4	310
Ramírez	490	3	40	7	540
San Antonio	146	61	44	—	251
San Enrique	161	4	6	4	175
San Remigio	100	1	2	2	105
San Lorenzo	565	—	20	5	590
San Pedro	266	18	24	16	324
Santa Laura	203	3	38	5	249
Santa Lucía	297	11	142	—	450
Santa Rosa	315	—	85	—	400
South Lagunas	407	—	30	5	442
Virginia	83	2	3	2	90
	9.208	388	1.588	125	11.309

Las oficinas actualmente elaborando son 31.

Para 1920, la situación de la población peruana había desmejorado mucho: de ser la más numerosa previo a la guerra, llegó a ser sólo un 5% del total provincial. Empero, Tarapacá todavía era una provincia trinacional, y así lo entendieron las autoridades de la época al registrar solamente a las nacionalidades chilena, peruana y boliviana como significativas estadísticamente, mientras las demás eran ubicadas en una sola categoría rotulada "otras nacionalidades", situación censal que cambiará a partir de la década siguiente, una vez concluida la chilenización compulsiva.

LA PRESENCIA BOLIVIANA EN EL TARAPACÁ SALITRERO

Si la presencia boliviana era tan importante en las salitreras de Tarapacá ¿por qué no habría de serlo la presencia indígena?, o, bien, ¿por qué no habría de serlo la presencia aymara?, o mejor, ¿por qué no habría de serlo la presencia aymara chilena de frontera?

¿Podríamos creer que los aymaras chilenos de la frontera solamente vieron pasar a los enganches bolivianos sin que ello les provocara un interés por participar del proceso que se generaba en el desierto y la costa del Pacífico? ¿Cuán ajena podía ser la costa del Pacífico a los aymaras de la frontera, cuando su economía vertical durante los siglos del período precolombino y durante toda la Colonia unió a los distintos pisos ecológicos de cordillera a mar³², y, ¿cuán ajeno podía ser el desierto para ellos, cuando en sus habituales pastoreos de larga distancia llegaban (y siguen llegando) hasta la pampa del tamarugal en busca de forraje para sus ganados?

Entrado el siglo XX, el conflicto entre Perú y Chile por las provincias "cautivas" llevó a las autoridades chilenas a aumentar su control sobre sus fronteras, tanto con Perú como con Bolivia; enfoque geopolítico que se ha conservado hasta nuestros días, con momentos de gran profundización (como el vivido bajo el régimen militar) y mayor apertura, como el que se vive actualmente. De todas formas, durante todo el ciclo del salitre las fronteras permanecieron prácticamente abiertas³³.

³² Para un enfoque antropológico de la economía vertical véase Murra, *op. cit.*

³³ "MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES

Santiago, 12 de Enero de 1923.

Sec. Tacna. N° 4

CONFIDENCIAL

Con referencia al telegrama de US. de 28 de Noviembre de año ppdo., que puse en conocimiento del señor Ministro del Interior, haciéndole presente la necesidad de establecer el servicio de vigilancia de la frontera con Bolivia, en la parte de que corresponde a esa Provincia, dice a este Departamento lo que sigue:

Los enganches bolivianos, resistidos en ciertos momentos por los obreros chilenos debido a que hacían bajar el salario y por la actitud menos emancipadora de ellos frente a los patrones, fueron un factor de penetración del mundo andino en las salitreras de Tarapacá. Los patrones salitreros presionaron permanentemente al gobierno chileno para que las fronteras siempre fueran abiertas, permeadas por esta mano de obra tan requerida³⁴.

El drama del salitre fue un problema compartido. Así como el 21 de diciembre de 1907, en la matanza de la escuela Santa María, murieron tanto chilenos como peruanos y bolivianos, también en las crisis económicas que llevaban al cierre de las salitreras, se compartía el éxodo terrible del retorno:

"El Diario, Oruro , 28 de agosto, p. 4.

Los obreros repatriados de Chile.

La Dirección General de Obras Públicas ha impartido una orden telegráficamente a la empresa ferrocarrilera de Oruro-Changolla para que conceda 1.430 pasajes, en el indicado ferrocarril, para los obreros repatriados que viajan a Cochabamba, a ocuparse de distintos trabajos. La concesión deberá hacerse además para 57.000 kilos de equipaje.

'Santiago, 30 de Diciembre de 1922.- N° 2435.- Este Ministerio ha considerado con todo el interés el oficio confidencial de US. N° 44 de 29 de Noviembre último, relacionado con la necesidad de establecer el servicio de vigilancia de la frontera con Bolivia, en la parte que corresponde a la Provincia de Tarapacá.- El Comandante General de Carabineros, a quien solicitó informe sobre el particular, está de acuerdo en que debe establecerse un servicio de policía en esa región, y propone, al efecto, la creación de un nuevo Escuadrón de Carabineros, con asiento en Pisagua, lo que sería, evidentemente, de una relativa larga tramitación, ya que para ello se requería de una ley.- En vista de la necesidad urgente de este servicio de vigilancia, para lo cual con esta fecha, le dirijo el siguiente oficio: «Se ha impuesto este Ministerio de su informe N° 11798, de 11 del presente mes, recaído en el oficio reservado del Señor Ministro de Relaciones Exteriores N° 44 del 29 de Noviembre último, relacionado con la necesidad de [reforzar el servicio de resguardo de los distintos puntos de la Provincia de Tarapacá, fronterizos con Bolivia, que son objeto de frecuentes y perjudiciales incursiones de autoridades y particulares bolivianos.] El infrascrito estima muy atendibles las razones expuestas por Ud., referentes a las dificultades que para el resguardo del orden en algunos puntos acarrearía el establecimiento de este nuevo servicio; pero la necesidad da atender a esta vigilancia de la frontera oriental, expreso a Ud. la conveniencia de organizar un servicio provisorio mientras puede constituirse el Escuadrón «Pisagua» propuesto por Ud.».- Tan pronto esté organizado el Escuadrón provisorio que hará aquella vigilancia, tendré el agrado de comunicarlo a US.- Dios guarde a US.- MANUEL RIVAS VICUÑA'.

Lo que comunico a US. para su conocimiento.-

Dios Guarde a US.

Izquierdo".

³⁴ Sería interesante un estudio sobre la influencia salitrera en el movimiento obrero boliviano, especialmente en Oruro y Cochabamba.

14 de septiembre, p. 3.

Los obreros repatriados de las pampas del Tarapacá

Se van. Arrastran tras de sí fardos de ropa, mujeres desgreadas, chiquillos carisucios.

Se alejan sin darse cuenta a donde van, cuál es su destino, qué misión les guía.

Dejan este país donde fueron acogidos con benevolencia, donde hallaron trabajo productivo con qué atender a sus familias. Y al abandonar esta región donde ganaban el diario sustento, parece que dejaron algo de ellos allá arriba, entre la costa que con sudores regaron.

Se marchan... lanzan un viva estentóreo, grande al país que los cobijó: ¡viva Chile!: pronunciado por labios peruanos y bolivianos, hijos de aquellos que antes combatían en estas mismas playas, una viva que al salir de las bocas, después de haberse formado en los pechos, se expande por el aire.

Ese viva a Chile lanzado por los trabajadores de estas repúblicas hermanas hace más por la paz continental y la fraternidad de estos pueblos que lo que harían los diplomáticos reunidos.

En la exclamación natural de estos obreros que a nada se les obliga, no hay hipocresía, no puede haber más que sentimiento...

Iquique, 1914 CARIM".

De igual forma como se regresaba con las miserias a las tierras de origen, se volvía a las salitreras una y otra vez en busca no sólo de dinero sino de libertad. Por su parte, el gobierno chileno debía permanentemente estudiar la necesidad de traer mano de obra boliviana para las faenas salitreras, incluso hasta pocos años antes del término del ciclo de expansión del nitrato:

"1924-25.CONFIDENCIALES

Telegrama

Sr. Intendente

Sírvase informarse e informarme reservadamente si convendría gestionar con gobierno boliviano facilidades venida trabajadores a las salitreras en razón de escasez en el centro del país. Sírvase investigar principalmente si eso produciría perturbación en elemento obrero.

Pedro Aguirre

(texto de telegrama respuesta)

En vista escasez de brazos en la pampa, Salitreros verían con agrado la traída de obreros bolivianos y á este respecto habían hecho gestiones

directas, pero tuvieron que ser abandonadas vista exigencias Autoridades Bolivianas que exigieron depósito 500 pesos bolivianos por cada obrero enganchado. Traída de obreros bolivianos indudablemente aliviaría también situación dentro y sur país donde se quejan de la continua emigración á las salitreras. Actualmente en faenas existe un regular número de obreros de esa nacionalidad que trabajan perfecta armonía con nuestros obreros.

Intendente de Tarapacá”.

De igual modo como comenzaban a ponerse obstáculos a la mano de obra, las aduanas y la policía hacían una labor, hasta entonces desconocida, de controlar productos y personas para evitar el contrabando o la “exportación” ilegal. En esta década, ya la frontera más que una línea demarcatoria entre ambos países comienza a ser un obstáculo a la histórica circulación andina. De todos modos, para con Bolivia, posiblemente por la necesidad de mano de obra para las salitreras, los controles fronterizos chilenos fueron tardíos en comparación con las fronteras con Perú y Argentina. Cuando esos controles comenzaron a aumentar fueron un duro golpe a la economía de los hombres de la frontera, acostumbrados a circular libremente de un país a otro, como un espacio continuo. Un ejemplo notable es el reclamo de un campesino aymara chileno respecto del control que ejerce la policía boliviana a los productos que traspasan la frontera. La denuncia que el referido campesino, señor Julián Chambe Mamani, presentó a don Francisco Challapa, Inspector del Distrito de Cariquima de la Subdelegación de Tarapacá, es la siguiente:

“Cariquima, 2 octubre de 1948

Con esta fecha se presentó ante esta inspectoría del Distrito, don Julián Chambe Mamani, de treinta años, chileno, natural de Cariquima, estancia templanza y expuso:

Que durante los meses de junio y julio, se dirigió con el fin de trabajar a Bolivia, Estancia llamada Uyuni, durante las faenas de cosechas de quinoa y papas; en efecto, expone: trabajé para los señores Mariano Choque, Pablo Mamani y Vinicio Flores, durante los meses que he indicado, y en pago de mi trabajo se me dio lo siguiente: cuatro qq. de quinoa y 55 kilos de papas.

Como no tenía para tener consigo estas mercaderías me volví a mi pueblo, y el día 10 de septiembre en curso me presenté ante el señor inspector del distrito, don Carlos Chiví R., y le solicité que me diera un salvoconducto para volver a Bolivia, con doce llamas a buscar el fruto de dos meses de trabajo.

Me fue extendido el correspondiente salvoconducto y con él volví, y cuando volvía conduciendo mis mercancías, al llegar a pampa Iso, cuatro carabineros me salieron a mi encuentro y me detuvieron, llevándome detenido hasta el pueblo de Llica, donde permanecí durante diez días, aplicándoseme después una multa disciplinaria por el valor de ochocientos bolivianos.

Como soy pobre, me vi obligado, antes de perder mis llamas, de vender el producto obtenido por dos meses de trabajo, y así juntar el valor de la injusta multa que se me ha impuesto por las autoridades bolivianas.

Expone el compareciente que es costumbre entre los pobladores de pueblos fronterizos, que tanto de Bolivia como de Chile, vengán a trabajar para ganar en las cosechas; por ejemplo en las cosechas de maíz y trigo que se hacen en los pueblos de Tarapacá, como Sibaya y Chiapa, se llenan de indígenas de Bolivia y muy tranquilos se vuelven con el producto de su trabajo, sin que en Chile nadie les diga una palabra, trafican libremente por el territorio.

Agrega que el salvoconducto otorgado por el señor inspector le fue quitado y no se le devolvió, aunque lo exigió en reiteradas ocasiones; agrega: como estima que se ha cometido contra su persona una injusticia que no encuentra cómo calificarla, viene a interponer reclamo adjuntando a la presente los comprobantes por la cual consta que ha debido pagar la multa ya indicada, y solicita que previo los trámites legales, se le dé el curso a la presente denuncia.

Para constancia firma a su ruego, don Francisco Challapa por no saberlo hacer”.

Las fronteras abiertas permitieron, incluso, que ciudadanos bolivianos llegaron a ocupar cargos de autoridad durante todo el ciclo del salitre. El control estricto de las autoridades chilenas fue hacia la población de origen peruano, en cambio hubo una mayor tolerancia hacia la población de origen boliviano, especialmente por la falta de habitantes netamente chilenos en los valles altos y altiplano. La siguiente carta del subdelegado de Lagunas, ya concluido el ciclo de expansión del salitre, es un notable ejemplo de lo señalado:

“República de Chile
Subdelegación de Lagunas

Buenaventura, 19 de marzo de 1933. -

Al señor Intendente de la Provincia
Iquique.

Señor Intendente:

Para poder informar la solicitud de los señores Simón y Guillermo Morales y otros, de fecha 22 de enero último, en contra del Inspector del Distrito de Huatacondo, señor Pío A. Mamani, esta subdelegación se dirigió al funcionario afectado, quien en nota N° 13 del 12 del presente, dice: 'referente a mi nacionalidad, es boliviana, criado desde mi infancia en el pueblo de Pica'.

En conocimiento de la nacionalidad de este funcionario, el infrascrito se propone sustituirlo por otro ciudadano de nacionalidad chilena, en la visita que en breve hará al distrito de Huatacondo.

No estará de más que me permita hacer presente a V.S., que en Huatacondo como en muchos otros pueblos cordilleranos de nuestra provincia, es un tanto difícil encontrar ciudadanos "netamente chilenos", como piden para el cargo los solicitantes, pues casi todos son de ascendencia aborígen peruana o boliviana, y como tales considero a los propios firmantes de la solicitud, a excepción del señor Gabino Tan, que es chino.

Lo que tengo el honor de comunicar a V.S., en cumplimiento de su providencia N° 482, del 23 de febrero próximo pasado. Adjunto devuelvo la solicitud en referencia.

Saluda atentamente V.S.

Guillermo Gray L.
Subdelegado".

La presencia boliviana estuvo en ese mismo período presente de modo significativo en la provincia de Arica, debido a que esta provincia no estuvo ajena a la expansión salitrera y a la chilenización. De hecho hubo vasos comunicantes entre Arica y Tarapacá con relación a la población que circulaba en estos territorios abiertos; es por ello que en la década de los años veinte se controló mucho la migración de una provincia a otra por parte de la policía chilena, debido al temor de que población peruana con derecho a voto en plebiscito se trasladara para esa consulta desde Tarapacá a Arica o Tacna. Fue un lugar común donde ciudadanos peruanos declaraban ser bolivianos para evitar hostigamientos y, así, acceder a trabajos. Por otra parte, la construcción del ferrocarril Arica- La Paz, que se realizó en el contexto del conflicto peruano-chileno por Arica y Tacna, como actividad legítima para atraer chilenos votantes a las provincias en litigio, posibilitó también la presencia boliviana, la que fue esencialmente indígena, por dos razones: una, era la población que podía laborar en condiciones extremas de puna como lo requería este trabajo, y dos, los indígenas al ser en general analfabetos no tenían derecho a voto en

plebiscito. "El diario"³⁵ de Oruro registra esa presencia boliviana en Tacna y Arica.

"Los peones bolivianos en Tacna. Acción protectora del Sr. Larrea.

La cuestión de los peones bolivianos que fueron a Arica contratados para los trabajos del ferrocarril a La Paz, ha llamado la atención pública desde el momento que los peones, descontentos del mal trabajo con que fueron recibidos, se regresaron y fueron a Tacna en condiciones lastimosas. Un complemento de los detalles que ya hemos dado es la carta que publicamos a continuación:

Tacna, abril 15 de 1907

Señor Juan Matienzo

Señor:

No ha debido pasar desapercibido ante usted la aflictiva situación que se ven forzados a afrontar un centenar, o poco menos de nuestros connacionales, conducidos desde La Paz, bajo la sugestiva y halagadora promesa de ser ocupados ventajosamente en los trabajos recién iniciados del ferrocarril de Arica-La Paz.

Buen número de los trabajadores bolivianos, decepcionados y descontentos de las aflictivas condiciones a las que se les trataba sujetar, y no encontrando amparo ni acogida en otra parte; según lo aseguran ellos, han buscado albergue y sustento en mi modesta residencia donde se las he prestado con la buena voluntad de compatriota, y hasta donde veo que alcance la obligación moral de un particular. Pero como no es dable contemplar estoicamente un estado de cosas, permitiendo que el se prolongue, con detrimento para aquellos desvalidos, a la vez que con mengua para los fondos nacionales; me tomo la libertad de llamar la atención de usted acerca de lo anterior, a fin de que conforme a sus peculiares atribuciones, pueda servirse solucionar semejante situación, tanto respecto de los compromisos contraído con los enganchados (sic), como sobre la manera de proporcionarles algún alimento para su subsistencia o retorno en vista de lo apremiante del caso. En espera de lo que digne usted impartirme disponiendo de aquellos, me remito como su afectísimo y S.S.

Inocencio Larrea".

Para el caso de la provincia de Arica, podemos sostener con el historiador Raúl Palacios³⁶, que la chilénización comienza antes que en Tarapacá. Este

³⁵ 21 de mayo, p. 3.

³⁶ Raúl Palacios, *La chilénización de Tacna y Arica, 1883-1929*.

autor la ubica hacia 1900, en cambio, según nuestra investigación, en Tarapacá comienza hacia 1910³⁷. Por ejemplo, en Putre, un valle alto, tuvo una de las primeras subdelegaciones después de la guerra. A comienzos de siglo se instaló un registro civil, un correo y un retén de policía, mientras la escuela pública llegaba más temprano que en valles similares de Tarapacá. La diferencia entre la acción estatal (escolar por añadidura) en Arica y en Tarapacá, es que en el primer caso respondía a un objetivo netamente geopolítico y en el segundo, económico.

El mineral de Collahuasi³⁸, en Tarapacá, fue otro foco de atracción para los indígenas bolivianos³⁹, quienes compitieron más que con sus similares localizados en el territorio nacional, con el peón chileno que llegaba a las salitreras y desde ellas probaba suerte en minas de mineral metálico.

“Collahuasi, a 19 de Abril de 1921.-

Señor Intendente:

Para cumplir mejor lo que US. se sirve manifestar en su telegrama de 19 del mes ppsdo. y cuya copia incluyo con su respectiva contestación, me es grato imponer a US., de una manera más detallada, de los incidentes y circunstancias como se efectuó la separación de operarios de la mina denominada “La Poderosa” situada en Collahuasi.-

Por información del Sr. Administrador de dicha Empresa, puedo imponer a US. que, el directorio de ella acordó reducir el número de traba-

³⁷ González *et al.*, *op. cit.*

³⁸ “SUBDELEGACIÓN 13°

Collahuasi Marzo 25 de 1912

Con fecha 16 del actual se ha presentado á esta Subdelegación un denuncia de un señor Guillermo Thomas en el cual indicaba la existencia de una cantidad de corderos ascendente á doscientos ochenta, que se encontraban en un punto de esta región denominado «Caya» y que habían sido introducidos de Llica-Bolivia por un indio llamado Eulogio Huaillani sin tener el correspondiente permiso y haber pagado los derechos respectivos.

Original remití al Juzgado de Subdelegación, el que ordenó la requisición de los corderos y la comparecencia de los internadores, y los antecedentes han sido puestos, con esta misma fecha, en conocimiento del Señor Juez del Crimen de turno.

Lo que tengo el honor de comunicar á US. para su conocimiento y demás fines.

Dios guarde á US.

Onofre 2° Concha

Al Señor Intendente de la Provincia
Iquique”
A.I.T.

³⁹ Por cierto, no todos los bolivianos que llegaron a Tarapacá y Arica eran indígenas, pero sí en su mayoría, especialmente los que venían desde el altiplano. Para el caso cochabambino, eran en su mayoría mestizos que hablaban quechua.

jadores por causa del bajo precio del cobre y, que, al proceder a la eliminación de ese personal se tomó en consideración únicamente la antigüedad de cada uno.- Los chilenos llegan generalmente a estos minerales por temporadas y en tiempos de crisis de trabajos, por esta causa son siempre minoría y ni en los años de mayor auge se ha podido contar más que con un 30% y siempre que estos minerales han necesitado abundancia de trabajadores, como por septiembre del año pasado, le ha sido imposible abastecerse con los hijos del país; es por esto que, al hacer esta disminución de personal hubo de quedar cesantes la mayor parte de ellos, pues entre *sesenta y siete* despedidos, les correspondió a los chilenos en número de *diez y nueve*. Agrega además, el Sr. Administrador que, en consecuencia, no puede la Compañía correr el riesgo de verse privada de su personal más antiguo y más competente luego que vuelva la normalidad en los trabajos, pues, dadas las condiciones de clima, enormes distancias de centros de entretenimiento y condiciones especiales de trabajo de esta mina, se hace indispensable la idoneidad y aclimatación de sus obreros.- En la actualidad se pueden contar algunos chilenos ya antiguos en estas minas y a los cuales la Empresa mantiene y seguirá manteniendo en sus puestos; pero estos son una excepción entre los que abandonan el mineral luego de procurarse trabajos en otra parte.-

Luego que me impuse del reclamo que los obreros chilenos hacían por su separación, me acerqué al Sr. Administrador para manifestarle a nombre de US. que vería con sumo agrado se estudiara un medio de conciliar los intereses de la Compañía con los de nuestros compatriotas reclamantes.-

El Sr. Administrador manifestó no tener inconveniente en acceder a mi petición y, luego de intercambiar algunas ideas al respecto, llegamos a un acuerdo de dejar hasta catorce de los veintitún chilenos que tenían su aviso.- En cuanto a dejar la totalidad de ellos, me convencí desde el principio que era imposible dada la tenaz resistencia que para eso manifestó el Sr. Administrador, por cuanto había seis o siete que evidentemente eran gente revoltosa y de tendencias subversivas.-

También me impuse detalladamente de las condiciones en que se harían los arreglos a los cesantes y pude constatar que la Compañía procedió con justicia y sentimiento humanitario, pues, además de los correspondientes desahucios, se pagó hasta el último día trabajado dentro del plazo que comprendía dicho aviso y se concedieron pasajes para Chile, hasta Antofagasta y para Bolivia, hasta Ujuni.- Hay que agregar que, muchos de los despedidos tenían con la Compañía cuentas pendientes hasta por el total de sus haberes, incluso el desahucio, a estos, como a todos, se les anuló completamente dichas deudas.-

Después de impuesto del ánimo favorable de la Administración, convoqué una reunión de los reclamantes é hice saber lo que en su favor

había obtenido de la Empresa; luego de oír mi proposición exclamaron a una voz: “o quedamos todos, o nos vamos todos”. Inútil fue recurrir a argumentos y explicaciones, ellos se mantuvieron en lo expresado y, como la Compañía cumplió su promesa respecto a los arreglos y los pasajes, salieron por un tren especial del Sábado 19, sin muestra alguna de descontento.-

Mientras tanto, como no faltan los exaltados, se amenazaba al Administrador, se decía que recurrirían a la dinamita, etc.- Para evitar cualquier desmán y prevenir peligros, que en este lugar tan apartado, pudieran haber tenido suma trascendencia, pedí se enviara un refuerzo, el cual llegó por el tren especial pedido por la Compañía, el Sábado 19 y al mando del Teniente Sr. Arriaza, quien atendió algunos reclamos particulares, procuró suavizar las asperezas de la determinación de la Compañía y se pudo enterar que ya todos estaban dispuestos a acatar la medida adoptada por la Compañía, en resguardo de sus intereses.-

Es cuanto puedo informar a US.

Dios guarde a US.

Tomás Tobar”⁴⁰

La situación laboral en Tarapacá (en Arica y Antofagasta) de los obreros bolivianos y peruanos, siempre fue un foco de tensión entre el gobierno de Chile y los gobiernos de los otros dos países. Esta situación solía confundirse con el conflicto bélico de 1879 por parte de los propios trabajadores o de los periódicos⁴¹, producto de un nacionalismo decimonónico, llegando algunas veces a generar problemas diplomáticos⁴². El Ministerio de Relaciones Exteriores chileno siempre trató estos conflictos en forma bilateral.

LAS SUBDELEGACIONES EN EL MUNDO ANDINO

Las subdelegaciones fueron las oficinas públicas más importantes en todo el espacio salitrero, tanto urbano como rural, y a que en ellas se registraban los acontecimientos más significativos, desde fenómenos naturales hasta denun-

⁴⁰ Subdelegaciones, en A.I.T., 1921.

⁴¹ *El Diario*, 22 de junio de 1907, p. 3, Del interior. Oruro (extracto)

“Enganches de obreros (junio, 21). La prensa local recomienda a la policía urbana que adopte enérgicas medidas a efecto de impedir que se lleven a cabo los enganches de obreros que engañosamente son conducidos al mineral de Collahuasi, donde se dice que son tratados muy mal”.

⁴² Véase Sergio González Miranda, *El Dios Cautivo. Las ligas patrióticas en la chilenización violenta de Tarapacá (1911-1922)*; Julio Pinto Vallejos, “Cortar raíces, criar fama: el peonaje chileno en la fase inicial del ciclo salitrero, 1850-1879”, pp. 425-447.

cias de la población. Fueron un antecedente de los municipios. También se preocuparon de conocer la población de sus respectivos territorios. Hubo tres subdelegaciones que tuvieron directa relación con el mundo andino, la 11 de Tarapacá, la 12 Pica y la 13 Challacollo.

Cuadro N° 6
POBLACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE TARAPACÁ

5 ^a	Subdelegación	Huantajaya	345	Habitantes	
6 ^a	"	Caleta Buena	2.122	"	
7 ^a	"	Pozo Almonte	15.083	"	
8 ^a	"	La Noria	9.938	"	
9 ^a	"	Salitrera del Sur	7.525	"	
10 ^a	"	Guaneras	565	"	
11 ^a	"	Tarapacá	2.471	"	(andina)
12 ^a	"	Pica	1.973	"	(andina)
13 ^a	"	Challacollo	1.933	"	(andina)

Según el Censo de 1907, había en Iquique 40.171 habitantes, ciudad que comprende las 1^o, 2^o, 3^o y 4^o subdelegaciones.

Los subdelegados fueron las principales autoridades provinciales que debieron enfrentar el desafío de la integración poblacional y territorial⁴³. Ellos

⁴³"Mocha Octubre 25 de 1905.

Tengo el honor de comunicar a US que he visitado los pueblos de esta Subdelegación con excepción de algunos que están demasiado lejos y por no tener facilidades es decir animales porque aquí nadie presta sino alquilan y esto vale de cinco a diez pesos el alquiler.

Los caminos desde Tarapacá hasta Sibaya son de pésima condición y casi intransitables desde Laonzana hasta el ya nombrado Sibaya y para el arreglo de esto he autorizado a los vecinos mas caracterizados de los distritos para que notifiquen bajo apercibimiento a los moradores para dicho arreglo.

Es de suma necesidad tener un guardián en esta Subdelegación para el mayor respeto por cuanto aquí se niegan a cumplir el mandato de las autoridades, se siente al mismo tiempo la escasez de un animal, es decir cabalgar que costaría la mitad de lo que cuesta la mantención en Huara i que no hay al mismo tiempo ninguna garantía para los moradores por lo que le dejo a US espuesto.

Yo creo que sería muy conveniente i de suma necesidad el de nombrar celadores en los distintos pueblos. Con personas formales y caracterizadas para el resguardo de los intereses de cada cual.

He hecho nombramiento de inspectores y jueces de distrito y no han querido aceptar (ilegible) por causa de sus ocupaciones pero han quedado de contestarme lo más pronto que sea posible.

La escuela que hay en el distrito marcha perfectamente y la conducta que observa la profesora a la voz de todos es buena y la asistencia es de cincuenta y cinco.

En Sibaya hay una casa particular rejentada por un peruano con una asistencia de veinte alumnos.

recibieron las demandas y conflictos en un espacio andino que comenzaba a reestructurarse, producto de la influencia del gran fenómeno económico, social y cultural que se vivía en el desierto. Por cierto, la principal necesidad fue la construcción de caminos que facilitarían el control social (de los propios subdelegados) y la penetración económica (del enclave salitrero).

Esta construcción de caminos de penetración hacia el interior de la provincia, si bien es también demandada por los campesinos, responde a una necesidad del enclave salitrero para facilitar la llegada de enganches desde Bolivia y el abastecimiento de productos agrícolas desde los valles. Por otra parte, las comunidades andinas comenzaron a recibir una oferta variada de productos de ultramar, como cocinas de fierro, leche condensada, zinc para las viviendas, azúcar, arroz, café, ropa, mesas, sillas, fruta seca, etc. Aunque gran parte de los productos llegados a Tarapacá, sea por el cabotaje o por el ferrocarril, que se internaban al interior de la provincia, pasaban por las comunidades andinas pero con destino al valle de Cochabamba, principal proveedor de artículos para el enclave salitrero⁴⁴. Se crearon en los valles altos de la provincia, como Chiapa o Sibaya, verdaderos ejes comerciales de intercambio entre el mundo andino y el mundo salitrero.

Por haber encontrado más facilidades en ésta he fijado mi residencia y porque tiene más habitaciones, como por ser más central y tener bajos mineros (ilegible) este dista dos leguas de Huaviña.

El estado (ilegible) por felicidad es bueno no hay recursos de ninguna laya. El señor Juez de Subdelegación me ha informado la falta absoluta de Guarnición en esta por cuanto es imposible dar cumplimiento a las órdenes del juzgado y condición de reos.

Nota: Existe en camino real de Mocha a Pintados un obstáculo que hace intransitable para los vecinos de esta quebrada. Actualmente hay un camino por una ladera que es muy peligroso para los transeúntes habiendo sucedido varias desgracias y esto se subsanaría que esa Intendencia lo tuviera ha bien de ayudar para mejorar dichos caminos con una pequeña suma de dinero y que correría al cargo de esta Subdelegación, al mismo tiempo los vecinos de esta quebrada están dispuestos a contribuir con un pequeño óbolo para el derrocamiento que es el obstáculo a que me he referido.

De Tarapacá a Huara también se hace intransitable por la mucha piedra suelta que existe diseminada en el camino.

Como digo US sería muy conveniente que esa Intendencia tomara las medidas para el mejoramiento de dichos caminos si así lo creyere conveniente.

Con el correo se hace sentir mucho la dificultad que hay para mandar la correspondencia tanto oficial como particular, por cuanto aquí no existe estafeta y sería muy necesario que la que existe en Tarapacá pudiera también ser trasladada a este distrito de Mocha.

No puedo dar mas informe a SSa por motivo de la falta de cabalgadura para recorrer toda la Subdelegación, he informar de los demás pueblos que todavía no conozco.

Lo que tengo el honor de comunicar a VS para los fines del caso.

Dios guíe a VS.

C. Flores"

⁴⁴ Sergio González Miranda, "Cochabambinos de habla...", *op. cit.*, pp. 135-152.

Como en toda economía próspera, no podía estar ajeno a este fenómeno el contrabando⁴⁵, afectando de manera directa a los aymaras tanto de valles como del altiplano.

En los valles, los conflictos que comenzaron a vivirse con el ciclo del salitre tuvieron una relación directa con la producción agrícola y pecuaria que los nuevos campamentos y pueblos iban demandando. En el altiplano los conflictos se debieron principalmente a la redefinición de la frontera después de la guerra del Pacífico, especialmente en lo que dice relación con la propiedad de las grandes extensiones de terrenos para el pastoreo, en particular con los bofedales.

“Mocha, Enero 28 de 1906

Tengo el honor de comunicar a VS que cumpliendo con su mandato de nota N° 827 para informar de los pastales que existen en Acacucho de Chaivire diré a VS me fue sorprendente el atrevimiento de los bolivianos en venir a poner sus linderos en la Pacheta y hacer una línea divisoria poniendo cada una legua un lindero y toda canjeada. Así que esos pastales vienen a quedar bajo la línea de ellos y tienen apremiados a los que tienen

⁴⁵ “SUBDELEGACIÓN DE TARAPACÁ

Tarapacá 6 de Abril de 1911

N° 53

Para informar a US sobre el contrabando de salitre, encontrado en la quebrada Honda, estoy esperando los datos que pedí al Señor Inspector del 6° Distrito de Mamiña, y saber el resultado del denuncia que debió hacer el juez de Distrito para que instruya el sumario correspondiente.

En Septiembre 1909 y en un oficio N° 54 dirigido a la Intendencia, esta Subdelegación daba cuenta de los contrabandos de coca, lana, ganado y salitre que se hacían; y pedía fuerza para hacer respetar la Ley; dicha nota, quedó sin contestación. Chusmiza, Cultane, Sibaya, Sotoca, Parca y Mamiña, son los puntos de tránsito para Bolivia y creo que unas parejas de carabineros recorriendo los caminos de Huara a Chusmiza, Tarapacá a Cultane y Tarapacá a Mamiña, cortarían el mal en su raíz.

Con el mismo correo escribo a la Señorita Irene Pascua preceptora de la Escuela de Mocha, avisándole que los caminos están restablecidos y que me dé aviso de su viaje para que el Inspector pueda ponerse a su disposición según convenio de los padres de familia.

Con la fecha cinco del presente y por nota N° 18 el señor Juez de Subdelegación me avisa que hace viaje a Iquique por asuntos del servicio.

Lo que comunico a US para conocimiento y fines del caso.

Dios guíe a US

M. Reynaud

Al Señor

Intendente de la Provincia

Iquique”

ob sus minas de azufre, porque como ellos creen que esos terrenos les pertenecen han invadido con ganado de llamas todos los pastales que solicita Araclito Mayo y además han cercado en los cerros donde están las minas y otros puntos para cazar Chinchillas, que hoy en la actualidad es prohibida la caza de este valioso animalito en Bolivia. En Chile la distancia que según personas muy conocedoras de esos lugares hay desde el lindero de la Pacheta a la punta de Izo es de nueve leguas Raya lejítima divisoria.

Además tiene conocimiento que el que hace todo esto es Correjidor de Yica (Llica) y Emeterio Garcia, ambos bolivianos, este último reunió a los individuos de esos pastales i les pidió dinero para pedir a Iquique cinco leguas de territorio en el punto denominado (ilegible) y anexos como Chuzmuzo, Pasquina e Ispa donde tienen buenos sembríos de quinoa, alfalfa, papas. Y no pueden pasar personalmente porque hay mucha nieve y está nevado en ese lugar de Acacucho de Chaivire.

Lo que comunico a US para su conocimiento.

Dios Guíe a VS

E. Flores V.-"

Recordemos que en 1904⁴⁶ se firmó una tratado de Paz y Amistad entre Bolivia y Chile⁴⁷, que permitió resolver los puntos de controversia fronteriza internacional, pero a escala local las interpretaciones sobre la propiedad del suelo comenzaron a generar graves conflictos comunitarios, especialmente porque la línea divisoria buscó hitos identificables que no necesariamente coincidían con los límites entre comunidades fronterizas, quedando bofedales de familias bolivianas en Chile y de familias chilenas en Bolivia. De tal forma, campesinos aymaras chilenos (y bolivianos), aprovecharon en beneficio propio la nueva situación internacional.

"SUBDELEGACIÓN 11^a DE TARAPACÁ

Tarapacá 8 de agosto de 1910

Nº 58

Hoy se presentó en esta oficina Don Manuel Esteban quejándose que un tal Nicolás Alvarado, de Llica, ha querido por la fuerza que desocupen los ranchos y chacras que ocupan él y otros indígenas de Cariquima (cuarto distrito de la Subdelegación); en el punto de Gualla y Rinconada de Palca, a la frontera del lado de Bolivia. Alegando que dichas propiedades habían

⁴⁶ Este tratado es uno de los que especifica con más detalle los límites internacionales de los que ha firmado Chile con sus países vecinos.

⁴⁷ Posibilitó la construcción del ferrocarril de Arica a La Paz.

sido garantizadas por la Comisión demarcadora de límites, según consta de una copia de certificado que acompaño, él que admití aunque no tiene firma de la autoridad por la razón que en Iquique debe existir el archivo de la Comisión de límites con que se podría cotejar y vista la distancia de Tarapacá a Palca (120 Km) que el querellante tiene que hacer a pié.

Como primera medida mandé una nota al señor Correjidor de Llica esponiéndole la queja y la existencia del certificado que pone de manifiesto los derechos de los querellantes y rogándole haga suspender la espropiación hasta resolución superior; advirtiéndole además que ponía el hecho a conocimiento de US. Al señor Inspector de Cariquima le oficié también dándole copia de mi nota al Correjidor y aconsejándole toda la prudencia del caso.

Lo que comunico a US. para los fines del caso.

Dios guíe a US.

M. Reynaud

Al Señor Intendente
de la Provincia
Iquique.-”

La argumentación del subdelegado Reynaud se sustenta en el análisis del perito de límites señor Bolados, realizado en 1906, donde se establece que la propiedad individual sigue vigente a pesar de la definición de la frontera.

“CARIQUIMA - CHILE

REPUBLICA DE CHILE

Oficina de límites

El infrascrito ingeniero de la Comisión de Límites con Bolivia hace constar que entiende que en virtud del Tratado de Paz i Amistad celebrado el 20 de marzo de 1906 entre Chile i Bolivia, Pascual Estevan, Santos Estevan, Silverio Estevan, Tiburcio Ticuna, continúan siendo dueños absolutos de las posesiones que poseen en el punto llamado Huaclla, situado en la orilla del salar de Coipasa al poniente del cerro Lacataya obstante que al efectuar la demarcación de la línea fronteriza en esta región que va en línea recta desde el cerrito Tapacollo al cerrito Salitral i de aquí en líneas rectas al cerro de Lacataya i al Portezuelo de Huaclla, esas posesiones hayan quedado en territorio boliviano.

Huaclla Junio 14 de 1906

Luis Bolados R.”.

Este caso prosiguió por más años como ha sido habitual en el altiplano, recientemente el Ministerio de Bienes Nacionales está regularizando de forma definitiva la propiedad comunitaria⁴⁸, que ha significado graves conflictos entre comunidades aymaras⁴⁹.

Es decir, los tratados internacionales permitían a los aymaras chilenos ejercer su derecho a la propiedad en Bolivia como a los aymaras bolivianos ejercer la suya en Chile. Este punto trajo consigo importantes conflictos entre aymaras de ambos países⁵⁰, los que se fueron acentuando con el proceso de

⁴⁸ Con excepción del D.F.L. N° 5 de comunidades agrícolas, en Chile existe escasa legislación que reconozca este tipo de propiedad de tierra.

⁴⁹ "SUBDELEGACIÓN DE TARAPACÁ

Tarapacá, Noviembre 29 de 1913

N° 33

Habiéndose hecho eco el infrascrito de una reclamación presentada por los pastores y agricultores residentes a inmediaciones de la línea fronteriza con Bolivia, Tiburcio Ticuna, Pascual Esteban y Luciano Esteban, por la cual se quejan de que pastores bolivianos invaden con frecuencia territorios chilenos aprovechando de los pastales que ahí se producen.

En los días 23, 24 y 25 del presente, me constituí en esos lugares y pude constatar con extrañeza que la línea divisoria entre Chile y Bolivia solo existen demarcaciones imaginarias; pues, unas pirámides de fierro que según me han informado fueron colocadas en el año 1907 están caídas y otras han desaparecido, y a fin de informar detalladamente y con pleno conocimiento de causa al señor Intendente de la Provincia; solicito de Ud. me remita una copia del Supremo Decreto en que fija la línea fronteriza entre esta provincia y Bolivia, dictado en 1904 y rectificado en 1907.

El punto donde he notado estas incorrecciones es en el cuarto distrito de esta Subdelegación 'Cariquima' y como a cuarenta Kilómetros más o menos hacia el Sur del volcán Isluga. Saluda a Ud. atentamente

Juan B. López

Señor Secretario de la Intendencia
Iquique.-".

⁵⁰ (Carta Extracto)

"Señor Intendente:

Cleto M. Vera, propietario de ganado, domiciliado en la hacienda Cancosa, en el interior de la quebrada de Tarapacá, límite con Bolivia, a Us. respetuosamente digo:

Que en el paraje donde yo resido, existen muchos propietarios de ganados que pastan en los terrenos de Cancosa, por cuyo pastaje debemos pagar apreciables cantidades que cobra el señor Agustín Lázaro, de nacionalidad boliviano, quien se dice, a veces dueño de los terrenos, y otras veces dice ser concesionario del Gobierno.

Según informaciones que hemos podido recoger, dicho señor Agustín Lázaro no sería dueño ni concesionario de tales terrenos, y según se nos asegura, estaría cobrando indebidamente esos derechos a pastaje, sobre todo en lo que corresponde a la Vega de Copa, Salada de Minapucara y Vega de Cuya Cuyana, en las que cobra crecidas cantidades a los propietarios de ganado señores Eustaquio Quispe, Eliseo López, Adrián Apala, Agustina viuda de Quispe y otros varios... (etc.).

chilenización. Cabe destacar que ciertas comunidades aymaras como Pisiga Carpa, en territorio chileno, y Pisiga Colque, en el territorio boliviano, sufrieron importantes modificaciones en sus bofedales producto de la definición de la frontera internacional, quedando parte de ellos en el otro país.

CARABINEROS RURALES Y SUS RONDAS ANDINAS

La labor de carabineros fue determinante desde comienzos de siglo para establecer las vinculaciones entre las comunidades y la autoridad designada, así como para establecer el orden público en un extenso territorio que comenzaba a poblarse y cuyos flujos de personas y mercancías era necesario proteger.

“SERVICIO DE POLICIA

Premeditadamente y con el propósito de dar toda la importancia que merece este punto, he querido tratarlo al final, a fin de que U.S. después de imponerse de los párrafos anteriores, considere el valor que tiene establecer en este pueblo una guarnición policial por modesta que sea, ya que la implantación de este servicio donde hai muchos medios de vida para mantenerlo en buen pié, es la única garantía que se puede contar para que las autoridades consigan atender el desempeño de sus obligaciones.

En una quebrada tan estensa donde existen tantos pequeños pueblos y caseríos, que dan vida a los habitantes de la rejión y aún a los de los países

(Este documento es una escritura pública)

SEÑOR COMANDANTE DE LA TENENCIA DE HUARA

Habiéndose obtenido con las declaraciones precedentes, los objetivos de la presente investigación, el sargento 2° infrascrito, presenta a ese Comando el siguiente informe:

1° Que está comprobado que el peticionario Cleto M. Vera es propietario de ganado.

2° Que el denunciado Agustín Lázaro, es legalmente propietario de los terrenos sindicados, constatándose además, que no es concesionario de ganado, sino propietario, según consta de los documentos respectivos.

3° Que dicho señor Agustín Lázaro, es arrendador por parcelas en los predios en referencia, a varios arrendatarios por medios de contratos verbales y con equitativos cánones de arriendos que tiene establecidos. Haciéndose presente sí, que éste se encuentra en mora en el pago de contribuciones fiscales desde el segundo semestre de 1930.

Finalmente el suscrito agrega como conocedor de la idiosincrasia de los habitantes de los pueblos del interior, que en su totalidad son de sangre boliviana y peruana, presentan sus solicitudes y denuncias a la autoridad con caracteres alarmantes en circunstancias de que muy lejos de la realidad, obedecen a propósitos que persiguen la hostilidad y calumnias personales.

Huara, 17 de enero de 1932. -

Narciso Ortiz Belmar
Sgto. 2° Investigador

límites, por estar comprobado que desde Bolivia se internan artículos alimenticios, licores, ganado, etc., que deben pagar fuertes derechos aduaneros, que es imprescindible establecer un pequeño servicio policial, que ejerza vigilancia, que evite estos fraudes y que garanticen el cumplimiento de las órdenes de este Juzgado.

Existen muchas facilidades para establecer este servicio en forma que corresponda a sus necesidades. Hay locales apropiados para ello: fiscales y particulares que pueden habilitarse para este objeto. En caso de ocuparse propiedad particular, el valor del arriendo y gastos inherentes correrían de cuenta de las autoridades del pueblo. El infrascrito, debido a gestiones personales practicadas entre los más caracterizados vecinos respondería con el señor Subdelegado del forraje para tres animales: agua y pasto; no así de la cebada o avena, la que podría dar la Guarnición de Huara, punto de donde se haría embarcar con las carretas que salen a Tarapacá, sin costo fiscal.

La alimentación de la tropa, aunque es este el punto mas sacrificado podría costar más barato que en el mismo Huara, si se toma en cuenta que hai artículos como las verduras que tienen un precio mui reducido. El agua, la leña, y alguna otras pequeñeces no tienen costo. Por otra parte, un rancho común de acuerdo con las facilidades que daría el infrascrito, garantiza este detalle y me avanzo a decir que tal vez con anuencia de todos se conseguiría una vida más económica que la del mismo puerto.

Solamente individuos que estén dispuestos a sacrificarse un poco por la Patria, con la seguridad de que podrán economizar dinero. Para salvar este escollo, me permito, respetuosamente informar a US. que hai dos guardianes jóvenes que están dispuestos a aceptar esta guarnición si así se lo ordenan sus superiores. Estos son: guardián Núm. 25 Francisco Morales, de la guarnición de Iquique y el Núm. 155, Víctor Manuel Calvo de la de Huara. El primero de estos ha llegado hace poco del sur, conoce la vida de campo, tiene madre y algunos hermanos menores, todos chilenos, a los que se podría ayudar buscándoles medios de vida trabajando en labores agrícolas.

El señor Jefe de las guarniciones de la pampa, Inspector don Gabriel Varela y el señor Jefe de la de Huara, don Domingo Palma, han estudiado en el terreno mismo, esta cuestión y están de acuerdo con el infrascrito en todo lo que dejo espuesto. El señor Varela, ha informado ya a la Prefectura, favorablemente sobre la implantación de este servicio haciendo ver la necesidad imperiosa de establecerlo a la brevedad posible.

A mayor abundamiento de detalles me permito dar cuenta a US. que hace poco ocurrió un desorden en un pueblecito del interior, y aun el Juez no ha podido conseguir la aprehensión del culpable, ni mucho menos citar a los testigos, por carecer de policía. Dentro de las facultades que la Ley me confiere, ordené a un vecino practicar las diligencias del caso y aun no parece ni éste, ni los testigos, ni el culpable.

Es por esta y otras muchas razones que no se pueden citar en una comunicación, la urgente necesidad que existe de establecer este servicio y me permito rogar, respetuosamente a US. , se sirva ordenar en el sentido que lo dejo solicitado, ya que con ello me comprometo realizar una labor, que a la vez que sea una garantía de orden, respeto y tranquilidad para los habitantes de estos pueblos, sea principalmente una seguridad de que se hará labor patriótica, haciendo comprender de que estos territorios pertenecen a Chile, país que da garantías y ampara a los extranjeros que saben respetarlo, pero que también sabe castigar enérgicamente a los que pretenden desconocer su soberanía y leyes.

Es, finalmente, bastante triste para un individuo que ama y respeta a su Patria ante todas las cosas; que cree conocer sus leyes y que se ha educado en las filas de nuestro ejército, pensar que ha obtenido un nombramiento de Juez para venir a estas rejiones a ganar sueldo fiscal sin trabajarlo: esto para mí, S.S., significa defraudar los intereses de la Nación.

Es cuanto puedo informar respetuosamente a US. sobre el particular, permitiéndome ofrecerle tenerlo al corriente de las novedades que ocurran, máxime si se toma en cuenta la delicada situación internacional por que se atraviesa.

Dios gde. a US.

M. Arcos M.

Señor

Intendente de la Provincia, Iquique”.

(Extracto de la Memoria del Subdelegado de Tarapacá, año 1919)

Carabineros tuvo un significativo papel en la resolución de conflictos intercomunidades, para lo cual enviaba a efectivos a rondas periódicas a lomo de mula. También fueron ellos los primeros acompañantes de los maestros rurales en la zona altoandina, incluso son muy similares las condiciones administrativas de ambos funcionarios públicos, a saber: 1. reciben un complemento salarial denominado “zona”, cuya única justificación estatal es de tipo geopolítico. A veces este incentivo mantuvo a policías como maestros más tiempo en localidades de frontera que lo establecido por la normativa institucional; 2. Residen un tiempo en localidades altiplánicas para posteriormente ir bajando a otras de valles y pampa, hasta llegar a desempeñarse en la ciudad. Para el caso de carabineros esto puede ser relativo, puesto que los traslados no siempre respondían a esa lógica; 3. En unos y otros, se puede observar una mentalidad diferente del maestro o el policía urbano. Generalmente son personas con más sensibilidad hacia el mundo rural, la distancia entre ellos (que son en los pueblos autoridades) y la comunidad es menor en comparación a la zona urbana; 4. También tienen mayor disposición al sacrificio personal y familiar frente a las órdenes superiores.

Carabineros asumió el papel de Aduana en la frontera, controlando el paso de personas y mercancías. Recién con la Zona Franca de Iquique se instalaron aduanas con funcionarios permanentes en la frontera con Bolivia (Colchane Cancosa).

Carabineros, a comienzos de siglo, se autoimpuso una finalidad educativa en el proceso de asimilación de estas comunidades andinas a la sociedad nacional.

“...Las comisarías rurales dependientes de esta Prefectura, por intermedio de los señores oficiales a sus órdenes, han dictado conferencias en los centros obreros de las oficinas salitreras, tratando de hacer entender el rol que corresponde a carabineros en su misión fiscalizadora y procurando a la vez, un acercamiento con los elementos en referencia e inculcándoles el amor patrio y el respeto hacia las autoridades y leyes.

Por otra parte, y en aquellos sectores del interior, donde todos sus habitantes los constituyen indios sin las más rudimentarias nociones de civilización, los carabineros, tanto con la palabra como con el ejemplo, están constantemente introduciendo en dicha gente, hábitos de higiene y de cultura en general...”⁵¹.

Instrucción Primaria Obligatoria (Extracto)

Sin embargo, el principal agente de chilenización fue la escuela pública, la que comenzó a llegar a los valles bajos y altos de la provincia de Tarapacá a comienzos del siglo XX. Lo interesante es que no fue una imposición arbitraria del Estado, sino que hubo una relación entre los aparatos administrativos del Estado y las propias comunidades en la instalación de escuelas. Es decir, la escuela pública nacional fue también en la cordillera una organizadora de la hegemonía.

CONCLUSIONES

El período correspondiente al ciclo de expansión del salitre (1880 a 1930), fue altamente significativo para la población andina de Tarapacá:

- En primer lugar, porque tuvo un contacto con una realidad globalizada, con la industria capitalista y la salarización de la mano de obra, con el consumo moderno y con una cultura obrera emancipatoria.
- En segundo lugar, tuvo acceso a la escuela pública urbana y rural, que por su paradigma laico era notoriamente distinta a la escuela parroquial que ella conocía desde la Colonia.

⁵¹ Memoria de oficinas públicas. Carabineros de Chile, prefectura de Tarapacá N° 1, memoria anual, año 1936, en A.I.T., 1934 a 1936.

– En tercer lugar, conoció el conflicto ideológico generado por el nacionalismo, incluso la xenofobia de una parte de la población chilena para con la población de origen peruano.

– En cuarto lugar, tuvo acceso a una nueva ciudadanía (la chilena), con nuevos derechos y deberes, algunos de los cuales le significaron un desarraigo de sus comunidades, como el servicio militar obligatorio y la inscripción de tierras en los conservadores de bienes raíces.

– En quinto lugar, una vez tomada la nacionalidad chilena, tuvo la opción de redefinir su relación con sus hermanos de etnia de Bolivia, llegando incluso al conflicto directo.

El proceso de chilenización iniciado en este período marcaría la ruta de la relación entre las comunidades andinas y la sociedad nacional, a veces claramente traumática para las distintas generaciones. En el caso de los primeros contactos con el enclave salitrero, el impacto estuvo en la salarización, después fue la irrupción del comercio y de las autoridades administrativas, incluida la policía, y posteriormente la escuela fiscal.

En este período las fronteras permanecieron abiertas, lo que permitió a los aymaras chilenos y bolivianos seguir trabajando y vinculándose en un territorio andino integrado, pero fuertemente influido por las necesidades económicas del enclave. Esto permitió en parte mejorar la economía local (en la vivienda, en el vestuario y en la alimentación), pero por otra la destrucción de la complementariedad andina (especialmente por la incorporación de los aymaras de valles a las faenas salitreras), la desaparición de cultivos tradicionales y la pérdida de áreas de pastoreo en la pampa del Tamarugal.

Los efectos del ciclo del salitre en los aymaras de Tarapacá (y aymaras y quechuas de Bolivia) son notorios en las propias comunidades altoandinas y en los valles de la precordillera. Un juicio sobre esos efectos no corresponde hacerla aquí, solamente señalar que el enclave salitrero no significó el holocausto para los aymaras chilenos, pero sí dejó una huella imborrable en su cultura.

Concluido el Ciclo del Salitre, se inició otra etapa en el proceso de chilenización de la provincia de Tarapacá; etapa en que la escuela pública desempeñó un papel aún más decisivo en la reproducción del Estado-nación en las comunidades andinas, bajo una política educacional que propuso nuevos enfoques hacia el sector rural.

Durante el ciclo de expansión del salitre las comunidades andinas fueron vistas como un todo homogéneo, no se advertían aún sus peculiaridades internas; incluso en el imaginario popular se confundía al hombre andino chileno con el boliviano. La zona andina era vista sólo como proveedora de productos agropecuarios y de mano de obra. Los valles bajos, más integrados a las salitreras, servían para que los animales fueran llevados a engorda y para que algunos administradores de oficinas construyeran haciendas para el descanso y cultivo de la alfalfa. Por otra parte, la frontera era recorrida por peritos para su delimi-

tación y por carabineros para su resguardo, siendo los propios pobladores aymaras los que se hicieron escuchar en una reivindicación de reconocimiento de sus propiedades y de su nacionalidad. Vieron algunos de sus dirigentes a la educación como la herramienta para acceder a la ciudadanía, no sin antes haberse ellos socializado en el mundo del salitre. Allí pudieron escuchar aunque fuera pasivamente el discurso emancipatorio del movimiento obrero mancomunal⁵², al cabo, el obrero pampino aymara o el comerciante andino que llegó hasta los tambos del desierto, no fue una estatua de sal.

Al término del ciclo de expansión del salitre, Tarapacá cambió no sólo económicamente (ya no era la rica provincia de los cincuenta años anteriores), sino que también territorialmente, pues el tratado de Lima de 1929 le anexó el departamento de Arica.

La antigua frontera norte expresada por la quebrada de Camarones dejó de tener relevancia administrativa (fue reemplazada por la frontera internacional chileno-peruana), pero social y culturalmente ha seguido teniendo vigencia hasta nuestros días.

⁵² Sergio González Miranda, "La escuela en la reivindicación obrera salitrera (Tarapacá, 1890-1920). Un esquema para su análisis", pp. 13-24.

EL PRIMER CONTACTO: LA ESCUELA PÚBLICA EN LOS VALLES ANDINOS

INTRODUCCIÓN

El contacto originario de la escuela con el mundo andino ocurrió con los primeros curatos⁵³ en los valles más importantes de la provincia durante el siglo XVII, eran escuelas anexadas a las parroquias. Por tanto, no podemos negar que esa escuela tuvo una influencia fundamental en la cosmovisión andina en la Colonia. Posteriormente, con la llegada de la República, la escuela parroquial comenzó a ser reemplazada lentamente por la escuela pública peruana, especialmente a partir de la década de los años cuarenta con el gobierno del tarapaqueño Ramón Castilla hasta el inicio de la guerra con Chile. Las primeras autoridades chilenas, como Patricio Lynch y Francisco Valdés Vergara, iniciaron gestiones para la instalación de escuelas públicas para la chilenización de la provincia. Sin embargo, la gran expansión del salitre más el problema peruano orientó los esfuerzos educacionales del Estado a la pampa salitrera, dejando a los valles y altiplano, con algunas excepciones, para una preocupación futura. El tratado de Paz y Amistad con Perú, en 1929, y la gran crisis salitrera, a partir de 1930, hicieron llegar ese momento.



Escuela en oficina salitrera.

⁵³ Extensión territorial correspondiente a una parroquia.

La crisis del salitre significó un problema escolar en la provincia. La paralización de faenas en las salitreras obligó a trasladar escuelas hacia los valles del interior. A modo de ejemplo, en 1931 la escuela N° 21 de la oficina Rosario de Huara fue ubicada en el valle de Quisma, la N° 23 de Alianza partió a Sibaya, la N° 37 de la oficina Pan de Azúcar a La Huayca, la N° 40 de Ramírez a Pachica, la N° 42 de Paposo a Macaya, la N° 43 de San Donato a Mocha, la N° 45 de Mapocho a Poroma. En otro documento registramos:

(Extracto)

Memoria trimestral correspondiente al I trimestre de 1931, del Servicio Educacional de Tarapacá, que la Inspección Provincial de Educación eleva a la Intendencia

“IQUIQUE, 22 DE ABRIL DE 1931.-

UBICACIÓN DE ESCUELAS

La casi total paralización de las oficinas salitreras, me han impedido ubicar a las escuelas fiscales que funcionaban en los referidos centros, en pueblos del interior de la pampa.

Al efecto, he realizado una rápida gira a algunos de los mencionados pueblos, a fin de imponerse personalmente de la conveniencia o nó de instalar una escuela costeadada por el Estado.

Después de esta gira, muy superficial, por cierto, dada la estrechez del tiempo, a la par que la falta de medios de movilización, he hecho un estudio y solicitado a la Jefatura del Servicio de Santiago, los siguientes traslados de escuelas, algunos ya concedidos y otros que lo han de ser muy en breve.

ESCUELAS TRASLADADAS

DEPARTAMENTO DE IQUIQUE

Escuela N° 19, de hombres, de Iquique a Soronal, coeducacional.

Escuela N° 20, de mujeres, de oficina La Granja a Huatacondo, coeducacional.

Escuela N° 21, coeducacional, de oficina Rosario de Huara al Valle de Quisma.

Escuela N° 23, de mujeres, de oficina Alianza a Sibaya, coeducacional.

Escuela N° 25, de mujeres, de oficina Bellavista a Punta de Lobos, coeducacional.

Escuela N° 35, coeducacional, de oficina Santa Lucía, a estación Gallinazos.

Escuela N° 36, coeducacional, de campamento Cachango, a oficina Condor.

Escuela N° 37, coeducacional, de oficina Pan de Azúcar a La Huayca.

Escuela N° 38, de mujeres, de oficina Brac a Iquique, coeducacional.

Escuela N° 39, coeducacional, de oficina Valparaíso a campamento San José.

Escuela N° 40, coeducacional, de oficina Ramírez a Pachica.

Escuela N° 42, de mujeres, de oficina Paposo a Macaya, coeducacional.

Escuela N° 43, coeducacional, de oficina San Donato a Mocha.

Escuela N° 45, coeducacional, de oficina Mapocho a Poroma.

Escuela N° 46, coeducacional, de oficina Iris a Estación Central.

Escuela N° 50, de hombres, de oficina Brac a la misma oficina, coeducacional.

DEPARTAMENTO DE PISAGUA

Escuela N° 3, de hombres, de oficina Agua Santa a Zapiga.

Escuela N° 4, de mujeres, de oficina Agua Santa a Alto Junín, coeducacional.

Escuela N° 8, coeducacional, de Dolores a Bajo Junín.

Pedro Baeza Cruzat

Inspector Provincial de Educación.

Iquique, abril 22 de 1931.-".

LA PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS

Esta migración de escuelas significó una nueva mirada del Estado Nacional hacia la provincia, y también una nueva actitud del campesino hacia el Estado. Fue realmente el primer contacto de la escuela pública —como fenómeno masivo— con el mundo andino. Y sus primeros profesores y directores fueron jóvenes maestros normalistas. Las escuelas fiscales que se instalaron en los valles precordilleranos, a partir de la década del treinta y en el altiplano en la del cincuenta, no respondieron solamente a una política pública de soberanía, geopolítica o integración sociocultural: fue también producto de una demanda campesina por educación, así lo demuestran las numerosas ofertas de terrenos al fisco para la instalación de escuelas (ranchos cedidos).

La crisis del nitrato generó un gran problema laboral en todo el territorio de Tarapacá. Santiago recibía en albergues y conventillos a miles de pampinos emigrados. El gobierno debió realizar inversiones públicas para contratar parte de la mano de obra despedida de las oficinas salitreras. Una de esas obras



Niñas aymaras, altiplano de Isluga.



Niños aymaras trabajando cortando paja brava. Fotografía del autor.

fue el tranque en la comunidad de Pachica⁵⁴. El Inspector Provincial de Educación de entonces, don Pedro Baeza C., vio en esas faenas una oportunidad para solicitar una escuela pública. Observemos un extracto de la carta que dirigió a la Intendencia de Tarapacá, fechada 23 de febrero de 1931, donde argumenta que: "...una de las principales razones, tal vez la más poderosa, es la de tratarse de un pueblo fronterizo, donde es absolutamente imprescindible la obra nacionalizadora de la escuela..."

El traslado de las escuelas públicas salitreras a los valles interiores fue clave en la nueva etapa de la relación entre el mundo andino de Tarapacá y el Estado Nacional. Por primera vez, la escuela rural tiene como principal objetivo chilenzador a los aymaras. Pero, ¿cuál fue la percepción de estos maestros al llegar a esos valles?

La directora de la Escuela N° 37 de La Huayca, Calomira Benardos Loyola, por iniciativa propia, envía al Inspector Provincial de Educación una "Relación del pueblo de La Huayca", quien, a su vez, la remite al Intendente Sr. Orinaldo Villablanca. Esta maestra señala que:

"Al escribir estas breves páginas, no me guía otro propósito, que el de hacer llegar su contenido, mediante la debida autorización del señor Inspector Provincial de Educación, don Pedro A. Baeza Cruzat, hasta las autoridades correspondientes y dejar lo expuesto, enteramente a su elevado criterio y caritativa justicia".

(Extracto)

"LA HUAYCA, 18 de Diciembre de 1932

...La mayoría de los viejos pobladores, exceptuando unos pocos, son peruanos, nacidos aquí en sus alrededores antes de la guerra de 1879 o de la ocupación chilena.

Domina, por consiguiente, el modismo y las costumbres peruanas, aunque sus descendientes, hijos y nietos sean nacidos en Chile.

A consecuencia también de antiguos rencores, viven siempre temerosos de las autoridades y transmiten este rencor infundado a sus hijos. Por consiguiente, viven mal y no hacen nada por remediar sus padecimientos y pobreza. Siempre temen algo que no existe, sino en sus imaginaciones; ocultan los delitos, sufren afrentas de individuos cínicos, se golpean cuando están en estado de embriaguez y pasadas las molestias, callan y viven de una manera impropia, aunque también residen en un rincón de un país civilizado.

El señor Inspector de Distrito es una buena persona y cumple su cometido del mejor modo posible, como autoridad. Reside en Chayas, punto

⁵⁴ Este tranque fracasó técnicamente, sus materiales fueron posteriormente utilizados en la construcción del tranque de Cogotí, cerca de Ovalle.

que dista como a 3 leguas del pueblo. Hace sus visitas al pueblo y sus alrededores; a veces viene acompañado de una pareja de carabineros.

Por regla general, nadie se queja, aunque tenga quejas que hacer; nadie reclama, aunque tenga que hacerlo. Y los representantes de las autoridades superiores se van convencidos que este es un pueblo ideal, en el cual, la gente vive deliciosamente.

Sin embargo, a veces suceden actos vergonzosos, impropios de un país civilizado; hay víctimas, hay niños inocentes, que sufren culpas ajenas y hay pícaros que se ríen, seguros de su impunidad... pero, como en un común acuerdo de los habitantes o de las víctimas y victimarios... todo queda oculto!

Y así los propios pobladores han tejido año tras año, su propia desdicha y abandono. Sin embargo, es hora ya de que piensen que el honor de sus familias es y debe estar, por sobre todos sus demás sentimientos(...)."

La mirada de los maestros a la población de sus nuevos destinos fue fundamental en esa nueva relación escuela-comunidad. A modo de ejemplo, veremos una interesante descripción realizada por la directora interina de la escuela N° 45 de Poroma, doña Zaida Contreras González.

Con esta carta la maestra realiza una descripción del pueblo y zona aledaña (incluyendo la frontera con Bolivia) en forma de artículo que publica en el diario «Crítica» de la ciudad de Iquique. El Inspector Provincial de Educación, don Pedro Baeza Cruzat, lo consideró tan «ameno e interesante» que se lo remitió al Intendente de la Provincia. Llama la atención la capacidad de observación de la maestra, tanto de la geografía física y humana como de las costumbres de los pobladores, como su transhumancia, el comercio andino y sus tradiciones. Pero, además de su visión antropológica, hace gala de una visión geopolítica del problema:

(Extracto)

"... Hoy por la actual crisis, el comercio de coca y aguardiente se hace en poca cantidad, pero según datos autorizados en tiempos anteriores, fue este pueblo (Poroma) el punto obligado de los grandes contrabandos de coca, alcohol y muchas veces de opio, artículos traídos desde Bolivia para ser negociados en las oficinas salitreras o estaciones del interior. Tales contrabandos duraron hasta la paralización de los trabajos del 'Tranque de Pachica', tiempo en que, a pesar del retén de Carabineros, expendían las especies de contrabando, dañando así a la Aduana Nacional, esto es, a causa que en ningún punto de la 'raya' limítrofe con Bolivia, hay ni siquiera pequeñas aduanillas que velen por los intereses del país.

Por el lado boliviano hay de trecho en trecho aduanillas y los carabineros de ese país recorren constantemente la Raya Divisoria, impidiendo

la entrada clandestina de salitre, trigo, cigarros y otros productos chilenos y castigando con detenciones y fuertes multas hasta el llevar cigarrillos o fósforos para el propio uso, pero haciendo ningún caso de las tropas que cargadas pasan a la vista de ellos internando contrabandos en nuestro territorio, trayendo además estos comerciantes epidemias y contagios pues, pasan como si estuvieran en su casa, sin pasaporte, certificado de vacuna, ni un carnet.

Esta es la razón porque los pueblos de las quebradas de Coscaya, por ejemplo en 1931, han sufrido periódicamente la invasión de epidemias como la viruela, peste negra y una algo parecida al tifus exantemático, que en 1912 y 1913 desoló el pueblo de Cunina, abandonado hasta hoy y diezmó los de Poroma y Coscaya, dejando al último, con escasos pobladores. Esta es una versión contada por los actuales habitantes.

Esas epidemias han sido todas importadas desde Bolivia, haciéndose ya endémicas en estos pueblos, donde la falta absoluta de higiene y el estado tan primitivo en que se vive, juntamente con el vicio tan tradicional de la coca y la pésima alimentación de que disponen han sido y son factores para el incremento de ellas, habiendo continuos casos de idiotez y muchos de tuberculosis que han exterminado familias enteras, aunque parezca imposible que a una temperatura tan alta se desarrolle la tuberculosis. La sarna transmitida por llamos o los mismos pastores, es a veces repugnante y hay que pensar las veces en que los llamos atacados de sarna o una especie de lepra, son convertidos en charqui y expendidos entre los habitantes de esos pobres pueblos.

Si el Gobierno tendiera de vez en cuando su vista hasta esos desgraciados pueblos, se evitaría en algo el aniquilamiento de la raza y haría conocer sus derechos entre esos montañeses que hasta poco desconocían las leyes y el respeto al Gobierno chileno, no sabiendo muchos si eran peruanos, bolivianos o tarapaqueños...

El espíritu de estas gentes es indolente y rudimentario, supersticioso y muy poca evolución han tenido física y moralmente ni tan siquiera en sus costumbres, conservando las tradicionales creencias y fatalismo de indio aborigen y primitivo. Las familias son ligadas las unas a las otras por lazos de sangre, más esto no impide que vivan en una continua reyerta, bastando unos centímetros de tierra, la erupción de un piño de ganado en sus terrenos o bien la toma del regadío más o menos adelantado, para que formen entre ellos altercados que muchas veces terminan en consecuencias fatales.

Un inspector de distrito está encargado del orden y la justicia. Este inspector nombrado al lote, muchas veces conocido de nombre por las autoridades comunales, es algunas veces respetado y entronizado como un cacique y otras ni tomado en cuenta, haciéndose justicia los propios montañeses de manera que mejor se les antoja.

Lo difícil de las vías de comunicación que son casi nulas, al mismo tiempo de lo intransitable de los caminos, la altura, el zoroche y la temperatura completamente inhospitalaria impide la visita constante de los carabineros que solo de tarde en tarde, cada cuatro o cinco meses por breves horas, dan un ligero vistazo a vuelo de pájaro por estas apartadas regiones que tanto necesitan de sus visitas para regularizar en algo el descontento en que viven los unos con los otros(...)."

Poroma, Enero de 1933

La carta de la profesora Contreras, como dijimos, fue enviada al Director Provincial de Educación, señor Pedro Baeza Cruzat. Esta autoridad, como sus antecesores, los visitadores de escuela, debía redactar una Memoria Anual. Si analizamos la Memoria de 1932, podemos tener una visión global de la crisis salitrera y el problema que significó el traslado de las escuelas públicas desde la pampa a los valles de precordillera, especialmente en relación con la psicología del estudiante, la cultura de la población y la geografía.

(Extracto)

"SERVICIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE TARAPACÁ

MEMORIA ANUAL

CORRESPONDIENTE AL AÑO 1932 ELEVADA A LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN POR LA INSPECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE TARAPACÁ SERVIDA POR PEDRO A. BAEZA CRUZAT.

NECESIDADES DE LAS ESCUELAS RURALES

Aparte de las necesidades materiales de estas escuelas, en lo que se refiere a locales y mobiliario, que ya he tenido el honor de consignar en el capítulo pertinente, existen necesidades de orden pedagógico, que para la marcha regular y eficiente del proceso educativo es preciso contemplar y aún llenar, antes de iniciar las tareas escolares.

En primer lugar, hay que atender a la diversidad de climas imperantes en la pampa y en la sierra cordillerana, que difieren del clima del puerto, a los que hay que adaptar los horarios hasta hoy existentes, pues la hora, la temperatura y demás agentes atmosféricas, no permiten su desarrollo al igual que en esta ciudad.

En las escuelas de la Sierra Cordillerana, tales como Poroma, Sibaya, Huatacondo, etc., el clima no permite la iniciación de las clases a la hora señalada por los Reglamentos, porque hasta las diez de la mañana la escar-

cha y el frío son tan intensos que los niños no pueden llegar a la hora indicada. Además, hay mucha diferencia en el cambio de estaciones, también varían y que necesariamente débense tomar muy en consideración.

En lo que a programas de materias se refiere, también deben adaptarse a la región. Existiendo, al efecto, tres ambientes muy distintos en la provincia, necesariamente, debe aplicarse un programa elástico y adaptable a las necesidades e intereses de esos tres ambientes, para que así la escuela cumpla su finalidad esencial de acuerdo a la vida real, práctica y zonal.

En efecto, las costumbres, necesidades y aún la psicología de los niños que asisten a las escuelas de los pueblos cordilleranos, son esencialmente distintas a las de los niños pampinos y, las de éstos, distintas a las de los niños porteños. Yendo más lejos todavía, y esto es de vital importancia, los escolares de los pueblos de cordillera, son en su totalidad de origen boliviano, en unos casos (Poroma, Sibaya) y peruanos, en otros (Huaviña, Macaya y Camiña) por lo que su idiosincrasia difiere racialmente del resto de los escolares tarapaqueños y, a los que pedagógicamente, ha de transformarse por métodos muy propios y especiales, a la vez que las materias adaptarlas a las necesidades de la comunidad, las cuales son también distintas a las de la pampa y la ciudad. En esos pueblos, la gente se ocupa de la agricultura, la ganadería, la hilandería y tejidos, constituyendo estas actividades, fuente de vida para sus cultivadores, que las practican por medios de lo más primitivos, ya que desconocen, en absoluto, los procedimientos modernos que deben aplicar en cada una de estas industrias, para obtener mayor rendimiento con menor esfuerzo. Y sobre estas condiciones, la enseñanza ha de encaminarse en todo momento, a la nacionalización de esas poblaciones, que, como lo expresé, no tienen el concepto claro y preciso de su verdadera nacionalidad, conservando sus costumbres legendarias con apego y testarudez propias de indígenas incivilizados.

Las actividades de la Pampa y de este puerto son tan propias, como distintas a las ya anotadas. En la primera, todas estas se desenvuelven alrededor de la Industria Salitrera: extracción, elaboración, embarque, etc., de este fertilizante, girando alrededor de esta industria, el comercio y aquellas manifestaciones inherentes a toda agrupación minera.

En esta ciudad, el comercio, la pesquería y sus industrias derivadas, son las fuentes de explotación, a las que se dedican en su totalidad los habitantes y a las que forzosamente se deben atender para el desarrollo de los Programas.

Por las razones mencionadas y por la somera exposición que he hecho, el ambiente en que actúa la escuela primaria de la provincia, no escapará a su ilustrado criterio, que tanto los Horarios como los Programas, deben adaptarse, en cada caso, a los factores ya citados, con lo cual la obra será más eficiente, más práctica y de acuerdo con la nueva modalidad educacional. Pero para ello, el infrascrito necesita amplia libertad, ya

que se trata de un problema de trascendencia regional y que él sólo puede resolver, de acuerdo con sus colaboradores y basándose en la experiencia que le ha permitido palpar plenamente solo cuanto ha expuesto, en bien de la educación primaria y por ende del niño, para que sea solucionado en la forma que me permito enunciar”.

Estos testimonios reflejan en gran medida el impacto psicológico que para los maestros significó ese contacto con el mundo andino. Impacto que tiene una contraparte: el que los pobladores recibieron con la presencia de los maestros y la escuela. Como señala Poulantzas, “el Estado de clase es la instancia central cuyo papel es el mantenimiento de la unidad y de la cohesión de una formación social, el mantenimiento de las condiciones de la producción y, así, la reproducción de las condiciones sociales de la producción; es, en un sistema de luchas de clases, el fiador de la dominación política de clase. Ahora bien, tal es, muy exactamente, el papel que desempeñan los aparatos ideológicos; especialmente, la ideología dominante cimenta la formación social”⁵⁵. La escuela pública, como un aparato ideológico del Estado chileno, que es sin duda de clases, responde a ese papel que le asigna Poulantzas; sin embargo, el grupo social que se espera cohesionar en el Tarapacá rural a la unidad nacional no representa a una clase social, sino a una fracción de una sociedad denominada, bajo una perspectiva cultural, “andina”, que es transfronteriza.

Cuando la escuela pública chilena se desenvolvió en la costa y pampa salitreras, lo hizo en un escenario de lucha de clases, pero al penetrar en el territorio andino la tensión social se sustentaba en una contradicción cultural. La acción de la escuela fiscal como facilitador de la transformación del indígena tarapaqueño en ciudadano chileno, en cierta forma, lo introduce en una sociedad de clases. Lo mismo hizo el enclave salitrero al salarizar y proletarizar al aymara al incorporarlo a las faenas de explotación del nitrato.

La transformación del campesino indígena en ciudadano fue, entre otras formas, a través del discurso pedagógico. El currículum nacional no diferenció grupos ni culturas, provocando una homogenización del escolar chileno, herramienta poderosa para la asimilación. Así, el Estado no solamente ejerció legítimamente el poder represivo sino también su poder ideológico.

Un ejemplo concreto de ese poder ha quedado registrado en los cuadernos de los niños andinos, cuadernos regalados por el propio Estado y adornados con el escudo patrio. En uno (en cuyas hojas está impresa la frase “Escuelas Primarias de Chile”) de los años 1940-1941, de una ex alumna, Benita Moruna del pueblo de Poroma, tiene las siguientes clases registradas:

1. Poesía sobre el 18 de septiembre.
2. Frase “la hermosa vaca pinta está tomando en el cerro”.
3. Gramática: El sustantivo.

⁵⁵ Poulantzas, *op. cit.*, p. 357.

4. Romance de los 77 (se refiere a los héroes de La Concepción).
5. Gramática: el adjetivo.
6. Ortografía: uso de abreviaturas.
7. Copia: La vaca Pinta. La hermosa vaca pinta está tomando agua en el arroyo. A pinta le gusta la verde yerba que crece en las orillas. Grandes maitenes y pataguas la protegen con sus sombras.
8. Frase repetida: El invierno es una estación del año.
9. Frase repetida: Debo levantarme y acostarme siempre temprano.
10. Frase repetida: Chile conmemora hoy el 164 natalicio del ilustre patriota don Bernardo O'Higgins.
11. Frase repetida: La ley de Instrucción Primaria Obligatoria cumple hoy veinte años de vigencia.
12. Frase repetida: Don José Miguel Carrera, un ilustre general que trabajó por la independencia nacional.
13. Frase repetida. La primera junta de gobierno tuvo lugar el 18 de septiembre de 1810.
14. Frase repetida: El 21 de septiembre principia la primavera y termina el 21 de diciembre.
15. Frase repetida: La batalla de Rancagua tuvo lugar el 1 y 2 de octubre del año 1814.
16. Frase repetida: Asalto y toma de Pisagua por los chilenos, 1 de noviembre de 1879.
17. Copia: El invierno.
18. Carta (formato) dirigida a Julita.
19. Poesía: Los colores nacionales.
20. Repetido cincuenta veces: De mi casa a la escuela. (Debe ser castigo).
21. Instrucción Cívica. El Presidente de la República. Los senadores. Los diputados.
22. Copia: El Chocolate.
23. Efemérides nacionales: Combate de la Concepción.
24. Desastre de Rancagua.
25. Independencia de Chile.
26. Biografía de padres de la Patria: don Juan M. de Rosas; don José M. Carrera; don Camilo Henríquez; don Bernardo O'Higgins.
27. Descubrimiento de Chile.
28. Conquista de Chile.
29. Los araucanos. (Por la importancia del tema recogemos el escrito completo). Esta raza fue la que opuso, en Chile, mayor resistencia en la guerra contra los conquistadores, y siempre se distinguieron sus hombres por su valor y defensa de su territorio, como también demostraron prueba de coraje a los sacrificios a que eran sometidos por los españoles. Entre los araucanos que más se distinguieron por su valor son dignos de mencionar los siguientes: Caupolicán, Rengo, Colo-Colo, Galvarino, Lautaro y Tucapel. Hubo

también en las mujeres araucanas verdaderas heroínas que sobresalieron por su fidelidad, amor y coraje; entre ellas tenemos a: Guacolda, Tegualda y Fresia.

30. Geografía de Chile.

31. Ejercicios de restas.

32. Problemas cronológicos. Se usa de ejemplo: ¿cuántos años han pasado desde el combate de Angamos 8 de octubre de 1879 al 8 de octubre de 1940?

Este cuaderno nos muestra, aproximadamente, los principales tópicos de interés de los primeros maestros que llegaron con las escuelas públicas después de la gran crisis salitrera. Notoriamente vemos la importancia del símbolo y contenido patrios: la chilenización. Incluso podríamos decir que la chilenización era un objetivo transversal, porque la vemos no sólo en educación cívica, sino en las clases de castellano y matemáticas.

A modo de ejemplo, la escuela de Pachica, solicitada a propósito del tranque, y que fuera trasladada desde la oficina salitrera Ramírez con el N° 40, bajo el rótulo de coeducacional, estaba dirigida en la década siguiente, de los años '40, por el profesor Oscar Herrera Escudero, tenía tres niveles con catorce alumnos matriculados y los ramos que se impartían eran: idioma patrio (lectura, escritura, redacción, gramática), matemáticas (aritmética, sistema métrico), estudio de la naturaleza (zoología, botánica, higiene), educación social (historia, geografía, educación cívica, religión y moral), educación física, educación manual (trabajos manuales a los niños y labores a las niñas), educación artística (dibujo, música y canto). Los oficios de los apoderados eran agricultor y labores del sexo.

La década de los años treinta fue no sólo de inestabilidad económica, sino también política: breves gobiernos se sucedían unos tras otros, y los que duraban el período terminaban en medio de la crítica, como le sucedió al presidente Arturo Alessandri Palma. Pero con la llegada de don Pedro Aguirre Cerda se marcó un hito en la educación nacional. En sus discursos como candidato del Frente Popular se planteó el desafío de "dotar a la escuela primaria de edificios escolares adecuados"⁵⁶. Si bien su gobierno fue breve, porque fallece, dejó establecido un nuevo enfoque sobre el rol del Estado respecto de la educación, el que será continuado por los siguientes gobiernos radicales.

En la revista de Educación N° 12 de 1942, en un reportaje sobre don Pedro Aguirre Cerda, se señalan "las líneas de mayor significación de la labor realizada", entre las que se menciona: "Transformación de la escuela rural para convertirla de simplemente alfabetizadora en civilizadora de la comunidad". Ese mismo año, la maestra en el apartado valle de Poroma ya cumplía con ese mandato.

Sin embargo, no todos tenían una visión optimista de la educación rural en esos años: Daniel Navea, en un artículo que titula "El porvenir de la escuela

⁵⁶ *El Tarapacá*, Iquique, miércoles 14 de septiembre de 1938.

⁵⁷ *Revista de Educación*, año 1, N° 2, 1941, p. 28.

rural”⁵⁷, crudamente señala: “Es casi seguro que para 1942 no habrá más de cuatro pesos por cada alumno de la escuela primaria”⁵⁸ para adquisición de material de enseñanza de todo el año, comprendido el libro de lectura...”. Esta observación no es menor si consideramos que Chile está saliendo de una profunda crisis económica y las familias, especialmente en Tarapacá, no tienen recursos para comprar los útiles escolares. En el diario *El Tarapacá* del lunes 20 de marzo de 1939, se hace una crítica precisamente a los subidos gastos en útiles escolares para una provincia en crisis económica. Sin embargo, debemos señalar que en junio de 1939 se generalizó en todas las escuelas del país el desayuno escolar, calculándose que la población de niños que recibirían alcanzaría la cifra de 400.000. También a fines de 1940 se constituyó en Iquique la Junta de Beneficiencia Escolar. En julio de 1941 se distribuyeron 524 pares de sandalias para los alumnos de las escuelas de esta provincia.

Navea habla también de lo fundamental de la escuela campesina, -recordemos que ya existían en Chile escuelas Granjas-. Menciona que en “Chile hay 2.500 escuelas específicamente campesinas, con una matrícula de 250.000 niños y un costo de 120 millones pesos al año”. Pero el 99% de esas escuelas, dice el autor, no hacen sino alfabetizar y ciento ochenta mil niños no alcanzan en el sistema escolar más allá del 2° año.

Efectivamente, el gobierno de Pedro Aguirre Cerda se encontró con una Ley de Instrucción Primaria Obligatoria que no surtía los efectos esperados. En 1938, año en que asume como presidente, 510.167 niños fueron a la escuela primaria, pero 385.937 se quedaron sin concurrir. Por tanto, no es de extrañar que su gobierno haya puesto énfasis en el Plan Sexenal de Fomento a la Educación, para modernizar la educación y ampliar la cobertura. Algunas de sus medidas, relativas a la ruralidad, fueron: mejorar material y técnicamente la escuela primaria; crear un sistema de educación para obreros y campesinos adultos; ampliar la edificación escolar hasta en los campos, donde existían establecimientos inapropiados; organizar y ampliar la enseñanza vocacional y agrícola. Y, lo más significativo en el tema que nos preocupa, como indica el profesor Maximiliano Salas Marchán: (es que) “la influencia educacional llegó a la raza indígena, para la cual se fundaron escuelas especiales, que debían hermanarlas en cultura con el resto de la población de Chile. Para la supervigilancia de esas escuelas se designó un inspector escolar mapuche”⁵⁹. Todavía para el Estado el sinónimo de pueblo indígena era pueblo mapuche, y la educación indígena era también asimilacionismo cultural, que se confundía entonces con una propuesta progresista, igualadora y democrática. En 1945, en la escuela normal de Antofagasta (decreto orgánico 9.189) se formarán maestros chilenizadores preparados para ejercer en las comunidades indígenas andinas, sobre quienes nos referiremos más adelante.

⁵⁸ Hace una comparación con los ochocientos millones para salubridad pública y los seiscientos millones para ferrocarriles.

⁵⁹ Maximiliano Salas Marchán, “La obra educacional de don Pedro Aguirre Cerda”, p. 7.

LA INFLEXIÓN DE LOS AÑOS CINCUENTA EN LA EDUCACIÓN RURAL DE TARAPACÁ

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se analiza la década de los años cincuenta en la educación rural de la región de Tarapacá, con el propósito de demostrar su importancia para el mundo andino en general, y para las comunidades aymaras de los valles altos y altiplano, en particular.

Este estudio deja meridianamente demostrado el interés de parte de la población andina regional en pos de la instalación de escuelas, primero particulares y municipales, y después fiscales. Refutamos la idea generalizada de una actitud pasiva de los campesinos o de una exclusiva imposición autoritaria por parte del Estado chileno; sin que ello implique una disminución en el impacto cultural que originó el proceso de chilenización desarrollado por el Estado a través de la escuela pública y la violencia simbólica incluida.

También se intenta dejar establecida la importancia de la labor de los maestros rurales en la educación de los niños andinos, por una parte, y en el cambio cultural de estas comunidades, por otra.

Por último, el análisis de esta década permite establecer cuáles fueron las condiciones escolares en el mundo rural de Tarapacá previo a la reforma de 1965.

LA DÉCADA DE LOS AÑOS CINCUENTA

Esta década fue la del general Ibáñez del Campo, quien llegó al poder en 1952, cuando Chile alcanzaba a los 5.932.995 habitantes, según el censo de ese año. En 1950, los niños matriculados en las escuelas primarias fiscales y particulares llegaron a los 776.753, pero no recibieron atención escolar 489.660 de ellos. En el concierto latinoamericano, considerando el analfabetismo, Chile con un 27,03 %, en 1950, era superado sólo por Cuba (22%) y Argentina (16,6%), mientras los países fronterizos con Tarapacá, Bolivia y Perú, alcanzaban cifras de un 78% y 57,6%, respectivamente.

El gobierno de Ibáñez no tuvo una propuesta educacional coherente que pudiera considerarse una Reforma; sin embargo, no se puede negar que hizo importantes esfuerzos experimentales, por un lado, y que la educación fue efectivamente una de sus prioridades, por otro.

Posiblemente más allá de las intenciones de los mandatarios y de la población, determinados hechos se transforman en momentos claves para el desarrollo de la vida cotidiana y del Estado.

Al comenzar la nueva década de los años cincuenta, probablemente a escala nacional nada se vislumbraba en el horizonte como particularmente relevante para la vida del país. Empero, la abnegada y anónima labor de los maestros rurales comenzaba a ser observada por el Estado y por los campesinos. A mediados de la década anterior se había ejecutado el Plan Experimental de San Carlos, en el departamento del mismo nombre; la primera acción escolar pública cuya finalidad era responder a las necesidades concretas de las comunidades rurales⁶⁰. Tendrá que transcurrir toda la década de los años cincuenta para llegar al Plan Arica de 1961.

Antes que terminara la década de los años cuarenta el Plan Experimental de San Carlos finalizó, pero los maestros no se quedaron inmovilizados, creándose otras zonas experimentales: en Huachipato, en Puente Alto, en Puerto Natales y en Curacautín. Según Iván Núñez, “con el ascenso del general Carlos Ibáñez del Campo a la Presidencia de la República (1952-1958), la fundación de escuelas de este tipo adquirió características de movimiento”⁶¹.

En 1955, en la escuela normal de Chillán, se realizó el Primer Seminario Regional de Educación Rural, cuyo propósito era preparar a los maestros para “formar una conciencia ciudadana que favorezca una próxima reforma o reorganización de nuestra enseñanza rural, de donde debe partir la orientación económica de todo nuestro sistema educativo”⁶². De allí nace el Plan Chillán y se planifica una acción educativa en la provincia de Chiloé. El espíritu era muy elevado después de la promulgación de la ley 11.766, conocida como Ley Herrera.

En la lejana Tarapacá los ecos de reforma se escuchaban desde 1920 y llegaban siempre de boca de los maestros, representantes de un movimiento de ilustración surgido en las aulas de las escuelas normales, y que comenzaron a expandirse en la zona rural desde el desierto salitrero, para seguir en los valles interiores, hasta llegar a la frontera, el altiplano, territorio de refugio de los aymaras.

La escuela de Pachica, que hemos mencionado en capítulos anteriores como ejemplo, comenzó en los años cincuenta siendo dirigida por la profesora Dalila Zanca Campos y para continuar a cargo del profesor Juan Suárez P. Siguió siendo coeducacional y unidocente, aumentó su matrícula aproximadamente en un 30% y el currículum siguió siendo básicamente el mismo⁶³. Un

⁶⁰ Según el especialista Iván Núñez, el plan San Carlos tenía por objetivo “ensayar nuevas formas de organización del sistema escolar para dar respuesta a las necesidades educativas de una zona rural, bajo inspiración de los principios de la reforma educacional de 1928”. Iván Núñez, “La descentralización y las reformas educacionales en Chile, 1940-1978”, p.31.

⁶¹ *Op. cit.*, p. 54.

⁶² “Primer Seminario Regional de Educación Rural”, p. 3.

⁶³ Hacia 1954 el profesor fue Román Bravo Ramírez, al año siguiente estuvo Osvaldo Mollo Contreras, en 1958 tenemos al profesor Rubén Echeverría Espinoza, quien siguió a cargo de la escuela N° 40 de Pachica hasta el término de la década.

valle aún más próximo al altiplano como la Parca, poseía hacia 1950 la escuela unidocente N° 57 a cargo del maestro Alfredo Madariaga Pfeng, quien reemplazó a la profesora directora Luisa Cervantes. Esta escuela tenía entonces veintitrés matriculados y los ramos que se impartían eran: Idioma Patrio (lectura, escritura, redacción, gramática y literatura), matemáticas (aritmética, sistema métrico, geometría, contabilidad), estudio de la naturaleza (zoología, botánica, física, química, higiene, puericultura), educación social (geografía, historia, cívica), idioma extranjero, religión y moral, educación física, educación manual (trabajos manuales, labores, economía doméstica, agricultura o minería), educación artística (dibujo, música y canto), conducta (espíritu de iniciativa, capacidad de observación, cooperación y solidaridad, comportamiento, perseverancia en el estudio).

Este tipo de escuela fue la que llegó al altiplano de Tarapacá, con esos cursos o ramos y como principal material de estudio: el silabario. El arbitrario cultural que es el currículum está muy bien definido, es a imagen y semejanza del paradigma y ethos normalistas.

LA ESCUELA PÚBLICA LLEGA A LA ZONA ALTOANDINA

Como hemos señalado en el capítulo anterior, para el caso del antiguo Tarapacá, hoy provincia de Iquique, la más significativa irrupción de escuelas rurales en el mundo andino fue al concluir el ciclo de expansión del salitre, cuando producto del cierre de las salitreras las escuelas ubicadas en algunos campamentos, pueblos o estaciones de ferrocarril se trasladaron a los valles interiores de la provincia, a aquellos lugares más cercanos a la pampa (valles bajos como Mocha, Poroma, Huatacondo, La Huayca, etc.); en cambio, el altiplano debió seguir esperando. En la provincia de Arica la situación fue distinta. Debido al proceso de chilenización compulsivo que allí se vivió, producto del conflicto diplomático entre Perú y Chile por Tacna y Arica, el Estado se preocupó de instalar escuelas públicas en los principales valles altos⁶⁴, como analizaremos más adelante en la sección correspondiente a Arica.

En Cariquima, en el año 1944, en un rancho cedido, comenzó a funcionar una escuela municipal, a cargo el profesor particular don Carlos Chaví. Con

⁶⁴ Una demostración de cuán temprano llegó la escuela fiscal a los valles altos e incluso altiplano de Arica y, además, de uso de viviendas de pobladores, que solían ser ofertadas gratuitamente es la siguiente carta de la policía de seguridad de Arica, Prefectura, registrada en el folio 17 de la Subdelegación de Putre, año 1907.

"Arica, febrero 1° de 1907

Por nueva resolución del señor Gobernador, se servirá dejar sin efecto mi última carta, en la parte que se refiere a la casa que ocupaba la Escuela Fiscal, de propiedad del señor Isidro Cáceres.

En consecuencia, sírvase no poner inconveniente alguno para que el mencionado señor Cáceres quede en posesión de su propiedad.

la llegada de la nueva década las pretensiones de la comunidad aumentaron, es así como para el 18 de septiembre de 1951 se inauguró (parte de) un nuevo edificio, construido por iniciativa de la Municipalidad de Iquique. Según el alcalde “fue a petición de los padres y pobladores el acto de inauguración el 18 de septiembre para dar mayor realce a las festividades patrias”⁶⁵. Se nombró como director al profesor Carlos Chaví.

Veamos como fue este acto patriótico:

Día 17 18.00 horas.	Embanderamiento de los edificios públicos y particulares.
20.00 horas.	Retreta por la banda de música del pueblo en el quiosco de la Plaza O'Higgins e iluminación general.
Día 18 6.00 horas.	La aurora de este grandioso día será saludada por salvas de 21 cañonazos, repique de campanas, vítores y dianas por la banda, acto continuo desfile matinal por la comitiva y escuela pública entonando himnos patrióticos.
8.00 horas.	Desayuno escolar ofrecido por el centro de padres y visita por el director de Fiestas Patrias al señor Inspector del Distrito.
10.30 horas.	Homenaje cívico a la magna fiesta libertaria frente el nuevo edificio escolar amenizado por la banda. En este acto hará uso de la palabra oficialmente el Director de la escuela e Inspector de la escuela don Carlos Chaví R., desarrollándose enseguida el siguiente programa: 1. Canción Nacional. 2. Charla patriótica por el Director de la escuela “Deberes del chileno”. 3. Poesía “O'Higgins” por el alumno Maximiliano Moscoso. 4. Poesía a Freire por el alumno Tomás Mamani, 3º año. 5. Canto por la escuela “18 de septiembre”.

Los útiles y demás enseres de la Escuela, guárdelos en lugar seguro hasta segunda orden del señor Gobernador.

Saluda a Ud.

Al guardián 1º don Alejandro Maturana

Destacado en Putre.-”.

⁶⁵ *El Tarapacá*, 16 de junio de 1951.

6. Poesía “Caupolicán”, declamado por Eugenio Challapa, 4° año.
7. Poesía “San Martín”, declamado por Higinio Mamani.
8. “Bandera”, declamado por Francisco Mamani, alumno del 5° año.
9. Canto a O’Higgins por la escuela.
10. “Batalla de Chacabuco”, declamación por Mauricio Gómez.
11. “Sentimientos de la Patria”, declamación por Zacarías Mamani.
12. “A la bandera”, poesía por Bonifacio Amaro.
13. “A la bandera chilena”, poesía por Nemesio Moscoso.
14. Canto por la escuela “Gloria Victoria”.
15. “Mi bandera”, por el alumno del 6° año, Eustaquio Challapa.
16. Canción de Yungay y desfile de la escuela, acompañado por la banda y el director de las Fiestas Patrias.

13.30 horas.

Gran almuerzo ofrecido por el Centro de Padres a los escolares.

15.00 horas.

Inauguración del nuevo edificio escolar en la cual el señor director de la escuela entregará a nombre del señor alcalde, la parte ya construida para el funcionamiento de la escuela en su nuevo local, solemnizándose el acto con una velada artística musical.

21.00 horas.

Gran retreta en la plaza O’Higgins y concurso de cuecas.

23.00 horas.

Gran baile en el local escolar.

Es interesante observar que, más allá de los símbolos patrios⁶⁶, varios de esos alumnos se transformaron en importantes dirigentes aymaras, como son los casos de Eustaquio Challapa, quien llegó a ser alcalde de Colchane, o Eugenio Challapa, conocido dirigente cultural⁶⁷. Los alumnos de la escuela municipal de Cariquima ese año eran cuarenta y cinco.

Ese mismo año se inició la construcción de una nueva escuela pública en uno de los valles interiores más importantes de la provincia: Camiña. Esta

⁶⁶ Véase Sergio González Miranda, “El poder del símbolo en la chilenización de Tarapacá: violencia y nacionalismo entre 1907 y 1950”.

⁶⁷ Tuvo participación en la película *Nube de lluvia* dirigida por Patricia Mora y actualmente asesora a la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la universidad Arturo Prat.

escuela demandó al fisco la suma de trescientos mil pesos, quedando la construcción a cargo del arquitecto provincial señor Mario Bravo y del contratista señor Tomás Mamani Choque. Y, por otra parte, se denunciaba que en Cancosa “veintisiete niños se hallan huérfanos de educación porque ahí no hay escuela, nos dijeron el señor Tomás Moscoso, Inspector de Distrito, y los señores Anastasio Moscoso y Dionisio Moscoso, también habitantes de este pueblo ubicado al interior de Huara. Existe un local, nos dijeron, con capacidad para treinta alumnos, más o menos, que con arreglos quedaría en condiciones de adaptarse para fines educacionales que tanto se necesitan. Será necesario que la Inspección Provincial de educación se pronuncie acerca de la designación del profesor para la enseñanza y evitar que los niños continúen creciendo analfabetos”⁶⁸.

Con relación a Cancosa, don Antonio Mamani Castro (ver testimonio en anexo)⁶⁹, en 1954 hacía una sentida petición a las autoridades provinciales de educación para la apertura de una escuela pública en Cancosa, uno de los pueblos más cercanos a la frontera con Bolivia y más aislados, debido a la cordillera que los separa de Cariquima y Colchane. El diario local *El Tarapacá* del 23 de marzo, señala lo siguiente sobre Mamani Castro:

“Este vecino oriundo del pueblo de Cancosa, situado a 23 kilómetros de Mamiña y a sólo 3 kilómetros de la frontera de Bolivia, encabezó la Comisión que el año pasado se entrevistó con las autoridades iquiqueñas a fin de interesar al gobierno por la creación de una nueva escuela primaria, sin que hasta la fecha se haya logrado obtener una respuesta.

El señor Mamani expresó a ‘El Tarapacá’ que se extrañaba de la desidia gubernativa por atender las peticiones de chilenos, que merecían mejor trato y que había llegado al momento de obligado por las circunstancias deberá enviar a dos de sus hijos (Anastasia Mamani, de trece años que cursa 3° primario, y a Mario Mamani, de siete años, que ingresará a 1°) a estudiar a la escuela de Bellavista, pueblo boliviano que queda a siete kilómetros de Cancosa.

El señor Mamani ha realizado activas gestiones ante sus vecinos a fin de proporcionar las mejores comodidades tanto al profesor como a los alumnos, y ha obtenido con la ayuda de varios construir un local que servirá para el funcionamiento de la escuela, y ahora se disponen a construir la casa para el profesor. Ellos están dispuestos a legalizar en cualquier momento la cesión de dicho local al fisco, siempre que éste ordene la creación de una escuela primaria que es de imprescindible necesidad para una población escolar de más de 35 niños.

⁶⁸ *El Tarapacá*, jueves 4 de octubre de 1951.

⁶⁹ Padre del que fuera hasta el año 2000 subdirector norte de CONADI, Antonio Mamani Mamani.

Dejamos en manos de quien corresponda la insistencia sobre este problema, a fin de que él sea resuelto a la brevedad ya que la instalación de una escuela en esta localidad tan aislada contribuirá a hacer más efectiva la campaña tan necesaria de chilenización en estos apartados rincones de Chile, desconocidos por muchos”⁷⁰.

Pero don Antonio no fue el único que se preocupó por la educación de su pueblo, dos años después encontramos a don Nicolás Cháñez⁷¹ haciendo gestiones similares:

“NIÑOS DE CANCOSA POR FALTA DE ESCUELA VIVEN EN EL MÁS COMPLETO ANALFABETISMO.

El Aymara se ha generalizado y la población infantil el año pasado viajaba a Bolivia para recibir instrucción primaria. El Inspector del Distrito de Cancosa llegó a Iquique para reclamar la atención de las autoridades para este problema. Para buscar solución al grave problema educacional, que se le presenta al pueblo por falta de mayor atención de parte de las autoridades, se encuentra en Iquique el señor Nicolás Cháñez quien se entrevistó ayer con el inspector Provincial de Educación, el señor Esteban López Bastías y el jefe zonal de arquitectura el señor Ulyses Vergara.

Cancosa es un pueblo fronterizo cuyos habitantes se dedican a las labores agrícolas. Está situado a unos 260 kilómetros de Iquique y posee una población en edad escolar calculada en unos 30 niños que pueden llegar a 50 con otras localidades vecinas. Hasta hace algunos meses, mediante el esfuerzo de los vecinos funcionaba una escuela particular que desapareció por razones económicas. Desde entonces los 50 niños no reciben educación primaria.

Para solicitar la cooperación de la prensa en los propósitos ya indicados anoche recibimos la visita del inspector de Cancosa, el señor Nicolás Cháñez. Nos dijo: el analfabetismo en la región que represento, ha llegado ya a límites indecibles. El año pasado nuestros niños concurrían a recibir instrucción primaria a la localidad de Bellavista que forma parte de la provincia Boliviana de Llica.

Posteriormente, desistimos de eso, por razón que sentimos vergüenza, ya que parecíamos implorando educación antes un país extranjero, cuyas autoridades frecuentemente llegan hasta Cancosa y se imponen del uncomfortable espectáculo que presenta una población donde el Aymara se ha generalizado.

⁷⁰ Otras referencias sobre falta de escuelas rurales ver: *El Tarapacá*, 4 de octubre de 1951, 11 de octubre de 1952 y en *La Gaceta Popular*, 4 de enero de 1950.

⁷¹ Se trata del conocido comerciante de Cancosa, quien acusado de narcotráfico después del golpe militar de 1973, fue encarcelado en Pisagua y posteriormente fusilado.

Esto nos movió a instalar una escuela particular, pero los esfuerzos no fueron los suficientes para mantenerla y ésta es la razón que nos ha movido a hacer llegar nuestra voz ante las autoridades iquiqueñas en demanda de solución para este problema. Más adelante expresó: Este planteamiento se hace más imperioso ahora cuando Cancosa está situado precisamente en el camino internacional que conduce a Oruro, carretera que con el intercambio comercial que se avecina llevará hasta el lugar a mucha gente que forzosamente tendrá que reparar en el detalle que constituye una vergüenza para nosotros. Esto nos hace sentirnos apocados y no nos resignamos a continuar en este estado de cosas.

Fue escuchado. Al informarnos sobre el resultado de sus gestiones en Iquique, el señor Nicolás Cháñez manifestó: Los señores Esteban López y Ulyses Vergara se mostraron muy interesados en buscar inmediatamente solución al problema. El primero prometió viajar al interior el 15 de agosto próximo para imponerse en el terreno mismo de la situación planteada. Además, me manifestó que por lo pronto, podía destinar un profesor. Refiriéndose a la entrevista sostenida con el Arquitecto Provincial, dijo: El Señor Ulyses Vergara sostuvo que era necesario disponer de los terrenos que podían ser donados por los vecinos, y una vez logrado esto informaría al M.O.P. requiriendo los fondos para la construcción de la escuela. Añadió el señor Nicolás Cháñez que esto era factible, pues tal era el propósito de los agricultores de Cancosa, quienes estaban dispuestos a donar los terrenos e incluso contribuir con la mano de obra para llevar adelante los trabajos.

Finalmente nuestro visitante indicó que permanecerá algunos días más en Iquique, gestionando ante la Notaría Pública los trámites necesarios para legalizar la entrega de los terrenos solicitados y de inmediato ponerlos a disposición de la Arquitectura Provincial⁷².

Es importante acotar que esta conducta pro activa de los comuneros por obtener escuelas públicas, que les llevó a ceder terrenos e incluso construir los edificios, para después donarlos, es sólo comparable con la construcción de iglesias católicas, las que debían también donarse y registrarse a nombre del Obispado respectivo. Empero, las hermosas iglesias católicas andinas, con la llegada del movimiento pentecostal, fueron saqueadas en los años ochenta, utilizadas como establos y algunas semidestruidas, dejando de manifiesto un resentimiento notorio hacia la fe católica y la labor de los curas. En cambio, a pesar de que por falta de alumnado, muchas escuelas han quedado abandonadas, no han sufrido el saqueo o el uso que en un momento se les dio a algunos templos católicos.

Se puede afirmar, por un lado, que la escuela pública expresa una política de Estado, donde es prioridad la necesaria integración social en una país que se

⁷² *El Tarapacá*, 16 de julio 1958.

arroga cierta homogeneidad cultural. Y, por otro, que la educación chilena en los Andes de Tarapacá se impuso y dominó con sus símbolos patrios, con sus currícula explícitos y ocultos, permitiendo la exitosa reproducción cultural del Estado-Nación. Sin embargo, no se puede afirmar que la escuela llegó impuesta desde arriba a un pueblo pasivo e ignorante de la importancia de la educación.

De hecho, no fue fácil la decisión de las autoridades locales, provinciales y nacionales de instalar escuelas en lugares tan apartados. Un ejemplo notorio, a pocos meses después de ese gran acto inaugural, fue el cierre de la escuela de Cariquima, debido a que el Municipio no incluyó en el Presupuesto de 1952 el sueldo del profesor. Similar situación aconteció con los pueblos de Sotoca y Coscaya. Las tres escuelas hacían un total aproximado de cien alumnos. Este hecho fue determinante para que los pobladores de Cariquima hicieran la petición de una escuela fiscal ante la Inspección Provincial de Educación⁷³, Situación que se concretó definitivamente en 1954⁷⁴, al igual que en Coscaya. Para el caso de Sotoca, la registramos funcionando normalmente como escuela fiscal en 1956. Es decir, la movilización de los pobladores de Cariquima⁷⁵ fue exitosa.

LA CRÍTICA DE LOS COMUNEROS ANDINOS EN LOS AÑOS CINCUENTA

Desde comienzos de los años cincuenta las denuncias por falta de escuelas en localidades andinas –muchas de ellas recogidas en los periódicos⁷⁶, hecho que no se había registrado en años anteriores–, indican un creciente interés por parte de los pobladores por acceder a educación (especialmente pública) a través de escuelas localizadas en las propias comunidades. De igual forma, así como consignamos, en la década de los años treinta, las opiniones críticas de las primeras maestras que llegaron a los valles interiores respecto de los pobladores andinos (capítulo anterior), observamos en los años cincuenta una crítica de los pobladores a los maestros, demostrando ello un mayor conocimiento y dominio de los aymaras de sus derechos ciudadanos.

La zona de Arica no estuvo exenta de esta crítica. Sabemos que la acentuada chilenización en las comunas del interior, hizo llegar a partir de 1910 capellanes chilenos en reemplazo de los curas diocesanos peruanos. Uno de ellos, Julio Ramírez, en su escrito “Tierras Grises”, en la sección referida a Codpa y a la escuela señala:

⁷³ Por entonces se utilizaban los fondos de la Ley del cobre para que el Ministerio de Obras Públicas construyera escuelas fiscales.

⁷⁴ El costo de la escuela de Cariquima alcanzó los \$ 600.000, y se construyó para una capacidad de ochenta alumnos, que consideraba dos salas de clases y una casa para el director.

⁷⁵ Cariquima hace referencia no sólo a un pueblo, sino a una zona y una etnia aymara distinta a Isluga.

⁷⁶ Por ejemplo, *El Tarapacá*, 7 de febrero de 1953, 4 de octubre de 1951, 11 de octubre de 1952; *La Gaceta Popular*, 1 de enero de 1950.

“Por suerte termina el alud a tiempo; una especie de murga toca una marcha militar y van desfilando las escuelas, a paso de parada. Tienen la marca de fábrica de todas las escuelas chilenas, de las buenas y abnegadas maestras que se afanan día tras día por educar a la plebe alborotada.

Son chicuelos de tipo indígena; la sangre aquella de raza aymara, está mezclada con sangre de blancos, por eso lucen los semblantes cierto aire avispado y los ojuelos son vivaces y hay gestos de picardía y curiosidad, aunque los pómulos salientes y el color aceitunado tiran hacia la sierra con más ímpetu que una yunta de bueyes.

Las maestras han de desarrollar una labor intensa y continua para encender en esos pobres espíritus la chispita del deseo, el amor al estudio, el afán porque esos proyectos de hombres se esfuercen por llegar a serlo algún día. Dos obstáculos se oponen a ello: la familia, que pretende aprovecharlos desde la infancia y uncirlos al yugo y hacerlos trabajar en las rudimentarias faenas agrícolas, el cuidar las viñas, aporcarlas, podarlas, cosechar el fruto, y el otro obstáculo es el clima, clima enervante, tropical, que inyecta junto con el sol un efluvio de dulce pereza...”⁷⁷.

Respecto de la crítica de los pobladores a los profesores, leemos en el diario *El Tarapacá* del 8 de abril de 1956, lo siguiente:

“Mañana se dirigirá al pueblo de Camiña el Director Provincial de Educación, el señor José Rodríguez Larraguibel, cuyo viaje está relacionado con el denuncia que formularon en dos oportunidades los vecinos de esa localidad contra los profesores, el señor Luis Verdi y la señora Marta de Verdi, quienes atienden la escuela pública de Camiña, a los que acusan de negligencia funcionaria, con el perjuicio para los escolares. El señor Rodríguez viajará acompañado de los nuevos profesores que reemplazarán a los esposos Verdi”⁷⁸.

Incluso, la ausencia de los profesores en las escuelas fue también un factor de reclamo, a pesar de que en los años cincuenta el viaje para llegar a los valles precordilleranos y al altiplano debía hacerse en mulas, porque no había otro medio de transporte seguro. No pocas veces las lluvias altiplánicas impidieron la llegada de los maestros debido al desborde de ríos. Sin embargo, en marzo de 1954 los reclamos no se hicieron esperar, debido a la tardanza en asumir sus responsabilidades escolares por parte del profesorado rural. El diario *El Tarapacá*, señala el 23 de marzo de ese año:

⁷⁷ Julio T. Ramírez O., *Tierras grises*, p. 287.

⁷⁸ Otras denuncias publicadas en los periódicos ver: *El Tarapacá*, 3 de septiembre de 1950, 23 de marzo de 1954, 25 de octubre 1955, 7 de abril de 1956, 8 de abril de 1956 y en *La Gaceta Popular*, 1 de julio de 1950 y 7 de marzo de 1950.

“A raíz de numerosas quejas de padres de los alumnos precordilleranos, el intendente de la Provincia, el señor Eduardo López Vallejos, de parte de inspectores de distritos y pueblos precordilleranos de Sibaya, Laonzana, Huaviña, Chusmiza y otros, de que todavía no asumen sus labores docentes los profesores de esos pueblos, la primera autoridad provincial envió ayer un oficio al Director Provincial de Educación, pidiendo informes al respecto. Le agrega que ya están expeditos los caminos para muchos de estos pueblos del interior y es necesario que los directores de escuelas regresen a la brevedad posible”⁷⁹.

Precisamente ese año, 1954, fue especialmente lluvioso en el verano y los caminos fueron cortados, impidiendo la subida de los maestros, quienes fueron requeridos por la Dirección Provincial de Educación para que reemplazaran a los que por motivos de sus vacaciones se encontraban en el sur de Chile, y no habían regresado aún.

Junto con el reconocimiento de la necesidad de escuelas rurales en los poblados andinos, llegó a las comunidades la beneficencia escolar y la caridad⁸⁰. De hecho en 1950, excluyendo a las oficinas salitreras, se invirtió en almuerzos escolares para los pueblos precordilleranos un monto de \$ 265.000. Al año siguiente se entregaron doscientos cinco almuerzos escolares, que incluían cada uno una cazuela, legumbres y un pan.

Este beneficio puso de manifiesto el principio de solidaridad ante un año de crisis, como fue el de 1952; el diario *El Tarapacá* del 28 de junio de ese año expone:

“Por falta de fondos no se entregarán los desayunos a los niños de padres de escasos recursos de las escuelas fiscales y particulares de Iquique, pero se ha preferido entregar los almuerzos en las escuelas precordilleranas. Para tomar esta decisión la Junta ha expresado que son los niños del interior los que son más necesitados de su ayuda. En primer lugar están todos ellos en sectores donde no existe el comercio, por ejemplo en Sotoca, Coscaya y Poroma, y otras localidades que absorben población escolar de muchos caseríos no muy cercanos.

Los niños deben partir en la mañana a pie, solamente con el consumo del desayuno para regresar después a sus casas después de la última hora de clase de la tarde. Como no será posible que ellos volvieran a sus hogares al mediodía, porque son largas las distancias, se ha establecido el al-

⁷⁹ Otros denuncios por ausentismo del profesorado en: *El Tarapacá* 3 de septiembre de 1950, 23 de marzo de 1954, 25 de octubre de 1955, 7 de abril de 1956, 8 de abril de 1956 y en *La Gaceta Popular*, 1 de julio de 1950 y 7 de marzo de 1950.

⁸⁰ Hoy JUNAEB. Recordemos que esta institución tuvo un gran impulso con el gobierno del presidente don Carlos Ibáñez del Campo.

muerzo, con el cual los alumnos permanecen durante todo el día en la escuela.

Tales son las razones por las cuales la Junta de Auxilio determinó ante los precarios recursos que dispone, preferir a los niños del interior y posponer, muy a pesar de ella, a los iquiqueños⁸¹.

Posiblemente, esta decisión política de la autoridad de la JUNAEB sea la primera donde se decide una discriminación positiva en beneficio de la población infantil indígena regional, demostrando ello que el Estado Docente de esos años, caracterizado por su paternalismo, tuvo una actitud solidaria sin los contenidos ideológicos actuales basados en los derechos humanos.

LA DEMANDA POR ESCUELAS PÚBLICAS

La demanda por escuelas rurales de parte de los pobladores no dejó indiferentes a los maestros, quienes ya estaban organizados y, por lo tanto, comenzaron a presionar a las autoridades para que se les gratificara el esfuerzo de hacer docencia en condiciones extremas, como lo era la zona rural de Tarapacá. En junio de 1958 realizaron una asamblea general todos los maestros rurales, aprovechando sus vacaciones de invierno. Al año siguiente, sus esfuerzos fueron compensados con una significativa alza en las gratificaciones de zona. Leemos en el diario *El Tarapacá*:

“Oficio en este sentido envió el Director Provincial de Educación atendiendo a reiterados solicitudes del profesorado de los departamentos. Se solicitó una alza de:

60% para la provincia de Tarapacá y el Depto. de Arica

80% para el profesorado de las escuelas salitreras y pueblos a más de 100 kilómetros de Iquique: Pabellón de Pica, Huara, Iris, Matilla, Pachica, Pintados, Buenaventura, Alianza, Zapiga y Pica.

100% para el profesorado de las escuelas en pueblos precordilleranos a más de 120 km de Iquique y Arica: Chusmiza, Sibaya, Sotoca, Mamiña, Coscaya, Parca, Macaya, Pisagua, Quebrada de Camiña: Francia, Moquella, Quistagama, Cuisama, Chapiquilta, Camiña, Apamilca, Jaiña, Huatacondo y Codpa, Putre, Laonzana y Nama.

120% para el profesorado de las escuelas cordilleranas a más de 150 km de la frontera de Bolivia, 2 días de viaje con movilización en animal: Cariquima, Ancuaque, Chiapa, Miñe Miñe, Isluga, Colchane, Enquelga, Cancosa, Socoroma, Ticamar, Belén y Chapiquiña⁸².

⁸¹ Otros tipos de beneficiencia escolar y caridad en *El Tarapacá*, 12 de febrero de 1951, 28 de junio de 1952, 13 de octubre de 1951, 2 de abril de 1954.

⁸² *El Tarapacá*, 11 de agosto de 1958.

En los años cincuenta, a pesar de los bajos presupuestos, continuaron las construcciones de escuelas rurales; en diciembre de 1956 se inauguró la escuela de Moquella, y en 1959 la de Chiapa⁸³, donde, así como comenzaría a aumentar la población escolar⁸⁴, habría una consecuente demanda por más maestros y nuevas escuelas. Esta tendencia inaugurada en los años cincuenta, con los gobiernos de González Videla e Ibáñez del Campo, continuó en los años sesenta, con don Jorge Alessandri Rodríguez. Es decir, los aymaras se hicieron sentir y poner en la agenda estatal-educativa bajo distintos gobiernos con ideologías diferentes: radical, agrario-laborista y conservador, respectivamente.

Cuando se hace la diferencia entre terrenos o locales cedidos respecto de los fiscales, dice relación con donaciones que las comunidades o particulares entregaban en beneficio fiscal para el objetivo expreso de creación de escuelas⁸⁵. En el altiplano esta situación fue de uso corriente, demostrando con ello

⁸³ En algunos casos no sin problemas, como ocurrió con el pueblo de Chiapa:

Fuente: "*El Tarapacá*"

Fecha: 20 de abril 1959.

POR FALTA DE COOPERACION PARALIZAN TRABAJOS EN LA NUEVA ESCUELA DE CHIAPA.

Los arrieros del lugar ponen toda clase de dificultades en el traslado de los materiales desde la bodega en Chusmiza. La notificación la hizo el Arquitecto Provincial.

Los habitantes de Chiapa no demuestran ningún interés por la construcción de una escuela para el lugar. Por el contrario, los trabajos que en tal sentido están desarrollados por la Dirección Provincial de Arquitectura por falta de cooperación peligran paralizar. Un planteamiento de esta naturaleza conoció la Intendencia por parte del arquitecto Ulyses Vergara quien indica que los arrieros encargados del transporte de los materiales desde la bodega ubicada en Chusmiza hasta Chiapa, ponen toda clases de dificultades exigiendo subidos cobros que Arquitectura no está en condiciones para pagar.

Comentario: este hecho habla mal del espíritu acerca de los bienes públicos de los habitantes de Chiapa y también contradicen con la serie de planteamientos que en reiterados oportunidades han hecho llegar hasta las autoridades pidiendo medios adecuados para proporcionar educación a sus hijos".

⁸⁴ Fuente: "*El Tarapacá*"

Fecha: 11 de abril 1959.

El crecimiento de la población escolar de Camiña, localidad ubicada en el Depto. de Pisagua, requiere de mayor número de profesores y ampliación del local donde funciona la Escuela N° 5 de la mencionada localidad agrícola. El gobernador de Pisagua Rolando Carvajal así lo hizo saber a la Intendencia. En una comunicación dice que la escuela N° 5 dispone de dos profesores y de dos salas de clases, pero debido a que existe un registro de 100 alumnos, número que tiende a ser mayor, se precisa un profesor más y de otra sala para las clases. En base a esto, el Gobernador de Pisagua, pidió la intervención de la Intendencia ante el Ministerio de Educación en busca de solución al problema expuesto".

⁸⁵ "SANTIAGO, 29 DE JULIO DE 1955

HOY ES DECRETO LO QUE SIGUE (N° 7088)

Vistos estos antecedentes y lo solicitado por Memorándum N° 3133, de 15 de julio del año en curso, de la Dirección General de Educación Primaria; y

Considerando que para la creación de escuela de segunda clase, se dispone de las plazas consultadas en el Item del presupuesto vigente,

el interés de los campesinos por acceder a la educación pública chilena. Recordemos que ellos a comienzos del siglo XX contrataban profesores particulares bolivianos para la enseñanza de sus hijos.

Éste es el mejor ejemplo de la conducta de los dirigentes de las comunidades altoandinas, que solían surgir de la asamblea comunitaria⁸⁶, respecto de la relación de poder que establecieron con el Estado chileno, más parecida a un “campo” que a un “aparato”, en el lenguaje de Bourdieu.

LA PROVINCIA DE ARICA EN LOS AÑOS CINCUENTA

Como adelantamos, en la provincia de Arica hubo una cobertura escolar anterior a la de la provincia de Iquique. Tomando como fuente al Conservador de Bienes Raíces Nacionales, podemos observar la siguiente distribución de escuelas públicas con sus años de registro, que por cierto no corresponden necesariamente al año de inauguración de actividades, lo más probable es que el registro sea posterior:

Cuadro N° 7 ESCUELAS RURALES POR COMUNAS EN LA PROVINCIA DE ARICA

Comuna de Camarones

- Escuela G N° 45 (ex 4) de Codpa, 1935
- Escuela G N° 46 (ex 34) de Cobija, 1935
- Escuela G N° 119 de Guañacagua, 1955
- Escuela G N° 36 (ex 27) de Esquiña, 1935

DECRETO:

Acéptese, a contar del 1° de julio del presente año, y por plazo indefinido, la cesión gratuita que a favor hace don Adolfo Ticuna Challapa, en representación de la comunidad de Ancuaque, de un local de su propiedad, ubicado en el pueblo de Cariquima, lugar denominado «Cariquima Ancuaque», comuna y departamento de Iquique, a fin de destinarlo al funcionamiento de una escuela pública.

Créase, a contar desde la misma fecha, una ESCUELA MIXTA DE SEGUNDA CLASE, que funcionará con el N° 37 rural, del departamento de Iquique, en el local cuya cesión se acepta por el párrafo anterior.

Tómese razón y comuníquese.-

Carlos Ibáñez del Campo
Tobías Barros Ortiz”

A.I.T.

⁸⁶ Con excepción en el régimen militar donde la Junta de Vecinos pasó a cumplir un papel más importante.

Comuna de Putre

- Escuela G N° 37 de Guallatire, 1960
- Escuela G N° 38 (ex 25) de Caquena, 1960
- Escuela G N° 40 de Putre, 1935
- Escuela G N° 41 de Parinacota, 1935
- Escuela G N° 43 de Ticnamar, 1845, 1978 (muy antigua)
- Escuela G N° 42 de Chapiquiña, 1935
- Escuela G N° 31 de Chapiquiña, 1961
- Escuela G N° 44 (ex 5) de Belén, 1914

Comuna de General Lagos

- Escuela G N° 32 (ex 33) de Ancolacane (s/a)
- Escuela G N° 33 (ex 19) de Alcerreca (s/a)
- Escuela G N° 34 (ex 16) de Humapalca (s/a)
- Escuela G N° 35 (ex 28) de Visviri (s/a)
- Escuela G N° 115 de Chislluma (s/a)
- Escuela G N° 116 de Chujlluta (s/a)

P.S. s/a = no registra año antiguo

Comuna de Arica, zonas rurales

- Escuela N° F N° 3 (ex 9) de Azapa, 1935
- Escuela de Lluta, 1945
- Escuela N° 9 (ex 10) de Las Maitas, Azapa, 1935
- Escuela G N° 117 (ex 32) de Motenius, valle de Lluta (s/a)
- Escuela N° (ex 6) de Poconchile, 1916
- Escuela N° 48 de Sobraya, (s/a)
- Escuela N° 31 de Pampa algodonal, 1947

En 1950 en la provincia de Arica se realizaban con éxito las colonias escolares en el departamento de Tacna, donde niños de escuelas del interior pudieron tener un veraneo formativo en la localidad de Pachía⁸⁷, demostrando con ello además que las diferencias del pasado entre Chile y Perú comenzaban a cerrarse; pero, por otro lado, en algunos valles del interior era notoria la falta de profesores. La Gobernación y el Comité Departamental de Alfabetiza-

⁸⁷ "66 NIÑOS VIAJARON HOY A TACNA INTEGRANDO COLONIAS ESCOLARES. Gracias a gestiones del Inspector Escolar y del señor Camilo Espinoza, se pudo aumentar en 15 el número de favorecidos. En la mañana de hoy, alrededor de las 9:30 horas con sus rostros rebosantes de júbilo, se dirigieron a Tacna 66 niños integrando la Colonia Escolar de Varones que permanecerá en Pachía durante una temporada." La Gaceta Popular, Arica, 12 de enero de 1950.

Además de la de Pachía, hubo otras colonias escolares en Arica, especial mención para aquella que albergó niños de las escuelas de Belén, Putre, Chapiquiña, Ticnamar y Codpa en la Escuela Modelo de esa ciudad. También en la provincia de Iquique eran comunes estas colonias, como por ejemplo la realizada en Pintados".

ción se hicieron responsables de conseguir maestros para las localidades de Chapiquiña, Livilcar y Cerro Blanco.

Los alcaldes rurales tuvieron en el caso de Arica una labor más notoria que en el caso iquiqueño: ellos solicitaron escuelas, denunciaron la carencia de profesores, gestionaron las colonias escolares, etc. De igual modo algunos subdelegados (como el caso de don José Quinteros de General Lagos, que en 1950 solicita una escuela mixta para Alcerra), fueron promotores de la escolarización en la zona altoandina de Arica. Lo anterior no excluye la acción de los centros de padres y de comuneros para obtener más y mejores escuelas⁸⁸. Sin embargo, la escuela en el altiplano de Arica, tal como ocurrió en todo el altiplano, al poco andar tuvo problemas con las comunidades, en especial debido al trabajo habitual que el mundo andino le asigna a los niños en la economía familiar. Este se tradujo en problemas de horarios y calendario: las clases comienzan cuando el niño está en labores y los meses de actividades escolares coinciden con el pastoreo a la costa o costeo (de larga distancia, es decir a los valles). Esta colisión de intereses, los profesores o autoridades suelen atribuirle a una desidia o falta de cooperación de los padres, y no como una mala planificación escolar, desajustada a las costumbres y tiempos andinos.

“DESDE POCONCHILE. ALUMNOS DE LA ESCUELA NO CUMPLEN CON EL HORARIO DE CLASES. Gran parte de los alumnos de la Escuela Mixta de este pueblo no cumplen con el horario de llegada a la escuela, lo que demuestra la poca cooperación de parte de los padres y apoderados, a fin de enviar a sus niños a la Escuela, y especialmente hacerles respetar el horario de entrada. Esta actitud de muchos niños que viven en Poconchile, contrasta con la de otros alumnos del plantel, especialmente niñas que aún cuando deben recorrer cada mañana 3 ó 4 kilómetros, desde los puntos en que tienen su residencia, son las primeras en llegar a la escuela...”⁸⁹.

La alfabetización era la prioridad esencial de los maestros en la educación rural, como una continuidad de la acción de los alfabetizadores de comienzo de siglo, pero con objetivos diferentes, mientras para estos últimos la tarea era alfabetizar a adultos para el anunciado plebiscito⁹⁰, para los primeros la finalidad era consolidar el español como primera lengua y socializar de acuerdo con la cultura nacional, y estaba, además, dirigido a niños en edad escolar. Por

⁸⁸ Por ejemplo, *La Gaceta Popular* del 18 de octubre de 1950 señala: “DESDE CAMARONES. Se nos ha enviado una correspondencia por dirigentes de padres de esta región. Como en ella se hacen serios cargos contra el funcionario que está a cargo de estas labores estamos haciendo las averiguaciones de rigor, pues si confirmamos éstos, efectuaremos la publicación ya que en ella se habla de despidos, abusos, allanamientos, etcétera”.

⁸⁹ *La Gaceta Popular*, 10 de noviembre de 1950.

⁹⁰ Una de las cláusulas del plebiscito, para tener derecho a voz y voto, era saber leer y escribir.

cierto, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria fue un elemento central en la preocupación de las autoridades por disminuir la cantidad de niños sin escolaridad en toda la zona rural. Sin embargo, todavía no emergía en Arica una preocupación y reflexión específica sobre la especificidad del fenómeno rural, que implicaba un desafío distinto para la educación pública: éstas surgirán una década después con el Plan Arica y la reforma educacional de 1965. Y la preocupación sobre el carácter intercultural y bilingüe de la ruralidad ariqueña (e iquiqueña) no llegará hasta la reforma educacional de 1990.

Lo anteriormente dicho no significaba una despreocupación hacia lo rural y agrícola en los años '50. Por ejemplo, *La Gaceta Popular* del 7 de marzo de 1951 planteaba:

“EVIDENTE PREOCUPACIÓN HA DEMOSTRADO EL DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN EN SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS DE ARICA.

Se ha subido la categoría a cuatro planteles y aumentado plazas para los profesores. Práctica agrícola y ramos de orientación utilitaria en escuelas rurales. El ‘hogar escolar será una bella realidad’ nos dice en amable entrevista, el Inspector Escolar, don Pedro Gutiérrez Pizarro.

Refiriéndose al funcionamiento de las escuelas rurales, que funcionan en subdelegaciones y pueblos del interior de nuestro departamento, el señor Gutiérrez nos manifestó que en el presente año se procederá a normalizar su labor, evitando suspensiones que perjudican el mayor aprovechamiento de sus alumnados.

Junto con la mayor preocupación por el funcionamiento normal de tales planteles, nos agregó el señor Gutiérrez, se introducirá una muy valiosa innovación. Ella consiste en proporcionar a las escuelas rurales elementos de trabajo para que los alumnos, junto con forjar su intelecto, realicen prácticas agrícolas en terrenos anexos a sus respectivos establecimientos. También se les darán instrucciones sobre otras industrias caseras, de acuerdo al medio donde viven, todo lo cual será de suma utilidad en su vida futura.

En esta forma se dará a la enseñanza primaria en tales regiones un sentido y orientación utilitaria al incorporarse en sus labores estas prácticas, lo que ha sido posible gracias al decidido interés que en tal sentido ha demostrado el señor Director General”.

CONCLUSIONES

Los años cincuenta fueron, sin lugar a dudas, la larva que permitió que la educación chilena pudiese reformarse en los años sesenta. Pero esos años fueron particularmente relevantes para la educación rural, pues el campo chileno vivía momentos de transformación producto de la profundización de las migraciones campo-ciudad, además de los cambios tecnológicos y legales que se comenza-

ban a operar en ese espacio. Es así como planes experimentales comenzaron a implementarse con el propósito de ir respondiendo a la necesidad campesina de una educación más pertinente a esa realidad y a la modernización de las estructuras sociales, que se comenzaba a vivir en toda América Latina.

Entendida la sociedad latinoamericana como estructuralmente heterogénea por la Cepal, se comenzaba a ver al campesino y al indígena por primera vez como grupos sociales que debían ser urgentemente integrados a la sociedad global.

La problemática indígena todavía a comienzos de los años cincuenta no estaba en la agenda educacional chilena, por lo que fue confundida con la problemática campesina, por tanto, las propuestas curriculares no los consideraron ni en su identidad ni en su cultura.

Llama profundamente la atención que fueran los propios campesinos aymaras en Tarapacá, quienes conscientes de que la escuela pública era la puerta para acceder con propiedad a la cultura urbana y, por añadidura, a la sociedad chilena, presionaron por la instalación de estos recintos educacionales, donando terrenos y casas para que ello se hiciera efectivo. El Estado recogió esta demanda, ubicando escuelas fiscales en valles altos y en comunidades altoandinas.

En esta misma década se crea, en el Ministerio de Obras Públicas, la Sociedad Nacional de Establecimientos Educacionales y, en el Ministerio de Instrucción Pública, la JUNAEB.

La década de los años cincuenta marcó un cambio fundamental en la educación rural en Chile. En la región de Tarapacá, significó la presencia permanente de la escuela pública en las comunidades aymaras, iniciando así un cambio cultural definitivo en esta población andina.

ANEXO

ENTREVISTA A DON ANTONIO MAMANI CASTRO

(Extracto)

Don Antonio, ¿Ud. dónde nació?

– En Cariquima, en Ancuaque, donde se están haciendo los caminos, el año 1918.

¿Y sus papás dónde nacieron?

– En Ancuaque, son, como se dice, oriundos de Ancuaque.

¿Y todos lo de Ancuaque son Mamani?

– A ver, Mamani mayoría, porque casi todos tienen lazos familiares entre ellos, son sobrinos, primos, tíos. Pero la mayoría ha migrado de allá. Toda esa información yo la tengo escrita.

¿Dónde estudió Ud.?

– En Huaviña ¡5 meses de escuela!, el año 1931.

¿Y cómo lo llevaron a Huaviña?

– Mi papá, yo me crié con el poder de un tío, el tío me trajo allí y me entregó al poder de un apoderado que se llama Paulino Alvarez, la familia Alvarez.

¿La escuela tenía un solo profesor, se acuerda cómo se llamaba?

– Yo me acuerdo de todo, no le digo que yo tengo todo como una Biblia, la profesora se llamaba Natalia Brad (sic). Preparada la señora, oraba, en ese tiempo eran escasos los caminos, se quedaban meses botados, así les costaba llegar y sólo estaban cinco meses acá.

¿Qué cosas le enseñaron en la escuela?

– Escribir, me acuerdo que me enseñaron la historia Mapuche, los líderes Caupolicán, Galvarino, todo eso nos contaban.

¿Ella le daba duro a los que no se portaban bien?

– Sí, severa, si no yo me hubiera quedado más años en la escuela. Si yo por el temor me retiré, a los que fallaban los esperaba la profesora en la puerta con un palo, blando y huasca (un golpe fuerte) y uno usaba pantalón de saco harinero. Hasta en Mamiña usaban pantalones de saco harinero el año 31, y a pies pelados nomás, uno tiene fotos de esa época y se veía. La profesora esperaba que faltara a la escuela uno, dos días y nos esperaba en la puerta y huasca a la entrada y cómo dolía, así que me retiré, porque tuve dos días de fallos por ir a buscar a los patrones a los campamentos allá arriba, y lamentablemente no llegó, tuve que quedarme a dormir con las mulas y al otro día regresé, dos días de fallos.

¿Y dónde dormía en Huaviña?

– Donde el apoderado, pues. En corralones, quedé aislado en camión con Condori, David Condori, también me recuerdo, era primer camión en aquellos tiempos, ellos compraron ese camión, la mamá muy activa, Juana Condori, acarreaba choclos para arriba, mira que una mujer se ponga a trabajar así. Por eso no me gusta la vida de hoy, la vida se esta poniendo muy cómoda, yo le hablo a mis nietos que tienen que ser más activos, esforzados, de sacrificios, sino cómo podemos levantar un pueblo, a una familia.

Don Antonio, ¿dónde aprendió a hablar castellano?

– Solo yo solito, leyendo.

Pero cuando iba a la escuela, ¿cuál idioma hablaba?

– Aymara.

¿Y la profesora cómo se entendía con Ud.?

– Yo seguía al otro, y uno así iba aprendiendo, como un árbol crece y se desarrolla igual iba aprendiendo uno.

¿Y la profesora les prohibía que hablaran aymara?

– No, pero tampoco había más niños aymara en Huaviña, era yo con otro compañero más, que éramos de Cariquima. Aprendimos a hablar español, mucha gente traía a sus hijos de Bolivia para que sus hijos aprendieran la antigua educación.

¿Ud. en esos cinco meses en la escuela aprendió a leer?

– Poquito, créeme, pero yo he sido inteligente a los cinco meses yo le decía mamá me está yendo buen puntaje, todo lo que cantaba me recuerdo. (Se pone a cantar) ... *Chile es el pueblo donde he nacido, mi patria querida es para mí, el verde campo...* Ve todo eso me recuerdo.

¿Aprendieron a escribir en el silabario? ¿Se acuerda?

– El Matte, si un día un niño me llamó al pizarrón L- A- M-A-M-A, y ahí fui despertando yo, juntando las vocales con las consonantes, así me retiré, sentí mucho y cuando mi papá vino, le manifesté que yo no iba estar acá, temía la huasca, mi papá aceptó llevarme. La profesora le dijo para qué va a llevar al niño, me regaló una Historia de Chile, libro de primero, le dijo: el niño que siga estudiando, es buen alumno.

¿Cómo se llamaban su papá y su mamá?

– Sebastián Mamani, y Bonifacia, yo me crié con papá de crianza.

¿Y su papá de verdad como se llamaba?

– José Mamani, lo llevaron prisionero el año 29, todo eso tengo escrito.

¿Y a Cariquima cuándo llega la primera escuela?

– Llegó el año 43 con el profesor, yo ya tenía una criatura, la Anastasia, la mayor, en ese tiempo había un llamado salitrero a los pueblos, a un seminario convencional, delegado salitrero, a las autoridades. Me recuerdo del alcalde Enrique Brenner, intendente el año 43, alcalde Anaximandro Bermúdez, yo era ignorante sin conocimiento de manera que en circular decía que había que pedir escuela, decía pedir canalización de agua, decía pedir camino, pucha para mí era que nos la estaban dando gratis, me entusiasmé, hice 5 días de caminata de Cariquima para llegar a Huara y para regresar otro tanto.

¿Y qué pasó?

– Y así fue solicitando escuela al parlamentario, era fácil pedir a la dirección de educación, porque funcionaba escuela particular con 80 alumnos en Cariquima, el profesor era Braulio Mamani, el pastor evangélico actual en Cariquima.

¿Qué recuerdo tiene de sus profesores, de Carlos Chivi, por ejemplo?

– Carlos Chivi dejó, para ese tiempo, una buena educación, no como ahora.

¿Ud. cuándo fue por primera vez dirigente?

– Desde el año 43, me metí en Cariquima como iniciador de escuela, por eso conocía a todas esas autoridades, Enrique Brenner, Julio Jaramillo de la Dirección de Educación.

¿Por qué quería la escuela?

– No le dije que tenía una mocosita, hice bien para ellos yo pensé que me iba a quedar siempre allá, hice bien para otros. De ahí me tocó salir a Cancosa, a Mamiña, Iquique, eso sí yo quiero mucho a Cancosa. Cuando cierre los ojos este hombre tendrá que ser publicado en los diarios y será enterrado en el seno de Pachamama, en Cancosa, porque la quiero mucho a esa tierra. Para que sea pueblo creíamos los 17 moradores en ese tiempo, que debíamos hecer un muro de piedra; más de 2 meses trabajamos todos los hombres; no había ni carretillas, maderas compramos con Moscoso, Anastasio Moscoso, llegamos a Mamiña, no teníamos caminos. De Mamiña al hombro y a mula cuatro día de caminata. Es el valor que hemos hecho esos moradores, guardábamos soberanía nacional de los bolivianos. El miércoles tuve reunión con el alcalde, hay que potenciar Cancosa, hay agua tibia, termas con techos de plástico con aguas solares, ya que va pasar el camino a San Pedro de Atacama.

EL MAESTRO, EL YATIRI: LA LABOR DOCENTE DE LOS MAESTROS NORMALISTAS EN EL MUNDO ANDINO DE LA PROVINCIA DE IQUIQUE ANTES DE LA REFORMA EDUCACIONAL DE 1965

INTRODUCCIÓN

Este capítulo gira en torno a la labor pedagógica de treinta profesores normalistas que se desempeñaron en la zona rural-andina de la actual provincia de Iquique, antes de la implementación de la Reforma Educacional de 1965.

Como el principal texto legal de la Reforma Educacional fue el decreto supremo N° 27.952 de diciembre de 1965, “que creó la nueva estructura”⁹¹, y los correspondientes a los cambios en los planes y programas de estudios son de 1966 y 1967, la aplicación de la reforma en la práctica rural demoró al menos un par de años, por tanto, se consideró como válida la información de maestros normalistas que ejercieron en la zona andina hasta esos años.

Con esa reforma educacional de 1965 hubo una inflexión histórica, fue ley promulgada bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva, siendo Ministro de Educación don Juan Gómez Milla. Al respecto compartimos la siguiente conjetura de Cristián Cox:

“Desde nuestro punto de vista un elemento central que ha pasado desapercibido para la interpretación de la disolución institucional de la Enseñanza Normal, se refiere a la transformación radical del sistema en 1967. El ascenso de la enseñanza normal en el sistema educacional a nivel de post-secundario significó redefinir sustancialmente la modalidad de formación que la caracterizaba. La espectacularidad de este cambio, que respondía a la continua demanda del magisterio por revalorizar su formación, a través de su ascenso institucional al sistema de educación superior, ocultó el hecho que se transformaban también los elementos centrales de la identidad normalista...”⁹².

Esta reforma, más los cambios venidos posteriormente, hicieron desaparecer definitivamente a los normalistas del panorama educacional chileno. Los establecimientos que ocuparon las escuelas normales se reciclaron para otras labores y los maestros normalistas fueron desperdigados por escuelas y oficinas administrativas. El viejo ethos de la escuela normal los reúne una vez al año en alguna cena de camaradería. Pero en la escuela, el paradigma educacio-

⁹¹ Ernesto, Schiefelbein, “Visión sinóptica de la actual política educativa”, p. 28.

⁹² Cristián Cox y J. Gysling, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*, p. 89.

nal al que se adscribieron ha sido cambiado por otros, como el constructivismo que inspira la actual reforma educacional (L.O.C.E.).

A pesar de lo anterior, si bien la labor de los maestros normalistas es ampliamente conocida en la comunidad provincial, ha sido escasamente estudiada por especialistas; y, lo que llama más la atención, la experiencia de estos maestros (buena o mala) no ha sido sistematizada por las autoridades a través de sus aparatos profesionales y menos utilizada en beneficio de la actual enseñanza rural.

Sorprende esta omisión considerando la notable tradición de la educación normalista en Chile, cuyas raíces se hunden en los orígenes mismos de la República. Además no se puede dudar de la participación del profesorado normalista en los más importantes cambios sociales y culturales del país, como en la emergencia de la clase media, en la alfabetización de toda la población, en la crítica a la enseñanza privada de congregaciones extranjeras, en la reproducción de la idea de Nación hasta en los más recónditos territorios interiores, en transmitir el paradigma de la modernidad positivista (en educación asociado al paradigma sarmientino).

EL *ETHOS* NORMALISTA

La formación normalista constituyó sin dudas un *ethos* sociocultural. Según Cristián Cox⁹³ el *ethos* de la formación normalista se encuentra en la articulación del conjunto del plan (educacional), que se socializaba entre los futuros maestros en plena adolescencia. Quizá, las orientaciones acordadas en el Primer Congreso de Enseñanza Normal, realizado entre el 12 y el 17 de septiembre de 1944, sirvan a modo de ejemplo, para ilustrar aspectos de dicho *ethos*:

“1. Considerar a las escuelas normales como verdaderos Institutos Pedagógicos.

2. Declarar que el tipo de maestro a cuya formación tienden los esfuerzos de estos establecimientos es el de un hombre altamente eficiente, abnegado, culto y práctico; tolerante, responsable y democrático, de sensibilidad sutil e inteligencia clara.

3. Las escuelas normales deben preparar a un maestro que pueda ser conductor de una comunidad nacional que busca formas culturales y económicas que aseguren la realización, la defensa y el perfeccionamiento permanente de la Democracia.

4. Que la preparación cultural –general y profesional– del maestro debe enriquecerse con la adquisición de algunas especialidades que digan relación con las aptitudes y preferencias especiales de los normalistas y las necesidades del país, de la época, del régimen y de los niños.

⁹³ Cox y Gysling, *op. cit.*, p.89, nota 81.

5. Que las experiencias realizadas aconsejan ir paulatinamente y progresivamente, en las formas de vida y de trabajo de las escuelas normales, a una coparticipación, cada día más efectiva, de alumnos, y profesores en el gobierno y la disciplina natural de estos planteles.

6. Que las escuelas normales no deben conformarse con las clases sistemáticas que se imparten... sino que deben realizar una actividad permanente de seminarios...

7. Que es problema urgente la existencia de profesores interinos (sin título) los cuales deben perfeccionarse constantemente. Además hay que crear nuevas escuelas normales a fin de que no vuelvan a ingresar al servicio profesores no normalistas.

8. Que las escuelas normales deben ascender paulatinamente a un plano de carácter universitario.

9. Que la labor de las escuelas normales no deben agotarse con la formación de sus alumnos, sino que debe propender a extender su influencia a todos los sectores sociales y culturales de la comunidad nacional.

10. Que el radio de acción de las escuelas normales incluye su participación activa en toda empresa de importancia tendiente a enriquecer y difundir la cultura, lo cual hace necesario que sus profesores tengan una amplia libertad, a fin de que puedan servir a la comunidad desde cargos de elección popular o como agregados culturales a embajadas, etcétera⁹⁴.

Los maestros normalistas que ejercieron en la zona andina de la provincia fueron formados en ese ethos. Ellos le denominan 'alma mater'.

Las Normales fueron una expresión de las ideas más progresistas de su tiempo. Precisamente *El Progreso* fue el nombre del primer periódico editado por Domingo F. Sarmiento en Santiago, cuyo primer número circuló el 10 de noviembre de 1842, el mismo año de la fundación de la primera escuela normal. Como lo señala con meridiana claridad el investigador Iván Núñez,

"la Escuela Normal fue una institución peculiar. Gratuita y abierta a los sectores populares –e incluso campesinos– fue a la vez selectiva. Podría decirse que reclutaba a los mejores alumnos dentro de la educación primaria popular y estatal y los promovía hacia el magisterio y, en muchos casos, hacia otros horizontes que les habrían estado vedados sin su paso por las Normales. Hoy podríamos decir con Gramsci, que formaban 'los intelectuales orgánicos' de nuestra clase trabajadora"⁹⁵.

⁹⁴ Cox y Gysling, *op. cit.*, p. 81.

⁹⁵ Iván Núñez Prieto, "El normalismo: un movimiento sociocultural educativo", p. 19.

Desde mediados del siglo pasado, entre librepensadores y profesionales de la educación⁹⁶, incluidos, por cierto, estadistas, pedagogos y abogados primero, científicos-sociales después, vieron en la escuela pública un instrumento de liberación, igualdad social y modernidad⁹⁷. El Estado docente (y laico) es resultado de esa perspectiva que, incluso hasta 1965, creó las “comisiones examinadoras” que iban de colegios públicos a colegios privados a evaluar la orientación y contenidos de la enseñanza de estos últimos. Hoy sería inimaginable una situación parecida.

La alfabetización del país, la democratización de las oportunidades educacionales y la consolidación de la conciencia nacional fueron tres de los grandes objetivos de la Escuela Normal.

Los maestros normalistas al ingresar a la Escuela Normal, entre los 14 y los 16 años de edad, modificaban, sin duda, su *habitus* primario⁹⁸, adquiriendo un nuevo capital cultural basado en el *ethos* mencionado y en el paradigma educacional vigente.

Quizá la más importante teoría pedagógica que influyó sobre los maestros normalistas fue la Escuela Nueva de John Dewey. Darío Salas, quien fuera Director General de Instrucción Primaria, conoce a Dewey en Estados Unidos y,

“al regresar a Chile, lo primero que hará será traducir el libro que en ese momento era el más importante del pensamiento de Dewey ‘Mi Credo Pedagógico’. Este libro estaba escrito en inglés y don Darío lo traduce al castellano. Esto es lo destacable. Es la primera traducción que se publica en el mundo y se edita en Chile en 1908”⁹⁹.

En 1917 don Darío publica a través de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, su obra *El problema nacional*, donde diagnostica críticamente la situación escolar de esa época. Esto sirvió de antecedente para la futura promulgación de la ley de Instrucción Primaria Obligatoria, incluso participó en marchas y protestas en apoyo de esta ley junto al doctor Carlos Fernández Peña, presidente de la Asociación de Educación Nacional, entre otros. En la obra

⁹⁶ Para consultar sobre los primeros pensadores ver: Roberto Munizaga Aguirre, “En torno a Sarmiento”; Roberto Munizaga Aguirre, *El Estado y la educación*; Luis Galdames, *La escuela y el Estado. Hojas de polémica*; Luis Galdames, *Educación económica e intelectual*; Domingo Amunátegui, *El progreso intelectual y político de Chile*; Francisco A. Encina, *La educación económica y el liceo*.

⁹⁷ Una visión sinóptica del proceso de cambio que generó la educación al país ver: Iván Núñez, *La descentralización y las reformas educacionales en Chile. 1940-1978*.

⁹⁸ El ‘*habitus*’ es un concepto de la teoría de Bourdieu, que implica un sistema de disposiciones culturales durables y traslapables. Es un “producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la Acción Pedagógica y, de ese modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada” P. Bourdieu y C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, p. 72.

⁹⁹ J. Caiceo Escudero, “Don Darío Salas, educador”, p. 41.

mencionada propone, como Dewey, la necesidad de vincular educación y democracia, por medio de los postulados de la Escuela Nueva.

Tanto la Escuela Nueva como otras propuestas pedagógicas, –por ejemplo, la escuela nacionalista postulada por Encina, Edwards o Galdames, y años después la del Capital Humano y la Educación Popular–, enriquecieron la formación de las generaciones de maestros normalistas.

El capital cultural del normalista gozaba de tal prestigio nacional que no sólo los llevó a establecer diferencias con los maestros que no eran normalistas, sino también entre ellos mismos, sea entre escuelas¹⁰⁰ o con los licenciados de enseñanza media que se incorporaban a los últimos cursos.

Esa seguridad dada por un capital cultural socialmente reconocido les permitió asumir a temprana edad la responsabilidad de dirigir una escuela en otra cultura, la andina...

“...prácticamente íbamos a chilenizar, éramos 12 los que salimos de la Abelardo Núñez (ese año), entonces todos salimos inmediatamente de director, esperando (plaza en Iquique) porque no se podía llegar a Iquique a trabajar altiro. Cuando salimos de la Abelardo Núñez tuvimos que irnos para las únicas partes donde había pega, el trabajo era para la parte rural, las salitreras estaban prendidas también, pero no había vacante, así que nosotros tiramos para arriba... en la ‘Abelardo Núñez’ le enseñan de todo prácticamente, como llevar una escuela o como ser auxiliar de una escuela, lo alto y lo bajo, todo, por eso era la mejor de Chile y de Sudamérica...” (GPL).

Incluso ese capital cultural les permitió hacer innovaciones en el trabajo pedagógico:

“...pero específicamente todo lo que nosotros habíamos aprendido en la escuela normal lo vaciábamos a través de material que nosotros mismos preparábamos. Era lo más acertado, porque en muchas oportunidades los textos de estudio que se preparan para ser ocupados en forma general en las escuelas de Chile, en muchas partes es un poquito difícil de aplicarlo, por diversas razones que sería largo enumerar” (L.S.).

“Un profesor atendía todos los cursos, de primero a sexto, entonces sin que existiera esa denominación que se dice ahora de cursos combinados; sino que sencillamente la necesidad era tal, que se destinaba un profesor por escuela y ahí la fórmula de poder atenderlos. ¿Qué hacíamos?, prácticamente se hacían un tipo de juegos simultáneos de ajedrez, donde yo dividía la sala, incluso ponía pizarras en diferentes lugares para sectorizar los cursos...” (F.R.V.).

¹⁰⁰ Los egresados de la escuela Normal José Abelardo Núñez siempre señalan el hecho de ser esta escuela la única “superior”, además de poseer la mayor tradición de todas.

La expansión escolar en el interior de la provincia se realiza en la década de los años cincuenta, con el gobierno de don Carlos Ibáñez del Campo, una vez superadas la crisis económica de los años treinta y la segunda guerra mundial. Los treinta maestros entrevistados se formaron en la década de los años cincuenta y comienzos de los sesenta.

De acuerdo con un documento de la Inspección Provincial de Educación Primaria de Tarapacá, emitido el 10 de enero de 1954 por el entonces inspector provincial don A. Rodríguez Larraguibel y el arquitecto provincial don Mario Bravo Cartes, con relación a una importante inversión en las escuelas de la provincia por un monto total de \$ 21.825.000 (de la época), señala la necesidad de construcción de sólo dos escuelas urbanas para la ciudad de Arica, el resto son sólo escuelas rurales.

Los gastos por Departamento fueron:	Arica	\$12.850.000
	Pisagua	\$3.950.000
	Iquique	\$5.025.000

Cuadro N° 8
LOCALES ESCOLARES FISCALES
ENERO 1954

ESCUELAS	LOCALIDAD	PROP. LOCAL	POBL. ESC.
DEPARTAMENTO IQUIQUE			
N° 47 Mx. 2ª	Tarapacá	Fiscal	60
N° 26 Mx. 1ª	Pica	Fiscal	200
N° 23 Mx. 3ª	Sibaya	Rancho cedido	40
N° 22 Mx. 3ª	Chusmiza	"	40
N° 49 Mx. 2ª	Huaviña	"	50
N° 41 Mx. 2ª	Poroma-Coscaya	"	40
N° 42 Mx. 2ª	Macaya	"	40
N° 28 Mx. 2ª	Pachica-Laonzana	"	50
N° 24 Mx. 2ª	Sotoca	"	40
N° 20 Mx. 3ª	Huantacondo	" ruinoso	60
N° 17 Mx. 2ª	Cariquima	"	80
N° En creación 2ª	Camíña-Cuisama	"	40
DEPARTAMENTO PISAGUA			
N° 5 Mx. 3ª	Camíña	Rancho cedido	120
N° 6 Mx. 2ª	Chiapa	"	160
N° 8 Mx. 3ª	Chapiquilta	"	60
N° 10 Mx. 2ª	Isluga-Colchane	Rancho fiscal	60
N° 11 Mx. 2ª	Isluga-Enquelga	Rancho cedido	40
N° 12 Mx. 2ª	Camíña-Francia	"	40
N° 4 Mx. 3ª	Jaiña	"	40

ESCUELAS	LOCALIDAD	PROP. LOCAL	POBL. ESC.
DEPARTAMENTO ARICA			
Nº 1 y 2 Mx. Modelo	Arica urb.	Fiscal incompl.	1.500
Nº 14 H. 2ª	Arica	Cedido ruinoso	500
Nº 21 Mx. 3ª	Chapiquiña	Cedido rancho	60
Nº 19 Mx. 2ª	Alcérrecra	Fiscal incompl.	60
Nº 8 Mx. 2ª	Socoroma	" "	70
Nº 5 Mx. 2ª	Belén	" "	90
Nº 9 Mx. 2ª	Azapa-Pago Gómez	" "	80
Nº 10 Mx. 2ª	Azapa-Las Maitas	" "	40
Nº 7 H. 2ª	Putre	" "	60
Nº 17 H. 2ª	Putre	" "	90
Nº 12 Mx. 2ª	Ticnamar	" "	70
Nº 6 Mx. 2ª	Poconchile	" "	60
Nº En creación Mx. 2ª	Lluta Molinos	" "	60
Nº En creación Mx. 2ª	Azapa-Sobraya	" "	60

Según el investigador Iván Núñez, a partir de 1950 en el gremio de maestros y "en círculos progresistas (surgió) la idea de una Escuela única de Pedagogía, es decir, una nueva institucionalidad, que superase la dicotomía entre formación normalista para los profesores primarios y la formación secundaria para los universitarios"¹⁰¹. Esta demanda fue la antesala de la desaparición de las escuelas normales. En la década siguiente varias universidades formaban profesores primarios, y la expansión escolar llevó a "la formación acelerada de maestros, conocida como los "Marmicoc", (que) fue un síntoma más de la necesidad de un replanteamiento profundo en el modelo institucional y curricular normalista, en el marco de la expansión acelerada del sistema y de su democratización y modernización"¹⁰². En 1967 se eleva la enseñanza normal a postsecundaria dándole el golpe de gracia a más de un siglo de tradición en la educación primaria fiscal chilena.

LOS MAESTROS ANALIZADOS

Si bien pueden ser variados los motivos que llevaron a los maestros normalistas a asumir la responsabilidad de educar a los niños andinos, a quienes desconocían absolutamente, es claro que para entrar al sistema educacional estatal debían comenzar por las plazas menos atractivas, y ellas eran las nuevas es-

¹⁰¹ Núñez, "El normalismo...", *op. cit.*, p. 20.

¹⁰² *Ibid.*

cuelas del altiplano, las vacantes de la precordillera y las eventuales vacantes en pampa salitrera.

Para quienes partieron a los valles altos y al altiplano, esas localidades de destino eran un remoto punto en el mapa. A pesar de que la mayoría de los maestros normalistas eran de la región, y unos pocos de valles interiores, desconocían el mundo andino y, por supuesto, su lengua y su cultura. Cuatro de los maestros entrevistados tienen origen andino-indígena y otros tres andino-mestizo.

Resulta llamativa la juventud (un promedio de 23 años) de los entonces maestros rurales normalistas, considerando el peso de la responsabilidad que debían asumir; recordemos que el profesor entonces era una autoridad local. Sin considerar, por cierto, el hecho de ser una 'cabeza de puente' de la cultura nacional en la cultura vernácula; eran los 'reproductores' (en el sentido dado por el paradigma educacional de la reproducción cultural)¹⁰³ de la cultura chilena en las comunidades andinas; aquella cultura seleccionada en el currículo como transmisible para todo el país, esa que ellos mismos internalizaron en la escuela normal y que se yuxtapuso al *habitus* que traían de sus lugares de origen.

Esa juventud les permitió soportar las inclemencias del clima, la puna, las enfermedades, los largos viajes en camión y en mulares o caballo, pero les hizo sentir y sufrir más la soledad. La mayoría inició su magisterio rural soltero y lo concluyó casado. Pero, no pocas veces, una vez transformados en familia con la llegada de los hijos, estos matrimonios se separaban geográficamente: el maestro en el interior y su esposa e hijos en la ciudad.

La gran mayoría de los maestros fueron varones, de hecho de los entrevistados veintinueve son hombres y una mujer. Las razones pueden ser variadas, pero no por inexistencia de maestras puesto, que en la escuela normal mixta de Antofagasta la mayoría de los alumnos eran mujeres, sumado a otras normales femeninas a lo largo del país. Posiblemente la razón principal fueron las condiciones de vida de los maestros rurales. Éstas eran muy difíciles, no sólo por el clima y, en algunos casos, la altura, sino también por la calidad material de las escuelas, pues la mayoría eran ranchos -cedidos o fiscales- de adobe o madera en condiciones ruinosas, según se puede observar en el cuadro N° 8 de 1953. Posiblemente ello llevó a las autoridades a realizar importantes inversiones en la calidad de las escuelas rurales de la provincia de Iquique, como puede observarse en cuadro N° 9, introduciendo lamentablemente una arquitectura tipo, en cemento y albañilería, en las comunidades andinas, con algunas excepciones como Mamiña donde se construyó en piedra canteada del lugar.

¹⁰³ Véase Michael Apple, *Educación y poder*.

ESCUELA	LOCALIDAD	AÑO CONSTRUCCIÓN	MUROS	DEPENDENCIAS
COMUNA DE POZO ALMONTE				
F96	Mamiña	1946	Piedra	7 salas
F97	Pozo Almonte	1977	Albañilería	7 salas
G98	Pintados	1973	Albañilería	2 salas
G99	La Tirana	1966	Calamina	2 salas
G101	Huatacondo	1963	Madera	2 salas
G120	La Huayca	1980	Albañilería	2 salas
C12	Pozo Almonte	1983	Albañilería	5 salas
COMUNA DE HUARA				
G48	Huaviña	1965	Adobe y madera	2 salas
G49	Pisagua	1960	Madera y calamina	4 salas
G56	Chiapa	1962	Albañ. y bloques	5 salas
G58	Jaiña	1938	Piedra cemento	3 salas
G94	Pachica	1931	Adobe	1 sala
F106	Tarapaca	1960-1977	Piedra-adobe	3 salas
G105	Huara	1970	Madera	4 salas
G107	Sibaya	1965-1979	Piedra concreto	3 salas
G108	Mocha	1964-1979-1980	Albañilería	1 sala
G109	Coscaya	1968	Paneles madera	1 sala
G110	Chusmiza	—	Madera	2 salas
Anexo G94	Laonzana	1960	Madera-adobe	2 salas
G53	Miñi Miñe	1966-1980	Adobe revestido	1 sala
COMUNA DE CAMIÑA				
G51	Cuisama	1969	Madera-estruc. met.	2 salas
G52	Quistagama	1969	Madera	2 salas
G54	Nama	1979	Adobe-madera	2 salas
G62	Camiña	1981	Albañilería	7 salas
G63	Moquella	1963	Concreto armado	2 salas
G60	Apamilca	1964	Adobe piedras	2 salas
G123	Yala-yala	1981	Cemento bloquetas	2 salas
G95	Francia	1968	Madera	2 salas
G61	Chapiquilta	1939	Madera	2 salas
COMUNA DE COLCHANE				
E50	Colchane	1975-1979-1980	Estructura metálica	5 salas
G57	Mauque	1981	Albañilería	1 sala
G59	Quebe	1980	Adobe paja	1 sala
G64	Villablanca	1972	Piedra adobe	2 salas
G65	Chijo	1966	Adobe revestido	2 salas
D66	Cariquima	1978	Madera bloques	7 salas

ESCUELA	LOCALIDAD	AÑO CONSTRUCCIÓN	MUROS	DEPENDENCIAS
G67	Escapiña	1962	Adobe y barro	1 sala
G68	Pisiga	1962	Madera adobe	2 salas
G69	Enquelga	1981	Albañilería	3 salas
COMUNA DE PICA				
G120	Matilla	1960-1968-1971-1977-1986	Madera	2 salas
G111	Cancosa	1965	Adobe	2 salas
F100	Pica	1951	Madera	4 salas

Las escuelas de los años cincuenta y comienzos de los sesenta se construyeron de una o dos salas, más otra que era la casa del profesor. La diferencia entre las condiciones de vida del profesor y la de los pobladores era mínima.

A continuación describiremos resumidamente a cada uno de los maestros estudiados. Se extrajo solamente una breve biografía profesional, las razones de su magisterio en la zona andina, las opiniones sobre los textos empleados, la lengua aymara, sus alumnos y la comunidad. En el caso de que el profesor hubiera estado en más de una comunidad, se privilegió a la comunidad más alta, cabecera de valle o altiplano por poseer más alumnos aymaras.

Don Juan Blanco Jopia (J.B.J.)

Estudió en la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Se inició como profesor – a la edad de 25 años– en 1958 en la zona rural y por espacio de diez años. Estuvo en Enquelga durante cinco años y otros cinco en Coscaya. Al momento de iniciar su trabajo rural era soltero y terminó el período con el mismo estado civil.

Señala que obligatoriamente debió partir al altiplano, pues en la pampa había paralizado el Grupo Nebraska de oficinas salitreras. Solamente quedaban trabajando las oficinas Alianza y Victoria, por tanto, no encontró plaza en la pampa.

El principal problema educativo que enfrentó en el altiplano fue el hecho de que los niños no hablaban castellano y, según él, “tuvieron que aprender por la fuerza porque se les prohibió hablar aymara”.

Los libros no hacían referencia en absoluto al mundo andino. Utilizó el *Lea* y el *Hispanoamericano*, dice que el primero “no resultó y el segundo dio buenos resultados.”

Por interés y necesidad aprendió hablar poco aymara, dice “más que nada órdenes.” De todos modos, señala que el niño aymara es disciplinado y muy tímido. Además de tener algunas características particulares como cualidades para la música, “un oído especial para eso, para los instrumentos de viento”.

Su relación con la comunidad la define de buena, incluso no querían que se viniera (a Iquique): les compró a los niños camisetas de fútbol, medias, les consiguió arcos, etc. Además, narra su gran frustración: gestionó la construcción de la escuela en Enquelga y cuando la fue a inaugurar lo trasladaron.

Don Guillermo Véliz Núñez (G.V.N.)

Estudió en la Escuela Normal de Antofagasta. Al momento de ejercer en la zona rural tenía 21 años, era el año 1962, y le correspondió abrir la escuela de Escapiña. Allí estuvo cuatro años, para después bajar a la pampa e incorporarse, primero a la escuela de la oficina salitrera Humberstone (un año) y, después, a la oficina Victoria (cuatro años). Posteriormente bajó a ejercer a Iquique.

Estaba soltero al iniciar su labor docente en el área rural y concluyó esa etapa casado. Por necesidad económica aceptó la designación a Escapiña. Escuela que, según él, “estaba mal creada en sentido administrativo”, pues figuraba como escuela urbana y, por tanto, “sin derecho a zona”. Esta situación, señala, se corrigió cuando él ya se había venido de Escapiña.

No utilizó un texto en especial, sino el “sistema Hispano-Británico”, que era similar al texto creado por Guillermo Santander conocido como “sistema silábico”. Este sistema no mencionaba la realidad andina.

Sus alumnos hablaban aymara y castellano, pero el primer año prácticamente sólo aymara, “por esto no hubo promoción de 1º a 2º, me puse de lleno a la lectura y escritura y a enseñar hábitos desconocidos para ellos”.

“...tuve alrededor de treinta alumnos entre 1º y 5º básico. Esta fue una experiencia bastante traumatizante, en el sentido de que yo había recién egresado de la escuela Normal, traía los conceptos de pedagogía en un pedestal y me encontré con una realidad bastante distinta a cualquiera que me hubiesen planteado en la escuela Normal; y el lugar geográficamente inhóspito, con un medio ambiente en cierto punto medio cerrado con relación a las personas ajenas. Como era creación de escuela (era escuela nueva), alrededor de diecisiete a veinte alumnos de los que tenía no sabían hablar castellano, hablaban solamente aymara, para lo cual me hice ayudar de dos jovencitos que tenía, uno en tercero y el otro en quinto año, que en el fondo me servían como una especie de intérpretes, para poder yo llegar a los alumnos más chicos...”

“Después salíamos mucho a terreno, al campo propiamente tal, donde ellos iban repitiendo conmigo el nombre de algunas cosas, para poder más adelante entenderme con ellos. Debido a eso incluso no hubo mayor promoción de los alumnos de Primero a Segundo; porque yo en el segundo año prácticamente recién me puse de lleno en el sistema de lectura y de escritura; el primer año fue prácticamente entrar en contacto con los alumnos, y enseñarles más que nada una serie de hábitos que eran totalmente

desconocidos para ellos. En ese tiempo, por lo menos en el que yo estuve, existía mucho la pediculosis, era algo bastante arraigado en todos los alumnos, entonces tenía que estar haciendo campaña de limpieza. En el servicio de salud nos otorgaban el material necesario para hacerles aseos permanentes a los alumnos, y así erradicar la pediculosis, cosa que hasta cierto punto logramos”.

Don Epifanio Vilca Bartolo (E.V.B.)

Estudió en la escuela Normal de Antofagasta. Estuvo 39 y medio años trabajando como maestro en la zona rural, fundamentalmente en el poblado de Jaiña, de donde precisamente él procede. Se inició en la labor docente en 1950 a la edad de veinte años, soltero, y terminó a los sesenta años casado.

Al terminar su carrera de maestro normalista, se fue a una gira de estudios que incluyó una visita al Ministerio de Educación, allí se enteró que había una vacante de profesor en Jaiña, su pueblo natal, así que manifestó de inmediato su interés en ocuparla.

Si bien no recuerda los primeros libros que utilizó, está seguro de que ninguno mencionaba al mundo andino. Sus alumnos hablaban castellano, puesto que Jaiña es un valle alto que, por su proximidad a Chiapa, tuvo bastante tráfico y comercio que se hacía en castellano entre la pampa y el altiplano.

Evalúa como muy buena su relación con los alumnos, por ello dice estuvo trabajando por tantos años. Tuvo que castigar a algunos alumnos, pero nunca físicamente. Considera que el niño andino es inteligente, estudioso y trabajador.

Señala que disfrutó “estar de nuevo en mi pueblo y trabajar contento, teniendo a mi familia, todo, mis padres que estaban vivos, mi señora, los hijos...”. Pero la razón de su vuelta a Iquique fue, “...tanto tiempo de estar allí, cansa. No hay ningún tipo de diversión y cada vez hubo menos alumnos. Cuando me vine habían catorce (alumnos)”.

Sin embargo, plantea que desea que

“...se supriman las fiestas religiosas, porque esas fiestas la celebran tres, cuatro días, son fiestas innecesarias... Religiosas, pero no creo que sean tan religiosas porque la gente se preocupa más de la diversión. Yo no soy partidario que se conserven las costumbres... cuando yo llegué la gente era totalmente supersticiosa, ahora queda pero muy poca...”.

Don Guillermo Carpio (G.C.)

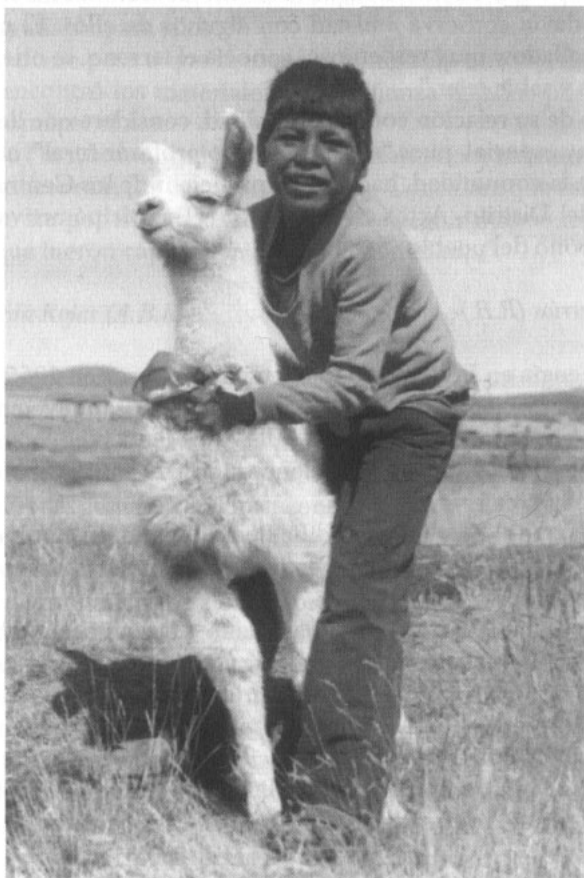
Estudió en la escuela Normal Rómulo Peña de Copiapó. Se inició como profesor en 1949 a la edad de 19 años en la comunidad de Chapiquilta (Esc. N° 8).

Estuvo en Chapiquilta dos años, después se trasladó al pueblo de Chiapa donde ejerció un año. En esos tres años de docencia rural se mantuvo soltero, “cuando me casé me dieron la oportunidad de bajar a la pampa”.

Aprendió muy pocas palabras en aymara, principalmente porque sólo alrededor “de un 30% de los alumnos hablaban aymara”.

Dice que irse a trabajar a la zona rural era como una condición para ingresar al sistema laboral como profesor. Los textos que utilizaban eran los entregados por el Estado, que se referían principalmente a la zona centro-sur del país.

Observó que el apoderado “generalmente es el papá. La mamá era muy poco lo que se acercaba a la escuela...” Pero él sí participó de las faenas y fiestas del pueblo. Y su frustración era “el de pronto sentirse tan aislado, y tener que informarme a través de diarios de quince días atrás...”.



Niño aymara con su llamito. Fotografía de Carlos González

Estudió en la Escuela Normal de Antofagasta. Dos años después de egresar, a los 23 años, ya casado, se fue a trabajar a la zona rural, primero al altiplano (Cariquima, durante 5 años) y posteriormente al valle de Sibaya (cinco años), Camiña (un año) y Matilla (un año).

Aceptó ir a trabajar al interior pensando que estaría más cerca de su familia, pero al cabo estuvo más aislado.

Menciona al *Lea* como un texto que utilizó, pero que “fue difícil de enseñar”, por tanto, intentaron crear un silabario adecuado a la realidad, menciona a un señor Blanco que experimentó incluso con una gramática. También empleó los textos de Guzmán Maturana.

Sus alumnos hablaban principalmente aymara. Aprendió frases, saludos y canciones en aymara. La relación que tuvo con sus alumnos fue muy buena, al punto que todavía conserva amistad con algunos de ellos. El niño aymara, señala, “era callado y muy respetuoso, conocía el terreno, se orientaba, conocía las yerbas y sabía tejer.”

Respecto de su relación con la comunidad, considera que llegaron en un momento muy especial, pues “allí nació como profesor rural”, activó los grupos dentro de la comunidad, haciéndola participar de los Centros de padres, Inspectoría del Distrito, Actos cívicos, etc. Y él participó activamente en la fiesta del patrono del pueblo (San Juan).

Don Rubén Berríos (R.B.)

Estudió pedagogía en Iquique. Se inició como profesor en 1965 a la edad de 20 años, casado, y ejerció por espacio de quince años, nueve en el altiplano (Villablanca), el décimo en Apamilca (valle) y los siguientes cinco en Camiña.

Las razones de su partida a Villablanca fueron el entusiasmo y el deseo de trabajar en un lugar alejado.

Considera que el *Lea* “fue muy difícil para la zona, en cambio el *Hispanoamericano* tuvo mejores resultados”. Pero en general no eran apropiados por no estar “regionalizados”.

Sus alumnos hablaban aymara y castellano. “Los niños ya hablaban castellano porque habían estado en la escuela de Cariquima. Desde 1940, el profesor fue don Carlos Cheví, preceptor de la primera escuela en Cariquima...”. Él se interesó en aprender a hablar aymara, a tal punto que encargó libros con ese fin a Bolivia. De todos modos por lo difícil del idioma sólo aprendió “algo”.

Considera al niño aymara como inteligente, especialmente para las matemáticas, pero tenían un vocabulario limitado en castellano, por la poca práctica.

El castigo que ejercía era hacerlos recoger leña, pero nunca castigo físico. Aún así, la relación con sus alumnos era, dice, muy buena “el profesor era un

personaje, siendo cuidado y atendido no sólo por los alumnos, sino por toda la comunidad”.

Don Raúl Salazar (R.S.)

Estudió en la Escuela Normal de Antofagasta. Se inició como profesor en la zona rural de la provincia en 1962, a la edad de 21 años ya casado.

Por solicitud de los lugareños se había abierto (años antes) la escuela en ese lugar que él califica de “un peladero, un lugar de pastoreo”. En la Dirección Provincial “se limitaban a mostrar en un mapa el lugar al cual se debía ir a trabajar...”.

Allí encontró sólo 5 alumnos, los que hablaban aymara y castellano, con los cuales permaneció por espacio de un año como maestro. Esos alumnos “tenían un muy alto sentido patriótico, con decirle que los que no eran chilenos eran desagradable para ellos...”.

Partió a Cultane pese a que la escuela “tenía sólo un 40% de zona sobre sueldo”. Allí encontró los materiales de enseñanza dejados por el profesor anterior, básicamente el *Lea*.

Le impactó “la soledad, y el hecho que habían pocos habitantes”. Ello no le permitió conocer más (de la cultura aymara). Considera que ésta debe conservarse, “pero no por nostalgia, sino que para seguir manteniendo las costumbres y lo que fueron capaces de crear, su identidad...”.

Don Abel Barreda Rojas (A.B.R.)

Estudió en la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Su primera experiencia docente fue a los 21 años, en la zona desértica (pampa salitrera) de la provincia, en Cala-Cala, donde permaneció por espacio de tres años.

Posteriormente subió al valle de Chapiquiña, desempeñándose allí durante cuatro años. Después continuó en Huatacondo (cuatro años), Sibaya (trece años) y Cuisama (tres años). Inició su labor docente-rural soltero y la concluyó casado.

Su partida a los valles del interior la explica “porque escaseaban los profesores que se desempeñaran en los sectores andinos”.

Observó en los valles que la gente hablaba aymara sólo en sus casas. Dice que “ni en Huatacondo, Sibaya, ni Cuisama (todos valles) se hablaba el idioma (aymara)”.

Él recuerda haber utilizado el silabario y el Hispanoamericano con sus alumnos. Señala que éstos fueron “la razón de ser de gran parte de su trabajo”. Los niños andinos “tienen muy buen sentido de la disciplina, y son tan inteligentes como los urbanos. Los programas y los libros tenían temas usados en todo Chile. Las escenas rurales eran del campo central...”.

La relación con la comunidad “era completa. Uno debía realizar una atención completa, incluso de practicante. El contacto era bastante fuerte, por eso

permanecí tanto tiempo...". Participó activamente en las festividades de la comunidad, "...allá todo era una ceremonia, la siembra, la cosecha, la limpieza de canales, etc...".

Don José Carmona Salfate (J.C.S.)

Estudió en la Escuela Normal mixta de Antofagasta. Trabajó aproximadamente siete años en la zona rural, un año (el primero) en el altiplano en la comunidad de Mauque y los restantes seis en la pampa, en el pueblo de Huara. Al momento de ejercer tenía entre 20 y 21 años, soltero, y continúa siéndolo.

Subió a Mauque, escuela que se abría, por la necesidad de trabajo y por ser esa la oportunidad ofrecida. Allí empleó el silabario *Hispanoamericano*, intentó con resultados poco positivos el *Lea*.

Sus alumnos hablaban sólo aymara, por tanto, él intentó aprender la lengua porque "era necesario aprender aymara antes de enseñar a los niños". Su aprendizaje de la lengua "fue en aspectos básicos y de utilidad como cultura general". De esa forma también pudo enseñarle el castellano de mejor forma a sus alumnos. Y también tener una mejor relación con los niños aymaras que, según él, son "a lo menos, igual que el niño urbano, excepto por la falta de oportunidades".

Su relación con la comunidad fue muy buena, incluso "...llegué a ser bombero (toca el bombo) del conjunto del pueblo, siendo aceptado por la comunidad...". Piensa que en la comunidad andina no deben olvidarse "...las costumbres, el espíritu de trabajo del pueblo andino, el concepto de familia, el concepto de esperanza para enfrentar la existencia...".

Don Juan Guicharrouse (J.G.)

Estudió en la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Trabajó treinta y cuatro años en la zona rural andina de la provincia. En el altiplano cinco años, el primero en Chapiquiña, los cuatro restantes en Colchane. Los otros veintinueve años en los valles: cuatro años en Huaviña y veinticinco años en el pueblo de Tarapacá.

Tenía 23 años y era soltero cuando inició su labor docente en los Andes de la provincia. Los motivos que lo llevaron a esos parajes fue "por la política de esos tiempos, en que el profesor debía iniciarse en la zona rural".

Considera que de los libros usados "el *Hispanoamericano* dio buenos resultados por los fonemas y facilidad de trabajo".

Sus alumnos hablaban aymara (altiplano) y castellano (valles). No aprendió aymara, dice, excepto algunas palabras fundamentales para el entendimiento, porque "no se lo propuso y además por el recelo con que los aymaras hablaban el idioma entre ellos".

No tuvo problemas para enseñar castellano "porque casi todos ya tenían la base idiomática del castellano". De todos modos su relación con los niños fue

buenas, porque “la labor del profesor involucraba no sólo ser profesor, sino también orientador y amigo”. Reconoce que se aplicaban castigos, “pero no físicos, sino consistían en dejarlos unas horas más estudiando o trabajando en la escuela”. Señala, también, que los alumnos aymaras mostraban facilidades para las matemáticas y disposición para el comercio.

Respecto de los Programas “...uno debía adaptarlos porque no eran rígidos y podían ser flexibilizados...”. En relación con la Dirección Provincial “...prácticamente en todos los primeros años no llegaron por allá. Incluso recuerdo el caso de un inspector que murió en el trayecto”. Y en lo que respecta a la comunidad, su proximidad a ella fue buena, “por la misma índole del trabajo del profesor, que debía compenetrarse con el alumno y su familia, (debía) apoyarlos y cumpliendo diversas funciones... (incluidas) las labores generales de la comunidad, como la limpieza de canales y otras...”.

Don Alberto Castillo (A.C.)

Estudió en la Escuela Normal de Copiapó, donde ingresó a la edad de 13 años en 1943. Comenzó a trabajar a los 18 años en 1949 en el campamento salitrero Don Guillermo. A partir de 1953, ya casado, se trasladó a Cariquima, donde estuvo hasta 1956. Al año siguiente pasó al valle de Moquella, donde permaneció por espacio de dieciséis años.

Sus alumnos aymaras de Cariquima no hablaban castellano. Con ellos tuvo que utilizar el silabario el Ojo.

La razón para irse al altiplano a trabajar fue “más que nada para juntar plata para casarme. Los sueldos no eran tan buenos, entonces me fui al interior, junté plata, me casé y me fui de luna de miel a Tacna y luego volví a Cariquima. Cariquima es un buen pueblito, la gente es muy buena”.

Don Alberto fue profesor único con aproximadamente unos cien alumnos. Reconoce que no aprendió a hablar aymara, “aprendí muy poco, soy medio malo para el idioma, aprendí algunas palabras como saludo”. Para enseñar el castellano recurrió a los hermanos mayores de los niños que hablaban sólo aymara. “Si yo volviera, lo primero que haría sería aprender a hablar aymara para poder comunicarme, yo creo que eso me faltó. Y lo que hice, no sé, a pesar que yo leí un artículo con mucha pena sobre los pueblos del interior, quizás le hicimos mucho daño, queríamos cambiar su cultura sin mala intención...”.

Sobre la característica “rural” de la Escuela Normal de Copiapó señala:

“la escuela Normal de Copiapó era una escuela rural, entonces se enseñaban varias técnicas en cuanto a la parte rural, como la agricultura. (La idea de hacerla rural) yo creo que nació porque la mayoría de las escuelas eran rurales, pocas eran urbanas, solamente era urbana la de Santiago. En ese tiempo estaba la Normal de Copiapó y la Normal de La Serena, posterior-

mente nace la Normal de Antofagasta, el año 45, y después hicieron anexos de la Normal en distintas localidades, e hicieron una acá en Iquique, pero dependía de Antofagasta al comienzo”.

Don Jorge Mollo Loayza (J.M.L.)

Estudió en la Escuela Normal de Copiapó. Se recibió en 1950 y al año siguiente comenzó a ejercer como maestro rural en la oficina salitrera San Laura, hasta mediados de 1953. Desde esa fecha hasta 1955 lo hizo en la localidad de Enquelga, altiplano de Isluga. Desde 1956 hasta mediados de 1968 trabajó en el pueblo de Apamilca, quebrada de Camiña. A partir de entonces volvió a la pampa, al pueblo de Pozo Almonte, donde permaneció hasta 1975. Al año siguiente bajó a Iquique, donde se jubiló el año 1987.

Tenía 20 años recién cumplidos cuando inició su larga trayectoria de profesor rural. Se casó en 1961 cuando estaba en el pueblo de Apamilca.

El motivo principal que lo llevó a trabajar en el mundo andino fue “por dinero, o sea, en ese tiempo existía la gratificación de zona; además existían los trienios, eso ayudaba mucho, porque a los tres años el profesor tenía el 40% de aumento, que incidía en la zona, entonces era como el 140%, y a los seis años era un 10% más y a los nueve años un 60%”.

Respecto de los libros escolares, señala que

“el *Hispanoamericano* era el más factible de usar allá. Porque nos daban el Lea, pero primero había que enseñarle, en ese tiempo, a hablar castellano a la gente de allá, porque eran muy aymaristas como se dice. El papá era el que tenía más conocimiento del castellano. Entonces para poder enseñar había que dosificar, a uno le estaba haciendo castellano, a otro matemáticas, a otro artes plásticas, así ir dando vuelta...”.

Don Jorge no aprendió aymara, excepto palabras sueltas, porque

“había un concepto, que había que castellanizar, esa era la norma en ese tiempo, como que había que erradicar el aymara y hacer que todos hablaran castellano para que se entendiesen con las autoridades de Tarapacá. Era una política errada en ese aspecto, ésa era la norma de ese tiempo. Pero sí se conservaban las tradiciones, nosotros aprendimos las ceremonias, respetamos todos esos asuntos, de las bendiciones, de las supersticiones que tenían”.

Don Francisco Rivera Vilca (F.R.V.)

Estudió en la Escuela Normal José Abelardo Núñez. A los 22 años, en 1957, se inició como profesor y en la zona andina, en 1958, en Poroma (valle). Allí

estuvo hasta 1962, sin cambiar de quebrada partió a Coscaya (1963) y Mocha, su pueblo natal, (1964-1967). Posteriormente subió al altiplano, a Cariquima, donde permaneció por espacio de veinte años.

Cuando partió al interior era soltero. Señala que el problema de necesidad sexual de los profesores era “uno de los problemas graves y, sin embargo, las autoridades nunca lo tomaron en cuenta. Esto daba origen a desbandadas en el personal, se arrancaban de sus funciones por bajar a la ciudad”.

Las razones que lo llevaron a partir al interior fueron “obligaciones que impone el servicio (Ministerio de Educación). Al primer nombramiento, a usted lo nombran donde sea y usted tiene que aceptarlo, y (los profesores) cumplíamos, salvo por ahí alguna deshonrosa excepción”.

Su relación con la comunidad la califica de buena,

“empezando en Poroma, yo recuerdo que llegué un día; estas son como anécdotas, un día de estos 21 de mayo o 18 de septiembre, veo donde hacer un acto, no había un lugar, plaza desolada, despejada; entonces lo primero fue poner un mástil, hicimos un quiosco con piedra canteada, trabajamos con la comunidad. Así que los sábados y domingos partíamos al cerro a buscar piedras, a cantear y traerlas para hacer el quiosco, ahí está, y eso queda de recuerdo. Lo más importante, lo material queda simbolizado en una obra, pero el aspecto patriótico eso queda en los seres humanos...”.

Sus alumnos no hablaban aymara y él no se interesó en aprenderlo, “no lo practicábamos, me preocupaba que el castellano se hablara un poco mejor”.

“Un profesor atendía todos los cursos, de primero a sexto, entonces sin que existiera esa denominación que se dice ahora de cursos combinados, sino que sencillamente la necesidad era tal, que se destinaba un profesor por escuela y ahí la fórmula de poder atenderlos...”.

Don Lino Sepúlveda (L.S.)

Estudió en la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Se inició como profesor en el valle de Codpa, en 1956, a los 22 años de edad. Allí estuvo hasta 1959. Posteriormente trabajó en la pampa salitrera, en Alianza seis años y en Pozo Almonte doce años, después bajó definitivamente a Iquique. Durante todo su período de profesor rural se mantuvo soltero.

En Codpa se encontró solo en un comienzo, trabajando con doscientos alumnos, después se agregó un profesor venido desde Copiapó.

Se fue a trabajar al mundo rural

“por la sencilla razón de que en aquella época, en la parte que correspondía al departamento de Arica, prácticamente todas las escuelas estaban

cerradas por falta de profesores. Justamente la mayoría de los profesores que veníamos saliendo de la escuela normal fuimos enviados al interior de Arica. Todos éramos hijos de esta tierra, de Iquique, y nos fueron asignando lugares, posiblemente algunos ni conocían dónde iban a ir a trabajar, pero no fue difícil ni imposible”.

Dice que utilizaban los textos que estaban a mano,

“pero específicamente todo lo que nosotros habíamos aprendido en la escuela normal lo vaciábamos a través de material que nosotros mismos preparábamos. Era lo más acertado, porque en muchas oportunidades los textos de estudio que se preparan para ser ocupados en forma general en las escuelas de Chile, en muchas partes es un poquito difícil de aplicarlo, por diversas razones que sería largo enumerar”.

Sus alumnos tenían conocimiento del idioma aymara pero no lo practicaban. Hablaban un castellano con acento.

Señala que

“en aquella época el trato hacia los alumnos era bueno, por la sencilla razón que el alumno del interior estaba dispuesto a acatar, a obedecer, a aprender, a respetar a sus profesores, a sus padres, a los símbolos patrios. Se notaba el interés de ellos por aprender, por querer ser más y guardando el debido respeto por el profesor, autoridades, personas adultas, cosa que ahora en términos generales se ha perdido a través de nuestra patria”.

Don Antenón Rubén Campos Molina (A.R.C.M.)

Estudió en la Escuela Normal de Copiapó. Antes de recibirse, en 1943, comenzó a trabajar de profesor particular.

“Posteriormente me hice fiscal y llegué a la zona rural, a la frontera en Ancuaque, así se llamaba la escuela N° 77 de Ancuaque. Atravesar durante tres días la cordillera y llegar al pueblo, se regresaba en dos días porque ya veníamos de vuelta, así que el camino se nos hacía más rápido. Era bastante la lejanía y estar solo, solamente con la señora y los tres niños, no había comunicación con nadie más, entonces desesperado uno se venía a la civilización nuevamente”.

En Ancuaque estuvo tres años. Posteriormente se desempeñó en las salitreras del grupo Nebraska, Humberstone y Santa Laura. En Humberstone llegó a Director hasta su paralización en 1959. Bajó a Iquique, para subir nuevamente

en 1963 al pueblo precordillerano de Francia. En 1968 regresó a Iquique donde jubiló como maestro en 1988.

En Ancuaque se hizo cargo de quince niños de primero a cuarto año. Todos hablaban aymara, pero por su proximidad a Bolivia también algunos hablaban castellano. Su aprendizaje del idioma aymara fue práctico: “unas palabras, saludos, para pedir algún favor en aymara, para comprar carne, huevos”.

“Mire, con los alumnos hay una relación tan familiar, porque estaban con los padres (en la comunidad), ahí en el pueblo nosotros éramos como padres también. Mi esposa era como madre para ellos, porque lo poco que nosotros llevábamos les convidábamos, no había auxilio escolar ni nada en ese tiempo”.

Don Carlos Artigas Torres (C.A.T.)

Estudió en la Escuela Normal de Viña del Mar. Se inicia como profesor en 1960 (Quebrada Verde, Quintay, V Región). En 1964 –a los 25 años de edad y casado– comenzó a desempeñarse en el norte grande, en Illaya, valle alto de quebrada de Aroma.

La escuela era unidocente. Sus alumnos hablaban castellano, por tanto, no tuvo la necesidad de aprender aymara como, dice, fue el caso de los profesores del altiplano. Los textos que utilizó fueron el *Hispanoamericano* y el *Lea*.

Su relación con los alumnos fue buena. “En esos lugares aislados el profesor es líder y muy querido por sus alumnos, ya que son cerrados por naturaleza y no se entregan a la primera. Son egoístas, no dan más de los que les dan”.

El niño andino, para don Carlos, es tan normal como cualquiera, en cuanto a habilidades y destrezas. No necesitó castigos físicos, sino sólo castigos en los recreos y en algunos casos, trabajos extras.

La principal motivación para ingresar al servicio era la económica: “sin importar donde le toque”.

Don Héctor Estica Caqueo (H.E.C.)

Estudió en la escuela Normal José Abelardo Núñez. Nació en el poblado de Mamiña en 1935, estudió la enseñanza básica en su pueblo y la media en el liceo en Iquique, para después partir a la escuela normal, integrándose a 5º año en 1954. Actualmente participa activamente en una organización aymara de la ciudad de Iquique.

Trabajó como maestro en diversos poblados precordilleranos a partir de 1958: Tarapacá, Sibaya, Parca, Miñi Miñe. Pero en un comienzo prefirió irse a trabajar de albañil porque las plazas eran sólo para el altiplano, hasta que consiguió una breve estada en la oficina salitrera Victoria y después ocupó la

dirección de la escuela de la oficina La Granja. Posteriormente, desde 1958, ejerció en los valles precordilleranos.

Con respecto de los programas que utilizaba, señala:

“se cumplía fielmente lo que decía el programa, nosotros hemos tenido varios programas, pero el de hoy es más flexible... Por lo menos para mí fue siempre flexible, sacaba lo mejor, lo que estaba de acuerdo con la comunidad y los objetivos que yo tenía que lograr con los niños... Antes nos dedicábamos mucho a las asignaturas de castellano y matemáticas, dentro de un máximo y un mínimo que se exigía”.

Cuando trabajó en Parca la escuela era unidocente, en Miñi Miñe ya era bidocente, donde pudo trabajar con su esposa, profesora también.

“Me acompañó bastante, hemos tenido muchos altos y bajos, pero me acompañó en todo momento para darme facilidad, porque muchas veces yo cooperaba con la gente y ella se quedaba a cargo de todos los cursos... Nosotros creíamos que íbamos a encontrar en ese tiempo una escuela modelo, todo lo que nos decían (las autoridades) era especial; llegamos allá y nos encontramos con piso de tierra, techos de paja con barro encima. El profesor no tenía más que un cuartucho con piso de tierra donde alojar. No habían caminos, sólo huellas; así que había que irse a pie con sus mercaderías y sus niños, era sacrificado”.

Tiene una buena opinión de la relación con la comunidad, puesto que participó activamente con ella, tanto en Parca como en Miñi Miñe.

Don Rodolfo Rojas Gómez (R.R.G.)

Perteneció al curso fundador de la Escuela Normal de Antofagasta, del año 1945, después de seis años de estudio egresó en 1950, a los 19 años de edad. Al año siguiente, en 1951, se fue a trabajar por un lapso de dos años y medio al oasis de Pica; luego partió a Chusmiza en agosto de 1953, hasta fines de 1966.

De este modo explica las razones de su partida al interior: “Económicas, porque en esa zona pagaban un 100% y yo piqueteaba un 60% de zona; además uno iba como director de segunda clase, en ese tiempo grado 12...”.

Sobre los libros empleados dice:

“yo usé con mucho éxito el Hispanoamericano, en la lecto-escritura muy bueno, además como uno tenía tiempo se dedicaba a hacer en láminas grandes las hojas que tenía ese mentado silabario, te aseguro que los chicos aprendían a leer en Primer año. Los chicos del interior son muy avispaditos, mucha gente cree que son de menor calidad, al contrario. Son buenos

para las matemáticas, parece que es algo natural. Ahora sí hay una dificultad (con el castellano), no solamente en Chusmiza, en los pueblos del interior (altiplano) es peor, porque los papás hablan aymara. Entonces a la cultura de ellos hay que entenderla, no es tan occidental como la nuestra. Los chicos hablaban aymara, entonces les costaba un poquito más entender el castellano.

Nosotros hacíamos una traducción. Cuando iba a la casa de ellos a comprar pavo, carne, lo que fuera lo hacía en aymara, y le decía en aymara véndeme pan, véndeme carne, entonces al comunicarme con ellos así, era más fácil llegar, se entregaban. Además habían otras formas cómo llegar a la familia: la salud. En ese tiempo el Hospital nos daba medicamentos, de tal forma que cualquier mal que ellos sintieran uno llegaba con la inyección, entonces la apertura con la comunidad era mejor, ellos devolvían mandando a sus hijos a la escuela”.

Don Francisco Castillo Chávez (F.C.Ch.)

Estudió en la Escuela Normal José Abelardo Núñez y en la escuela Normal de Antofagasta, recibiendo en 1950. En 1948, a los 19 años, trabajó como profesor propietario y después ingresó a las escuelas normales señaladas.

Estuvo trabajando en Poroma hasta 1954, después se trasladó a la pampa salitrera, a la oficina Santa Laura. Allí estuvo hasta el cierre de la salitrera, aproximadamente seis años después. Se cambió al pueblo de Huara, donde trabajó otros seis años.

En Poroma tenía al comienzo unos cuarenta y cinco alumnos repartidos de primero a sexto primario. Utilizó el *Lea* y el *Hispanoamericano*.

“El *Lea* es un sistema lento, lleva a la comprensión más que a la memorización, en cambio el *Hispanoamericano* era más memorístico, aprendían más rápido. Los niños en el año aprendieron a leer casi todos, en cambio cuando llegué a la pampa ocupé el *Lea*, se demoraban los niños (en leer) pero había mayor comprensión...”.

En Poroma encontró niños que hablaban castellano, por tanto, no tuvo problemas en ese aspecto, ni tuvo la necesidad de aprender aymara.

La relación que tuvo con la comunidad de Poroma la califica como buena,

“porque la gente todavía se acuerda de mí para empezar; cuando de repente aparecen son cariñosos, me echan de menos siempre, seis años que estuve allá. Llegué una tarde, casi al anochecer, no llegaban camiones en ese tiempo a Poroma, y esa vez llegué en camión. Me compré caballos, tuve yegua para trasladarme de un lugar a otro, yo lo hacía incluso a pie, se caminaban kilómetros y kilómetros, ya sea porque tenía la necesidad de visitar a mi

familia u otra cosa, ahí hacía gala de lo que podía disponer, a pie o a caballo. Pese a que yo ayudé a construir caminos para entrar al pueblo, para entrar camiones, hice trabajar a la gente conmigo. Hice una escuela con 30 mil pesos de la época, me acuerdo, todavía está una campana que hicimos de un cañón, y al ladito de la escuela hicimos la casa para el profesor”.

Don Hugo Ossio Luza (H.O.L.)

Ha sido director de la Escuela de Mamiña y concejal de Camiña. Estudió la primaria hasta el quinto básico en la escuela de Camiña, los estudios restantes los hizo en Iquique. Sus estudios de pedagogía los hizo en la Escuela Normal de Antofagasta.

En 1964 comenzó a ejercer en la zona rural, en el pueblo de Nama, el valle alto más alejado de la quebrada de Camiña.

“En Nama estuve tres años. Atendía de primero a sexto y tenía más o menos dieciséis alumnos. Tuve también varios alumnos del sector de arriba (altiplano), tenía así una especie de internado en esos años, del ‘64 al ‘66... Después de Nama, Chapiquilta. Posteriormente fui coordinador a partir del año ‘68 o ‘69, fui coordinador de las escuelas rurales de la provincia, de los departamentos de Pisagua e Iquique, hasta el año ‘73. Entre los años ‘74 al ‘80 estuve a cargo de la oficina de personal de la Dirección Provincial; y de ahí, el ‘80, me fui a la Huayca permaneciendo hasta el año ‘87, me parece; el ‘88 estuve a cargo del Departamento de educación y salud de Pozo Almonte. Cuando se creó la Corporación Municipal me exoneraron y como “premio” me mandaron a la escuela más lejana del departamento de Pozo Almonte, Huatacondo, y después Mamiña. He recorrido hartó”.

Respecto de las razones para iniciar su labor docente en Nama, señala:

“en esos años uno tenía que trabajar donde hubiese posibilidades de trabajar no más. Bien, las características eran diferentes a como son ahora, nosotros nos íbamos a los pueblos cordilleranos aislados y después a los tres o cuatro años íbamos bajando, hasta llegar a la ciudad en un período de siete a ocho años, o sea, ése era el peregrinaje”.

Su opinión del texto *Hispanoamericano*:

“fue excelente, cero problema. Si al final cualquier texto es bueno, siempre y cuando la metodología que uno adopte sea conveniente. Ahora indudablemente que es difícil porque se trabaja con cursos combinados. Si está solo trabaja de primero a sexto, y tiene que arreglárselas, unos cursos en la mañana y otros en la tarde, ahí uno tiene que echar manos al inge-

nio... Yo alcancé a trabajar, no me recuerdo bien, con el *Ojo*, el *Matte*, el *Hispanoamericano*, y después apareció el que decía *Hola*".

Nunca se interesó en aprender aymara, porque eran pocos los alumnos que hablaban esa lengua,

"sí, me tocaron, pero esos niños venían de cerca de Caritalla, me acuerdo en este momento del apellido Alderete; los papás los dejaban y no los venían a buscar hasta vacaciones; así que ahí nosotros le hacíamos un régimen de internado, le teníamos una piecita para que los chiquillos llegaran ahí, comieran y fueran a la escuela".

Sobre los castigos, dice, "bueno, eran otros años, treinta años atrás, digamos que el profesor era la Ley del pueblo, entonces a uno le bastaba conversar con los padres y asunto arreglado, el papá se encargaba allá de hacer las correcciones". Y respecto de las características de los alumnos,

"mire, todos los niños tienen las mismas posibilidades: a mí me tocaron niños muy despiertos, y de hecho tengo alumnos que en estos momentos son contadores, profesores, entonces digo que todo niño tiene la misma capacidad; solamente las oportunidades son diferentes, el niño de la ciudad tiene más posibilidades, pero por lo menos los chiquillos que tuvieron la oportunidad la han aprovechado".

Don Edgard Miranda Barrera (E.M.B.)

Estudió en la Escuela Normal José Abelardo Núñez, recibéndose el año 1958. Al año siguiente partía a trabajar al pueblo de Chapiquilta en la quebrada de Camiña. Estuvo tres años en la precordillera y otros tres en la pampa salitrera.

En el año 1959 se casó, su señora con residencia en Iquique y él en la precordillera,

"lo que creaba conflicto, por cuanto no teníamos bajadas seguidas y a veces mi señora tenía que viajar para allá en camión, eran quince horas de viaje, camiones cargados de mercaderías, paraban en Zapiga, de ahí entraban en Calatambo, iban por etapas, demoraban mucho. En una oportunidad mi señora perdió la guagua allá en Camiña, fue atendida por un colega, por Zabala, él la atendió hasta que pudo bajar en un vehículo del Jefe del Registro Civil, el señor Pantoja, quizás qué consecuencias hubiera tenido allá, llegó grave (a Iquique), perdió la guagua".

Sobre las razones de elegir la precordillera, dice:

“...Bueno, antiguamente era un requisito empezar en la zona rural, no como ahora que los profesores empiezan inmediatamente en la ciudad y con todas las regalías; a nosotros nos obligaban a partir al interior, era la oportunidad, y uno por trabajar tenía que irse no más, conseguirse plata, llevar un poco de mercadería y partir a la aventura”.

Sus alumnos hablaban castellano, “hablaban aymara entre ellos, pero toda la clase se desarrollaba en castellano”. Recuerda haber utilizado el *Hispano-americano* para enseñar a leer.

Define su relación con la comunidad como

“regular no más, por cuanto tenía mucho poder allí el Inspector del Distrito, que era una persona designada por el gobierno, y se inmiscuía mucho en asuntos de la escuela. Incluso una vez fui picado por una vinchuca, tuve que bajar a Iquique, había que pedirle permiso a él para bajar. La otra presión que teníamos era de carabineros¹⁰⁴ que andaban controlando a los profesores...”.

Sin embargo, con la propia comunidad –señala– participó en faenas y fiestas del pueblo, “la fiesta de la Cruz de Mayo, el Primero de Noviembre, el Día de los Muertos, todo el recorrido que hacen por las casas, incluso pasaban por la casa donde estaba yo alojado...”.

Don Vicente Malinarich Zambrano (V.M.Z.)

Estudió pedagogía en la Escuela Normal de Copiapó, los años 1958 y 1959.

“El año 1963 entré a trabajar en la escuela de Pisiga, escuela N° 19 en ese tiempo... Estuve trabajando en Pisiga Choque, eso está frente al pueblo de Colchane, está casi a noventa y tantos metros de la línea, es la más cercana de la frontera”.

“En esos tiempos era realmente un gran esfuerzo llegar al lugar de trabajo, no las seis o siete horas que se demoran hoy en día los profesores y pese a todo tienen problemas. (Antes) era llegar en camión, un día hasta Chusmiza, y dos días cruzando la cordillera (en animal); y cuando hablo

¹⁰⁴ “...Las comisarías rurales dependientes de esta Prefectura, por intermedio de los señores oficiales a sus órdenes, han dictado conferencias en los centros obreros de las oficinas salitreras, tratando de hacer entender el rol que corresponde a carabineros en su misión fiscalizadora y procurando a la vez, un acercamiento con los elementos en referencia e inculcándoles el amor patrio y el respeto hacia las autoridades y leyes.

Por otra parte, y en aquellos sectores del interior, donde todos sus habitantes los constituyen indios sin la más rudimentarias nociones de civilización, los carabineros, tanto con la palabra como con el ejemplo, están constantemente introduciendo en dicha gente, hábitos de higiene y de cultura en general...”, *Memoria de Oficinas Públicas*. A.I.T., 1934 a 1936. Carabineros de Chile, Prefectura de Tarapacá N° 1, *Memoria anual*, 1936.

de dos días, no hablo de que sean una hora o tres horas y seguir después, no, apenas aclara partir con el animal y parar al mediodía, y continuar viaje, es un alto de diez a quince minutos, y después seguir otra vez apurando al animal para llegar al oscurecer a plena cumbre, a cinco mil metros de altura. Cruzar la cordillera de los Andes en ese tiempo, estoy hablando de cruzar por el Jachura o el Huanca que eran los puntos de la cordillera para pernoctar allí, había una especie de choza, con un techo medio derrumbado, aprovechábamos de meternos en los sacos de dormir, y se sentían durante la noche los pericotes correr arriba de uno. Me acuerdo que once profesores subimos a hacernos cargo del puesto, y de los once, seis logramos llegar a trabajar porque el resto reventó, en el cruce de la cordillera les salía sangre de oídos, de narices, reventan igual que el hombre rana...”.

“Estuve como cuatro años en el altiplano, después de grandes esfuerzos bajé a Chusmiza, estuve cuatro años también en Chusmiza, por lo menos allá era más civilizado, pero la gente donde estuve era muy buena, a la fecha todavía me encuentro con ellos y me cuentan, me conversan, me invitan a ir a trabajar a la escuela. Y entre las cosas que me emocionan, me dicen, señor usted se fue y el avión nunca más volvió, porque yo construí con el pueblo una cancha de aterrizaje, y tenía contacto todos los fines de semana, se podría decir tenía visitas, venía a verme el intendente, porque trabajar con la comunidad era lo más bonito”.

Los libros que recuerda haber utilizado fueron *El lector chileno*, el *Hispanoamericano*, el *Lea*. “Generalmente se disponía de esos textos, por lo menos nos aprovisionaban bien de textos, nos daban también al inicio materiales, cuadernos, lápices, no nos podíamos quejar, teníamos apoyo de material didáctico para los alumnos”.

Los niños que tuvo hablaban castellano y aymara porque “las escuelas que se instalaron (en Pisiga) llevaban ya unos diez años, así que los niños ya habían entrado al lenguaje (castellano)”.

Don Jaime Lam Luza (J.L.L.)

Estudió en la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Se inició como profesor en 1962, y en la zona rural en 1964. Su quehacer docente comenzó a los 24 años de edad y soltero, en el poblado de Enquelga, en la escuela N° 11. Llegó a hacerse cargo de la escuela, responsabilidad que se prolongó por dos años y medio.

El texto que utilizó para enseñar a leer y escribir fue el *Hispanoamericano*. “La mayoría (de los alumnos) hablaba aymara, pero en la escuela hablaban una especie de jerigonza, se daban sí a entender, en una forma tal como habla un extranjero el castellano, y así nos entendíamos con ellos. No fue obstáculo, fue interesante sí”.

Respecto de su relación con la comunidad de Enquelga,

“al comienzo hubo problemas, porque la gente de Enquelga se caracterizaba por ser uno de los más difíciles dentro de los poblados del distrito de Isluga, pero al final pudimos hacer algunas cosas. Prueba de ello es que un grupo de estos niños que estaban en Enquelga cuando llegué a trabajar, ellos tocaban lacas y se me ocurrió formar un grupo y posteriormente traerlos a Iquique. Ellos nunca habían salido de ese lugar, no conocían Iquique...”.

Acerca de su nombramiento por parte de la Dirección Provincial señala:

“A nosotros nos decían, usted está nombrado en Enquelga. Acá está Enquelga en el mapa y listo. El resto uno lo sabía por la transmisión de experiencia de los colegas anteriores. Entonces como Iquique era chico y todos nos conocíamos, decían, te nombraron allá, mira tienes que hacer esto, tienes que ir a tal parte. En ese tiempo, me acuerdo, era el mixto San Juan (vehículo), ese salía hacia Huara, salía a las 6 de la tarde y a las 9 llegaba a Huara, ahí se come, se duerme; a las 4 de la mañana hay que levantarse, porque el mixto, que era de carga y de pasajeros, sigue a Chusmiza, hasta ahí llegaba no más el camión. En Chusmiza estaban los animales, las mulas, y empezabas tú a cabalgar...”.

Don Sabino Zenteno Bilbao (S.Z.B.)

Estudió en la Escuela Normal José Abelardo Núñez. El año 1955, a los 22 años, le correspondió hacer una suplencia en la escuela Centenario de Iquique, y a fin de año lo nombraron para abrir la escuela de Ancuaque (altiplano, Cariquima).

“En total yo trabajé (en la zona rural), incluido la precordillera, la cordillera, la estación ferroviaria, el pueblo salitrero, ocho años. Estuve en varia partes, en Ancuaque, después me mandaron a Colchane, más arriba, después de Colchane me trasladé al lado de Arica, a Camarones, después a Puquios en Arica también, de ahí me vine para acá más hacia Iquique, me tocó Huara”.

En Ancuaque estuvo un año, sus alumnos eran alrededor de treinta entre primero y sexto primario; la escuela era unidocente. En Colchane estuvo dos años. Allí le acompañó su esposa, también profesora.

“Lo anecdótico de ello, fue que nosotros para llegar a Colchane con mi señora, tuvimos que cabalgar aproximadamente dos días y medio, cabal-

gamos de las 7 de la mañana hasta las 7 de la tarde, pernoctábamos donde nos pillara la noche y así, al tercer día recién como las 2 a 3 de la tarde llegamos a Colchane”.

Sobre los motivos de su partida al altiplano, nos dice

“... bueno, en primer lugar, era mi primer nombramiento como profesor, así que en ese entonces existía la convicción de que el profesor debía empezar a trabajar en el interior. Pero nosotros, en ese tiempo, no sabía que por el interior, más arriba de la pampa, había escuelas y todas esas cosas, así que con asombro me fui. Y después cuando llegué a Ancuaque, me llevó el señor Alberto Castillo que era el director de Cariquima, y me dejó ahí: tenía que cocinar, hacer todas las cosas yo”.

No tuvo problemas, dice, con el idioma, pero se preocupó de aprender algo de aymara. Recuerda haber utilizado el silabario Lea. Sobre los castigos a los niños reconoce:

“pero no me voy a hacer el santo, en el sentido de cómo castigué al niño, me acuerdo que era bien estricto con mis niños, y por ahí pegué un par de palitos a unos cuantos muchachos, eso lo confieso porque es un cargo de conciencia que tengo yo, en el sentido que no había necesidad. La verdad de las cosas yo creo que aprendí cuando tuve hijos y después mis nietos, yo creo que nunca me gustó que le pegaran a mis hijos o a mis nietos...”.

Él vio para los niños del altiplano

“desventaja total, porque la diferencia era abismante, los niños de allá arriba no bajaban ni por travesura acá a la costa, a la ciudad, al puerto; entonces ellos estaban totalmente alejados de la cultura, de la civilización y solamente recibían lo que les llevaba el maestro de conocimiento... Habían niñitos inteligentes, si con mi señora nos dábamos cuenta que, a pesar de la situación de ellos, habían niños con capacidad. Bueno, la prueba de ello está que en la actualidad son bastantes los niños del interior que tienen carreras profesionales y se han perfeccionado. Parece que el niño esperaba un empujón para venirse acá a la ciudad y seguir ellos estudiando, preparándose...”.

Don Gilberto Dávila Silva (G.D.S.)

Estudió en la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Terminó sus estudios en 1959, en 1960 empezó a trabajar en el colegio Don Bosco (escuela privada, urbana, católica), y en junio de 1962 logró su primer nombramiento como profesor de la escuela de Chapiquilta.

“En ese entonces uno presentaba en la Dirección Provincial la solicitud para el ingreso al servicio público, a la escuela fiscal, y tuve que esperar bastante tiempo para que se me nombrara, puesto que en un comienzo se me había indicado que iba a ir a la escuela de Soga, iba a abrir una escuela, pero lamentablemente el Ministerio rechazó la propuesta (de apertura) de esa escuela. Hasta que tuve la fortuna que un colega del sector Chapiquilta fuera trasladado a Pozo Almonte, el señor Edgard Miranda, y yo tomé la vacante”.

“En Chapiquilta trabajé trece años, estuve hasta el mes de marzo del ‘75. Posteriormente, a contar de abril del ‘75 asumí funciones como profesor en la escuela Santa María hasta julio del ‘77. A la vuelta de vacaciones asumí como director en Pozo Almonte...”.

Sobre los textos, señala

“... la verdad de las cosas que en esa época no se usaban textos, no habían textos definidos, así que en la práctica uno tomaba los contenidos que estaban en el programa. Uno tenía que buscar los textos más adecuados, no habían textos oficiales en ese entonces, y no se entregaban textos tampoco. Por ejemplo, así en el primer año yo trabajaba con el *Hispanoamericano*, después con el tiempo llegaron textos para el primer año, como el *Americano* de Amanda Labarca, un buen texto también. Yo había estudiado todas las metodologías en Santiago, sobre todo hablo del primer y segundo años...”.

“...cuando existían las Escuelas Normales, había una normal que era de Copiapó donde los profesores se especializaban en el área rural; yo, por ejemplo, en la normal donde egresé, mi título es de profesor de educación primaria urbano, así que en la práctica cuando salí al interior, tenía que hacerme mis metodologías, lógicamente basadas en el contexto, en la realidad distinta a la que uno está preparado... de hecho, por ejemplo, yo normalmente, en castellano que es el área que más me agrada y domino, trabajaba de acuerdo a la realidad, por ejemplo, si ellos trabajaban con legumbres, (me preocupaba) que todo su acervo sobre la palabra la expresaran bien, la escribieran bien...”.

En relación con su visión de la realidad donde le tocó ejercer, aclara

“cuando yo llegué tenía un enfoque distinto a lo que es el área rural. Al obtener mi primer nombramiento yo prácticamente decía ‘en qué hoyo me vine a meter’, pero a mí me ofrecieron el traslado pronto, tuve suerte por ser una persona destacada en el área deportiva, jugaba fútbol, básquetbol, tenía buenas relaciones, pronto me llegó la permuta, venirme a la ciudad nuevamente, pero no sé, lo acepté como un desafío (estar en Chapiquilta), me gustó y me quedé, la verdad de las cosas que yo podía haberme venido

(a Iquique), pero esperé tanto, imagínese cuántos años, trece años para recién salir. La verdad de las cosas es que yo creo que cumplí con creces la parte de movida que dejé ahí, de hecho no puedo olvidarlo”.

Respecto de los niños de Chapiquilta dice,

“...yo creo que el niño de la precordillera es un niño bastante listo, despierto, desde niño empieza a integrarse a la vida del trabajo. A diferencia del niño de la ciudad los valores en cuanto al trabajo, se puede decir, los toma como a los 13-14 años. Allá en el interior los niños a los cuatro años ya tiene claro su rol o su papel, entonces yo noto que el niño estaba más atento a mejorar su situación...”.

Sobre la pertinencia de los programas:

“En absoluto. Parece que en la actualidad existe ese problema. Por eso digo yo que a veces depende del docente, porque las realidades van cambiando constantemente y tienen que hacerse ahora más todavía, cuando el profesor trabaja con un curso no más, tiene forzosamente que manejar otra metodología. Integrar nuevos programas, adecuados a la realidad...”.

Don Manuel Sanz Cantillana (M.S.C.)

Estudió en la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Al respecto acota “es bien paradójal, porque la Abelardo Núñez siendo una escuela que preparaba alumnos para trabajar en las ciudades, tuvimos que ir a trabajar al interior; en cambio, la gente que se preparaba –como los chilenizadores– no llegaba ninguno a trabajar al interior”.

Se recibió como profesor el año 1957. Al año siguiente –a los 20 años de edad– tuvo su primer nombramiento en Enquelga (Isluga). Su padre había quedado cesante de la Compañía Salitrera, por tanto había que “trabajar como fuera, entonces se me ofreció la vacante en Enquelga y la acepté de inmediato, pues nunca le he tenido miedo al trabajo...”. Estuvo un año en Enquelga y partió a Nama donde estuvo cinco años, entre 1959 y 1962. El año 1960 se casó.

“A Enquelga fui siendo director en ese tiempo don Oscar Heredia Araya, entonces se creó una plaza más ahí, porque era bastante grande el número de alumnos, habían casi 60 alumnos. Entonces nos dividíamos nosotros en dos partes, yo hacía de Primero a Cuarto y Heredia tenía los cursos grandes que eran quinto y sexto. Porque teníamos hasta sexto año pasamos a ser una escuela de segunda clase, lo que no debió haber sido, pero en ese tiempo había improvisación, y cada uno hacía las cosas como mejor creía, y nosotros creíamos que eso era (lo correcto) para que el

alumno saliera de sexto. Nosotros incluso empezábamos en ese tiempo a proyectarnos más, y de ahí que conversamos con la gente pues queríamos traer alumnos (a la escuela) para que siguieran estudiando allá mismo, pero desgraciadamente recién se estaba empezando a cambiar la mentalidad de la gente. Se da el caso que nosotros cuando llegamos allá en esos años, solamente los hombres hablaban castellano, las mujeres hablaban aymara no más, entonces nosotros tuvimos que aprender aymara... No fluido, pero como para hacerse entender, eso nos sirvió mucho, en una oportunidad tuvimos que pasar a Bolivia y entrar a Chile y entonces ahí se habla puro aymara. Lo otro, siempre en el pueblo el hombre está dedicado a la ganadería, entonces salía y no había nadie, a veces necesitaba alguna cosa, tenía que conversar con la mujer y tenía que hacerlo en aymara, así que era al revés la cosa, nosotros teníamos que aprender aymara en vez de enseñarle castellano a los demás. Claro que los niños después poco a poco fueron cambiando. Incluso en ese tiempo era muy sacrificado subir, entre paréntesis siempre fui buen jinete, llegué a echar un día y medio, que era lo menos que se podía demorar, pero los colegas que tenían problemas me recuerdo que echaban sus cuatro a cinco días, y viajando solo con la mercadería, porque allá uno era cocinero, lavandero...

...Entonces, claro, uno iba con todas las ganas de trabajar, recién iniciándose en el trabajo, no era problema, aparte de que uno es joven si usted tiene espíritu más aventurero, depende de la crianza, entonces no se echa a morir, quedarse a trabajar solo, tuve oportunidades de estar solo, muchos profesores en ese tiempo se volvían locos, llegaban con problemas serios a Iquique. En cambio nosotros, los que habíamos allá arriba en ese tiempo, como teníamos un rifle, en los ratos desocupados salíamos a cazar vizcachas, cazar patos, así que en eso nos entreteníamos, cazando animales. Pero yo considero que en ese tiempo se empezó hacer una buena labor, yo por primera vez traje un grupo de niños a Iquique, no tenían idea lo que era un auto, lo que era la luz, lo que era una llave de agua. Traje seis (alumnos). Imagínate cuando los llevé al mar, 'mira el agua y tanta agua', decían, y veían los cangrejos 'mira, mira las arañas', asombrados en la casa prendían la luz, 'mira, mira', la prendía uno, la apagaba el otro. Fue un impacto muy grande para esos niños".

Relativo a los textos que utilizó, señala que si bien tuvo acceso al *Hispanoamericano* y al *Lea*, prefirió utilizar el *Ojo* porque le daba mejores resultados.

Don Germán Piñones Lobos (G.P.L.)

Estudió en la Escuela Normal José Abelardo Núñez. El año 1958, a los 19 años de edad se inició como profesor y lo hizo en la zona rural: "yo estuve trabajando en Coscaya cuatro años, en Poroma cinco, en Pintados y en Victoria".

Cuando inició su trabajo de maestro era soltero, y cuando lo concluyó, casado, “no puede trabajar la persona soltera allá arriba, tiene que casarse”.

“En Coscaya atendí de Primero a Sexto, son las escuelas unidocentes ésas, o sea, yo era todo, era profesor, campanero, director, profesor de todas las asignaturas. Teníamos una sola escuela, una sola sala... una pizarra aquí, otra pizarra acá y otra pizarra allá, entonces distribuido, primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto. (Trabajaba) con las tres pizarras simultáneamente. Mientras le daba tarea a uno, al otro lo tenía revisando la tarea, al castigado lo tenía allá atrás, otro dándome la lección y así. Uno no se podía sentar. Unidocente, entonces un solo profesor hacía todo”.

Sobre sus motivos para partir a Coscaya señala:

“...prácticamente íbamos a chilenizar, éramos doce los que salimos de la Abelardo Núñez (ese año), entonces todos salimos inmediatamente de director, esperando (plaza en Iquique) porque no se podía llegar a Iquique a trabajar altiro. Cuando salimos de la Abelardo Núñez tuvimos que irnos para las únicas partes donde había pega, el trabajo era para la parte rural, las salitreras estaban prendidas también, pero no había vacante, así que nosotros tiramos para arriba...en la Abelardo Núñez le enseñan de todo prácticamente, como llevar una escuela o como ser auxiliar de una escuela, lo alto y lo bajo, todo, por eso era la mejor de Chile y de Sudamérica...”.

Trabajó con *El lector chileno*, el *Nuevo Matte*, el *Hispanoamericano*, el *Lea*. “Pero los más completo para mí son el Lea y el Hispanoamericano, son los mejores, inmediatamente aprende el niño”.

Respecto del aprendizaje del castellano de alumnos que hablaban aymara, dice “justo, si uno tenía que prácticamente aprender aymara y después (enseñar) castellano. Entonces uno tenía que ir traduciendo...”. Cuando los alumnos tenían problemas de comprensión “...lo dejaba parado ahí hasta que se aburriera, pero no se aburrían nunca, entonces los hacía dar vueltas, mojarse, a veces tenían mucha calor. Una vuelta por la escuela para que no pensarán en otra cosa más que en el estudio...”.

Don Germán observó ventajas en los alumnos andinos, “sobre todo para el dibujo, la música, las exclamaciones, memoria buena de algunos, inteligentes en matemáticas...”. Y también desventajas en algunos ejercicios gimnásticos: “en educación física, buenos para las pesas, la fuerza, porque tenían que pescar fardos de pasto, cortar pasto, las peras, pero para correr, para saltar, no...”.

Don Manuel Cherres Cornejo (M.C.C.)

Estudió en la Escuela Normal de Antofagasta. A los 21 años de edad, en abril de 1965, se inició como profesor rural en la localidad de Escapiña (Isluga). Allí estuvo hasta 1968. Posteriormente trabajó en la localidad de Mauque (Isluga) hasta 1973, cuando regresó a Colchane

“Cuando salí de la Normal el ‘64 inmediatamente queríamos trabajar, así que en marzo me presenté a la Dirección Provincial, y en ese tiempo el director me señaló un punto lejano en el mapa, y me dijo aquí hay una vacante, en el pueblo de Escapiña, e inmediatamente acepté, porque la idea era empezar a trabajar de inmediato, así que el 15 de abril estaba trabajando. Fue motivo de trabajo, de todas maneras uno es joven, quería conocer, siempre quise yo viajar hacia otro lado, quería conocer esa parte de allá también, por eso me fui de inmediato.

En ese tiempo para enseñar a leer empleábamos el *Lea*, se llamaba el *Lea* porque se trabajaba con caracteres móviles. También alcanzamos a trabajar con el *Hispanoamericano*: o sea, se veía cuál de los dos era más (adecuado), porque el *Lea* era un poquito difícilón, así que también utilizábamos el *Hispanoamericano*”.

Sus alumnos hablaban aymara.

“Cuando nosotros llegamos todos hablaban aymara. Desgraciadamente hubo que prohibir hablar aymara en la escuela para que pudieran entender el castellano. Les costaban algunas vocales, algunas letras, en ese tiempo era así, no sé después, ellos se acostumbraron a hablar castellano en la escuela, pero en su entorno, en su hogar, hablaban aymara”.

Él no aprendió hablar aymara, excepto “algunas palabras como ‘buenos días’, ‘cómo está usted’, palabras así, sueltas”.

Don Orinaldo Bacián Callpa (O.B.C.)

Originario de Mamiña. Estudió en la Escuela Normal de Antofagasta. Entró a esa escuela en 1956,

“entonces estaba muy de moda la José Abelardo Núñez, pero no me resultó irme a la Núñez, pues le daba mucha importancia al deporte, los deportistas de la Núñez eran famosos en todo el país; bueno, todos hemos hecho deporte, yo nunca fui primera figura, así del montón no más, entonces yo me di cuenta que en la Núñez no tenía posibilidades; había un chiquillo que estaba en mi curso (liceo), me dijo no seas tonto ándate a la Antofagasta,

es una escuela relativamente nueva, tiene pocos años de funcionamiento, ahí por cada diez mujeres hay un hombre, y en todos los cursos ocurre igual, siendo del sexo masculino vas a quedar a ojos cerrados.

Nos licenciamos en el año 1957, los que teníamos sexto humanidades hacíamos solamente dos años... Entonces había una ley no escrita que el profesor para ingresar al servicio tenía que irse a la cordillera, al área rural. A nosotros no nos prepararon para el área rural, a los 'chiles' sí (chilenizadores), ellos sabían que tenían que empezar en el área rural por lo menos... Para ingresar al servicio fiscal teníamos que irnos a un lugar apartado...”.

Don Orinaldo partió a Cancosa (altiplano de Pica). “...Cuando yo era chiquillo, la profesión de profesor era muy bien considerada, donde iba la persona era muy bien tratada, y la parte económica no era mala, es cierto que al profesor nunca le ha sobrado, y las condiciones en que se trabajaba entonces era bastante satisfactoria”.

“...Cuando yo llegué a Cancosa el año 1959, recién creada la escuela primaria N° 18, gracias a la gestión de un vecino Nicolás Chane, que aprovechó el camino Iquique-Oruro para instalar un almacén vendía de un alfiler a una motocicleta. En la escuela yo tenía 22 chiquillos y el poblado tendría unas quince familias. En ese tiempo los profesores tenían que llevarse de todo, Cariquima, Ancuaque, los vecinos los venían a buscar con sus cajas, sacos con mercadería...En esa época los profesores éramos bastante sacrificados, no porque lo diga yo, subíamos en el mes de marzo y no bajábamos hasta las vacaciones de invierno. (Pero el sueldo) era considerable, yo comencé, y recién ingresado al servicio mi sueldo era de 150 mil pesos, que en ese entonces es más o menos como si estuviera ganando ahora 350 o 400 mil pesos mensuales, valía la pena, ganábamos 100% de zona. Mi mamá estaba joven, así que ella me cobraba el sueldo, cuando bajaba para las vacaciones de invierno yo encontraba la torta. Al segundo año ya me casé, uno siente la necesidad de estar con otra persona, por qué razón, ése era un pueblo de pastores, no tienen su residencia permanente, allí en Cancosa se juntaban los vecinos algunas veces no más en el año, cuando hay fiestas religiosas, el carnaval, en mayo, el año nuevo, pero después se iban a los cerros, a los lugares de pastoreo...

...Los chiquillos de arriba tienen una letra pero excelente, una caligrafía parejita, eso me llamaba la atención”.

En relación con la comunicación con los niños en castellano, manifiesta que

“...fue un problema, de los 22 niños tenía tres en segundo año, todos los demás entraban a primero, tenían tremendos problemas de idioma, me

recuerdo que comencé mis clases el 21 de marzo del 59^o, la enseñanza de la lectura-escritura tuve que hacerla propiamente tal a fines de año, tuve que dedicar poco más de dos meses a intentar manejar un poco más el idioma castellano. Como no había habido allí escuela, era la primera vez, la mayoría de los chiquillos eran cabritos de siete años, de ocho, de nueve los mayores, los tres mayores que entraron a segundo. En la casa, en todas partes hablaban aymara, el único tiempo en que ellos hablaban castellano es cuando estaban en la escuela, durante el día, de lunes a viernes. Obligado aprendí aymara, tenía un cuaderno, donde había anotado (palabras en aymara), decía aquí no voy a poder hacer ninguna cosa si no aprendo algo; así que les decía a los cabros más grandes ‘cómo se dice esto’ y así anotaba las pronunciaciones...”.

Doña Norma Nora Gómez Astudillo (N.N.G.A.)

Estudió en la Escuela Normal N° 1 de Santiago. En mayo de 1956, a los 21 años de edad, entró a trabajar al sector rural, primero, casi un año, en Colchane, otros dos en los Puquios, una estación de ferrocarril en el altiplano de Arica y un año en Camarones.

En Colchane,

“no alcancé a estar el año completo, porque quedé esperando familia, entonces no podía regresar, en ese tiempo eran 3 días (de viaje), dos en mula. No había los adelantos y la tecnología que hay actualmente, era zona inhóspita, no adecuada para la vivencia de la gente que está acostumbrada a la civilización, ahora ha cambiado mucho a esos tiempos”.

Sobre su estado civil, cuenta “(fue) algo bien divertido, nosotros nos íbamos a casar en diciembre, pero recuerdo que el director provincial de ese tiempo dijo ‘bueno, por qué no se casan antes chiquillos y se van como matrimonio al interior’. Total, lo pasamos bien y adelantamos nuestro matrimonio...”.

Los textos que utilizó fueron el silabario *Hispanoamericano* y el *Ojo*, pero dice

“la verdad de las cosas que en la zona rural se tiene que aplicar métodos propios, porque en el caso de Colchane había que comenzar por los niños enseñándoles castellano, porque hablaban aymara, entonces es muy difícil la enseñanza... Allí había algo bien característico, el varón –desde el niño hasta el adulto– eran los que hablaban castellano, las niñas eran, como decíamos nosotros, bien cerradas para sus cosas, les costaba hablar castellano, hablaban lo indispensable, entonces había poco entendimiento de mujer a mujer digamos (alumnas-profesora), era un trabajo bien difícil... Los programas los teníamos que hacer más flexibles, teníamos que traba-

jar de acuerdo a lo que teníamos en el medio y aprovechar lo que a los niños le interesaba; así que generalmente salíamos a terreno con ellos, teníamos mucho terreno”.

Su relación con los niños fue “excelente, porque son, no sé si hablar en pretérito, diferentes a los de acá, más sumisos, más respetuosos, o sea, es más fácil entenderse con ellos, en el sentido de apreciar el respeto que tienen, es un respeto pero absoluto hacia el profesor, el profesor era para ellos lo máximo”.

Sobre las características de los alumnos: “Los niños, los varones, yo aprecié que eran muy buenos para las matemáticas, las niñas no, eran bien cerraditas, porque sus padres aplicaban la idea de que la mujer debería estar en la casa cuidando al hijo y trabajando mucho en el telar desde pequeña, el hombre tenía más libertad para todo”.

LA CRÍTICA Y LA AUTOCRÍTICA

Como es normal en el desarrollo del conocimiento, los adherentes a los nuevos paradigmas en educación miran críticamente el quehacer académico anterior. A veces, incluso, en forma anacrónica y descalificadora, producto de la soberbia que da la vigencia de la teoría o práctica respectiva, posiblemente eso sea lo que sucede con la evaluación de los maestros normalistas.

En la comunidad científica actual de investigadores en educación, antropólogos, lingüistas, etnohistoriadores y sociólogos de la región¹⁰⁵, siguiendo especialmente las propuestas de sus pares de los países andinos de Ecuador, Perú y Bolivia, existe un relativo consenso sobre el impacto “negativo” de la escuela fiscal entre las comunidades andinas¹⁰⁶, criticando los contenidos positivistas y modernizadores de los programas y de la acción pedagógica¹⁰⁷.

El caso más extremo de la visión preservadora ha sido la idea surgida en México de los bolsones o áreas de refugio y el indigenismo¹⁰⁸. Sin dudas, entre el indigenismo y el modernismo hay infinitesimales posibilidades de acción pedagógica y propuestas educativas. Entre Warisata¹⁰⁹ y la Escuela Nueva hay muchas posibilidades y, entre ellas, las escuelas rurales de nuestra provincia.

¹⁰⁵ Para una mayor información sobre los trabajos en educación andina en la provincia consultar: Patricio Arriaza, *Fuentes bibliográfica sobre los aymaras de Tarapacá-Chile*.

¹⁰⁶ A modo de ejemplo, véase Luis E. López y Ruth Moya (editores), *Pueblos indios, Estados y educación*; Juan Ansión, *La escuela en la comunidad campesina. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina*.

¹⁰⁷ Hans Gundermann, *Los profesores rurales y su percepción de la realidad andina*; Juan Podestá, “¿Educación popular o etnoeducación? Una propuesta alternativa con grupos étnicos”.

¹⁰⁸ Estas posturas las sostuvieron Gonzalo Aguirre Beltrán y el Instituto Indigenista mexicano, respectivamente. Véase Chiodi, *op. cit.*

¹⁰⁹ La famosa escuela ayllu que funcionó en Bolivia entre 1931 y 1940.

De todos modos valga señalar que, de cara a la polaridad educación indígena versus educación modernizante, la educación intercultural¹¹⁰ ha sido llamada a superar la dualidad en cuestión, como un nuevo paradigma para la educación en América Latina

Para el caso concreto de la labor de los maestros normalistas en el mundo andino de nuestra provincia, la crítica se ve aumentada cualitativamente por las peculiaridades de la realidad geográfica y social que enfrentaron y para la cual no estaban preparados. En las escuelas normales los formaron para un país promedio y los aymaras son, quizás, el grupo con mayor desviación respecto de ese promedio. Lo señalaron los propios entrevistados: "...tenía que hacerme mis metodologías, lógicamente basadas en el contexto, en la realidad distinta a la que uno está preparado..." (G.D.S.).

"...Si yo fuera arriba, lo primero que haría sería aprender a hablar aymara para poder comunicarme, yo creo que eso me faltó. Y lo que hice, no sé, a pesar que yo leí un artículo con mucha pena sobre los pueblos del interior, quizás le hicimos mucho daño, queríamos cambiar su cultura sin mala intención" (A.C.).

"...Por lo menos para mí fue siempre flexible, sacaba lo mejor, lo que estaba de acuerdo con la comunidad y los objetivos que yo tenía que lograr con los niños... Antes nos dedicábamos mucho a las asignaturas de castellano y matemáticas, dentro de un máximo y un mínimo que se exigía" (H.E.C.).

La toma de conciencia del problema de la lengua, especialmente para los primeros que llegaron al altiplano, se produjo con la reflexión de los años, cuando el ímpetu de la juventud ha pasado y la vigencia del paradigma también.

Queda claro dentro del problema lingüístico que las niñas están más cerca de la matriz cultural andina. Al señalar los profesores que "eran más cerradas" indican que el habitus de origen de las mujeres es más sólido, más difícil de permear por el trabajo pedagógico.

"Los niños, los varones, yo aprecié que eran muy buenos para las matemáticas, las niñas no, eran bien cerraditas, porque sus padres aplicaban la idea de que la mujer debería estar en la casa cuidando al hijo y trabajando mucho en el telar desde pequeña, el hombre tenía más libertad para todo" (N.N.G.A.).

Sin embargo, el impacto cultural de la imposición del castellano fue muy importante, no tanto porque los campesinos no desearan el aprendizaje del castellano para sus hijos o porque el aprendizaje en sí de este idioma fuese

¹¹⁰ A modo de ejemplo, ver: Wolfgang Küper (compilador), *Pedagogía intercultural bilingüe. 1993 Experiencias de la región andina*.

negativo, al contrario, ese aprendizaje fue solicitado y debió ser muy positivo por los horizontes comunicacionales que le abría al niño andino, sino más bien la causa del impacto fue la negación del aymara como lengua.

“Cuando nosotros llegamos todos hablaban aymara. Desgraciadamente hubo que prohibir hablar aymara en la escuela para que pudieran entender el castellano. Les costaban algunas vocales, algunas letras, en ese tiempo era así, no sé después, ellos se acostumbraron a hablar castellano en la escuela, pero en su entorno, en su hogar, hablaban aymara” (M.C.C.).

Según el antropólogo Hans Gundermann, analizando el problema sociolingüístico generado por la introducción de la escuela pública en el espacio andino, señala:

“Hasta la mitad del siglo, es decir hasta 1950 aproximadamente, la penetración del castellano parece haber sido entonces selectiva y especializada... durante un buen número de años siguientes a 1950 los factores y contextos de aprendizaje del castellano que se examinaron para la primera mitad del siglo siguieron estando vigentes. A través de ellos se siguió ampliando la cobertura de los castellano-hablantes y estos factores, probablemente, también contribuyeron al mejoramiento de la competencia en el uso de la lengua para muchos aymaras. Sin embargo, aparecen nuevos agentes y situaciones que operan como multiplicadores y catalizadores de la expansión del castellano. El más importante de ellos será la escuela pública nacional cuyos establecimientos empezarán a instalarse en el altiplano y a formar una nutrida red de escuelas a las que obligatoriamente asistirá la gran mayoría de los niños aymaras, hombres y mujeres, monolingües y bilingües, con o sin el consentimiento de los padres, para recibir instrucción en la lengua castellana. Por aquel entonces, poseer escuela en el mismo altiplano era una sentida demanda campesina, particularmente de los adultos jóvenes, más imbuidos y sensibilizados alrededor de las ideas y estereotipos del progreso, desarrollo, integración, asimilación, nacionalidad, etc. El acceso a la educación formal para los hijos era representado y se representa hoy como una de las más poderosas palancas de cambio y mejoría de su condición sociocultural y económica”¹¹¹.

Esa demanda por escuelas llevó a los campesinos andinos a ofrecer sus terrenos en donación, e incluso casas (lo que llama el Ministerio de Educación “ranchos cedidos”); hacia 1953 la gran mayoría de las escuelas rurales eran ranchos cedidos. Ello demuestra que la demanda por la escuela era más que un

¹¹¹ Hans Gundermann, *La lengua aymara en el norte de Chile: antecedentes sociolingüísticos*, pp. 36-37.

interés por el auxilio escolar, especialmente alimenticio, o por miedo a la ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

Respecto de la relación de los maestros con los niños andinos, podemos ver que, a pesar del autoritarismo propio de la época, la efectividad está siempre presente. No olvidemos que en la cultura andina, como en la mayoría de las sociedades tradicionales, tanto la mujer como el niño tienen un rol subordinado, querámoslo o no debemos reconocer que aportes como la publicación de *El Emilio* de Rousseau, en 1762, deberían tener una valoración universal.

Tal como lo señala Juan Carlos Gorriti, haciendo referencia a la escuela peruana en la sierra,

“la escuela constituye el único ambiente especialmente organizado para servir a los niños, donde encuentran a un maestro que les atiende, les presta importancia, juega con ellos, les enseña conocimientos que les va a convertir en importantes ante la colectividad, y en algunos casos, les presta material didáctico y consigue ayuda alimentaria.

En los demás ámbitos de la comunidad, el alumno no ocupa una posición central, sino más bien subordinada a la figura del adulto varón, hacia quien se orientan las atenciones del conjunto social. Como consecuencia de la contrastación entre la atención que recibe del maestro en la escuela y de los adultos en la comunidad, el alumno considera que el comportamiento de los profesores es cariñoso...”¹¹².

Sólo un trozo de testimonio para ilustrar la relación niño andino-maestro normalista en nuestra provincia:

“Mire, con los alumnos hay una relación tan familiar, porque estaban con los padres (en la comunidad), ahí en el pueblo nosotros éramos como padres también. Mi esposa era como madre para ellos, porque lo poco que nosotros llevábamos le convidábamos, no había auxilio escolar ni nada en ese tiempo” (A.R.C.M.).

Y los castigos y la disciplina fueron tan comunes como en cualquier escuela del país en esa época (y en la actual). Lo importante es la reflexión en torno a ese problema que los propios maestros hacen. “...lo dejaba parado ahí hasta que se aburriera, pero no se aburrían nunca, entonces los hacía dar vueltas, mojarse, a veces tenían mucha calor. Una vuelta por la escuela para que no pensarán en otra cosa más que en el estudio...” (G.P.L.).

Como lo señala la educadora Mónica Llana,

“...hay una disciplina propia en toda acción educadora cuya significación depende del contexto histórico. Cualquier tipo de educación conlleva la

¹¹² Juan Gorriti, “El maestro visto por sus alumnos”, p. 396.

transmisión de conocimientos, valores, normas sociales, que disciplinan una naturaleza fundamentalmente polivalente, y que desemboca de modo inevitable en un tipo de adaptación al entorno. Eso explica las medidas coercitivas, sanciones formales y no formales que se aplican en la escuela. La educación chilena al igual que en otros países se ha apoyado en la ideología de la disciplina. Aún se mantiene en las salas de clases el principio del orden y la autoridad...Basta recordar la influencia, las múltiples formas de castigo vigentes hasta principios de siglo y su sustitución moderna: la vigilancia. Los profesores chilenos fueron formados para educar según ese principio. A pesar de la sustitución del castigo por la vigilancia, se conserva un autoritarismo que se mantiene prácticamente inmovilizable, pese a la democratización del país"¹¹³.

En definitiva, más importante que la violencia física que pudieron o no ejercer los maestros rurales normalistas sobre los niños aymaras, fue la violencia simbólica, que de hecho se ejerció -en forma consciente o inconsciente- especialmente cuando se reprodujeron los símbolos de unidad nacional (especialmente por la duda histórica que recae sobre los aymaras por su proximidad a Bolivia) y en la enseñanza del castellano (quizá la "facilidad para las matemáticas y para la música de los niños andinos, de consenso entre los maestros, se deba entre otros factores a que son lenguajes universales).

Podemos, al respecto, afirmar con Jorge Ochoa que,

"la ideología escolar (no) constituye la única causa explicativa de las representaciones -y tal vez ni siquiera la más importante- podemos, sin embargo, pensar que se produce permeabilización de los educandos a partir de la intencionalidad pedagógica, proselitista, valórica, finalista -o como se quiera llamar- del colegio. Es allí donde los niños reciben elementos que estructuran en buena parte su manera de mirar el mundo, es allí donde adquieren categorías o sistemas de categorías que ordenan el conocimiento. Se trata de la internalización de una visión de la realidad obtenida a través de lo que la escuela calla o acentúa, de aquello sobre lo cual ella llama la atención o ante lo cual venda su vista"¹¹⁴.

Los normalistas que trabajaron en el mundo andino, acentuaron lo que traían como capital cultural para reproducir, callaron ante las interrogantes que les puso la cultura andina, cometieron errores evidentes y omitieron otras tantas veces frente al desafío de lo desconocido y frente al prejuicio. Pero no se podrá negar que en algo ellos contribuyeron a la capacidad dirigencial y participativa de los aymaras en la democracia regional, cuya sobre-representa-

¹¹³ Mónica Llana, "La escuela y sus códigos de autoridad", p. 29.

¹¹⁴ Jorge Ochoa, *Escuela y significados dominantes*, p. 17.

ción política es notoria. También en la profesionalización de parte de las generaciones de los años cincuenta en adelante.

“Había niñitos inteligentes, si con mi señora nos dábamos cuenta que, a pesar de la situación de ellos, había niños con capacidad. Bueno, la prueba de ello está que en la actualidad son bastantes los niños del interior que tienen carreras profesionales y se han perfeccionado. Parece que el niño esperaba un empujón para venirse acá a la ciudad y seguir ellos estudiando, preparándose...” (S.Z.B.).

Los maestros normalistas fueron a ‘civilizar’, pero, gracias a que participaron de un paradigma que valoró la crítica y fue crítico con las propuestas conservadoras en educación, pudieron reflexionar en torno a su experiencia docente y comprender que también ellos fueron permeabilizados por la cultura andina.

“...Como no había habido allí escuela, era la primera vez, la mayoría de los chiquillos eran cabritos de siete años, de ocho, de nueve los mayores, los tres mayores que entraron a segundo. En la casa, en todas partes hablaban aymara, el único tiempo en que ellos hablaban castellano es cuando estaban en la escuela, durante el día, de lunes a viernes. Obligado aprendí aymara, tenía un cuaderno, donde había anotado (palabras en aymara), decía aquí no voy a poder hacer ninguna cosa si no aprendo algo; así que les decía a los cabros más grandes ¿cómo se dice esto? y así anotaba las pronunciaciones...” (O.B.C.).

“...cuando yo llegué tenía un enfoque distinto a lo que es el área rural. Al obtener mi primer nombramiento yo prácticamente decía ‘en qué hoyo me vine a meter’, pero a mí me ofrecieron el traslado pronto, tuve suerte por ser una persona destacada en el área deportiva, jugaba fútbol, básquetbol, tenía buenas relaciones, pronto me llegó la permuta, venirme a la ciudad nuevamente; pero no sé, lo acepté como un desafío (estar en Chapiquilta), me gustó y me quedé, la verdad de las cosas que yo podía haberme venido (a Iquique) pero esperé tanto, imagínese cuántos años, 13 años para recién salir. La verdad de las cosas es que yo creo que cumplí con creces la parte de movida que dejé ahí, de hecho no puedo olvidarlo” (G.D.S.).

En cierta forma, el maestro normalista, convencido de su labor civilizatoria, contra un clima adverso, contra unas distancias imposibles, contra su propia soledad y una cultura desconocida, transmitió sus saberes y sus ideales, sus ignorancias y sus frustraciones, pero también recibió de parte de sus alumnos y de la comunidad, los saberes e ideales andinos, así como también sus ignorancias y frustraciones.

Respecto de esa tensión entre maestros y alumnos-comunidad, Gundermann señala que los primeros tienden a

“desplazar las causas y factores intervinientes en el estado crítico de la educación rural, así como la jerarquía de estos elementos desde los inherentes al sistema educativo y a su propia actividad profesional, hacia los factores de contexto (sociales, económicos, ambientales, culturales, psicológicos)...Ellos se orientan en la línea de la desvalorización del objeto de la educación (los niños andinos, sus padres, su cultura y su pensamiento)...”¹¹⁵.

No podemos dejar de reconocer que esa observación puede ser cierta, pero es una verdad a medias, como lo es la propia visión de los profesores. Por tanto, no desplazamos también las causas de la desintegración de la comunidad andina provincial al maestro como el único responsable, y tampoco le neguemos la contribución positiva que hicieron al aproximar la cultura universal a los niños andinos de la provincia. Tampoco olvidemos que la mayoría de ellos llegaron a las comunidades con no más de veinte años, recién egresados de la escuelas normales, debiendo asumir solos la responsabilidad de ser maestro y autoridad.

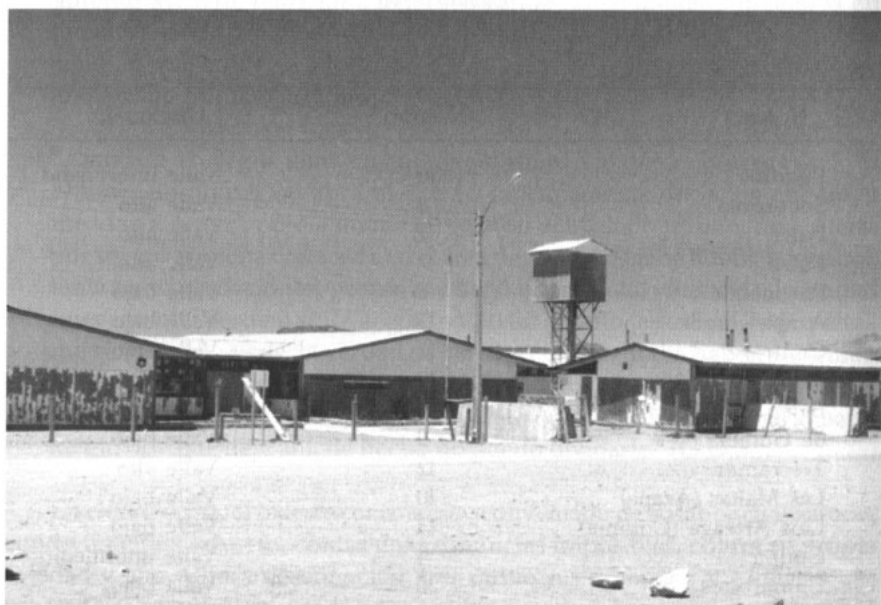
Cuadro N° 10
UBICACIÓN DE LAS ESCUELAS RURALES
1953

NOMBRE	NÚMERO	UBICACIÓN
Puquios	16	Valle intermedio
Socoroma	8	Valle alto
Putre	7	Valle alto
Putre	17	Valle alto
Poconchile	6	Valle bajo
Azapa grande	15	Valle bajo
Central	11	Valle bajo
Alcerreca	19	Valle alto
Belén	5	Valle alto
de Gómez	9	Valle bajo
Tierramar	12	Valle alto
Las Maitas (Azapa)	10	Valle bajo
Luis Arteaga (Colonia)	13	Valle bajo
Codpa	4	Valle intermedio
Camarones	20	Valle bajo
Visviri	28	Altiplano

¹¹⁵ Gundermann, “La lengua...”, *op. cit.*, p. 33.



Niños aymaras en escuela de Ancuyo.



Escuela de Colchane.

NOMBRE	NÚMERO	UBICACIÓN
Humapalca	16	Altiplano
Ancolacame	33	Altiplano
Miñi Miñe	7	Valle bajo
Zapiga	3	Pampa
Francia	12	Valle bajo
Camiña	5	Valle intermedio
Cuisama	S/Nº	Valle intermedio
Chapiquilta	8	Valle intermedio
Colchane	10	Altiplano
Enquelga	11	Altiplano
Jaiña	4	Valle alto
Chiapa	6	Valle alto
Sotoca	24	Valle alto
Cariquima	17	Altiplano
Huara	29	Pampa
Kerima	32	Pampa
San José	39	Pampa
Don Guillermo	54	Pampa
Humberstone	35	Pampa
Cala Cala	55	Pampa
Santa Laura	36	Pampa
Tarapacá	47	Valle bajo
Pachica	40	Valle bajo
Laonzana	28	Valle bajo
Mocha	43	Valle intermedio
Huaviña	49	Valle intermedio
Chusmiza	22	Valle intermedio
Sibaya	23	Valle alto
Poroma	12	Valle intermedio
Coscaya	41	Valle alto
Pozo Almonte	30	Pampa
Central	25	Pampa
Mamiña	33	Valle intermedio
Parca	57	Valle intermedio
Macaya	42	Valle alto
Matilla	34	Valle bajo
Pica	26	Valle bajo

NOMBRE	NÚMERO	UBICACIÓN
Pintados	52	Pampa
Victoria	44	Pampa
	55	Pampa
Alianza	58	Pampa
Buenaventura	56	Pampa
Lagunas		Pampa
Iris	31	Pampa
Huatacondo	20	Valle alto
Huanillos	13	Costa

MAESTROS RURALES DE LA PROVINCIA DE ARICA EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCACIONALES DE 1965 Y 1990

INTRODUCCIÓN

En la década de los años sesenta el 40% de la población regional vivía aún en áreas rurales. Hoy, sin embargo, menos del 5% lo hace. De esa población rural, que ha emigrado fuertemente desde la década de los treinta, podemos destacar a la población pampina salitrera por un lado, que terminó de abandonar los campamentos con el cierre de las oficinas salitreras Humberstone (1960) y Victoria (1978), y a la población aymara, por otro. Los pampinos escogieron preferentemente a la ciudad de Arica para radicarse, debido especialmente al boom económico que ésta comenzó a vivir gracias al puerto libre y al barrio industrial. Los aymaras no estuvieron ajenos a esa atracción urbana. A tal punto llegó esa migración andina que, según un estudio de la O.N.G. indígena IRPA, en la década de los años ochenta un 25% de los alumnos de enseñanza media de la ciudad de Arica eran de origen aymara. Por lo tanto, teóricamente podría formarse un Liceo con todos sus niveles con esa población de educandos de origen andino.

Precisamente, como Arica fue una de las dos provincias que el gobierno peruano denominó "cautiva"¹¹⁶ la chilenización en esta provincia (al igual que en Tacna), comenzó antes que en Tarapacá¹¹⁷.

Es por ello que tempranamente se instalaron escuelas fiscales en valles interiores de la provincia, debido a la conciencia que el Estado chileno tenía de la fuerza cultural reproductora que poseía esta agencia educativa en la población joven. Es así como encontramos escuelas públicas en Belén (1914), Ticnamar (1845), y Poconchile (1917). Después del tratado de 1929 se regularon varias escuelas andinas, que aparecen en el Registro de Bienes Nacionales inscritas en el año 1935: Codpa, Cobija, Guañacagua, Esquiña, Putre, Parinacota, Chapiquiña, Azapa. Otra fecha relevante en cuanto inscripción de escuelas públicas fue 1960, el año anterior al Plan de Integración Educacional de Arica. Con esa fecha aparecen registradas las escuelas de Guallatire, Caquena y Chapiquiña (1961).

¹¹⁶ Término utilizado tanto por políticos (v.gr. el presidente Augusto B. Leguía) como historiadores peruanos. Véase Palacios, *op. cit.*

¹¹⁷ En 1894 se cumplieron los diez años estipulados en el tratado de Ancón para realizar el plebiscito que resolvería la soberanía de Tacna y Arica, pero como éste no se realizó el gobierno peruano consideró que se podía impugnar todo el tratado, solicitando incluso la devolución de Tarapacá.

Debido a la premura de los plazos que parecían siempre agotados en las relaciones diplomáticas entre ambos países, especialmente a partir de 1901¹¹⁸, en las provincias de Arica y Tacna se privilegió la alfabetización de la población adulta que tenía derecho a voto¹¹⁹. Sin embargo, la escuela pública no dejó de hacer sentir su peso ideológico. Un ejemplo de esto es el testimonio que da el conocido historiador tacneño sobre su infancia en esa ciudad, bajo la ocupación chilena, donde a pesar de asistir a escuelas privadas clandestinas peruanas siempre se hacía sentir la presencia de la educación chilena:

“Asistí a la escuela de primeras letras y de educación primaria, que bajo el nombre de «Liceo Santa Rosa» usado antes por otro plantel, regentaba la señora Carlota Pinto de Gamallo, en su casa particular, en la misma plaza donde vivíamos. La enseñanza que doña Carlota, antigua maestra peruana, junto con don Pedro Quina Castañón, impartía a un grupo reducido de niños, presentaba, para nosotros, las apariencias de la clandestinidad. Experimentábamos la sensación de ir a clases día a día como quien va a algo prohibido. Hasta los policías de las esquinas conocían, sin duda, la existencia de ese centro escolar; pero como era pequeño y aislado, habían decidido tolerarlo.

No recuerdo exactamente lo que me enseñaron, salvo que usé el libro chileno –ichileno!– de Abelardo Núñez y que deletreábamos en coro. No va en contra de mi cariño y de mi gratitud por doña Carlota, anotar que, cuando viajé a Lima, a los nueve años, sabía leer muy bien, pero como buen zurdo, sólo podía escribir con la mano izquierda”¹²⁰.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Una vez acordada la “partija”¹²¹ de las provincias de Tacna y Arica entre los Estados peruano y chileno en 1929¹²², fecha que coincide además con la gran

¹¹⁸ Año en que se desahució definitivamente el Protocolo Billinghurst-Latorre por parte del parlamento chileno. Así moría la última esperanza de acuerdo bilateral directo entre Perú y Chile. A partir de entonces ambas naciones se ven obligadas a recurrir a un árbitro internacional para dilucidar sus diferencias respecto de “las cautivas”, recayendo esa responsabilidad en los Estados Unidos de América, cuyos representantes se dieron la tarea de lograr el esquivo (y nunca realizado) plebiscito.

¹¹⁹ Uno de los puntos acordados por ambos países era que solamente tendrían derecho a voto quienes supieran leer y escribir, por cierto este punto fue una triunfo estratégico del plenipotenciario chileno, debido a la gran cantidad de población indígena analfabeta peruana en Tacna y Arica.

¹²⁰ Jorge Basadre, *La vida y la historia*, p. 41.

¹²¹ Término utilizado frecuentemente por las autoridades chilenas, especialmente por el presidente Arturo Alessandri.

¹²² Para un testimonio de primera mano sobre el tratado ver: Conrado Ríos/Gallardo, Conrado, *Chile y Perú. Los pactos de 1929*.

crisis salitrera, la escuela rural pública se disemina aún más hacia los valles interiores primero, y el altiplano, después. Empero, el país estaba madurando hacia una reforma educacional que incorporara la problemática rural, especialmente después de la experiencia de San Carlos, concluida en 1948. Es así como en el Congreso de Chillán, los maestros normalistas por primera vez llegan a una propuesta concreta que, en sus aspectos esenciales planteaba lo siguiente:

“La educación rural debe recibir una orientación especial que, sin afectar al fin supremo de la educación, ni a los fines específicos de la escuela primara, tienda a diferenciarla, para los efectos de que pueda servir adecuadamente dentro de su propio medio.

1. La educación rural no sólo se impartirá en su forma escolar sistemática, sino que se la proveerá de otras estructuras a fin de que pueda influir sobre la totalidad del medio social, ejerciendo una acción paralela diferenciada sobre los niños y sobre la masa adulta.

2. La educación rural escolar sistemática se impartirá a través de los siguientes tipos de planteles:

- a) Escuela Primaria Rural Elemental, con cuatro años de estudios.
- b) Escuela Primaria Rural Piloto, con seis años de estudios, y,
- c) Escuela Primaria Rural de Convergencia, con estudios equivalentes a un primer ciclo de enseñanza media, pero con preeminencia del quehacer rural.

3. La educación rural de extensión se realizará mediante misiones, concentraciones de campesinos, festivales deportivos y artísticos, cursos de educación sanitaria y de educación para el hogar, exposiciones y demostraciones prácticas de actividades agropecuarias, audiciones radiales, boletines o volantes informativos sobre la vida rural, etc.

4. La educación rural sistemática debe regirse por normas que guardan relación con el medio, sean éstas relacionadas con el funcionamiento de los planteles, con sus horarios de trabajo, con sus planes y programas de estudio, con su organización interna, con sus correlaciones externas, etc.

En este sentido la función educativa rural debe realizarse considerando:

a) Que los establecimientos accionen dentro de los períodos que las faenas del medio, las contingencias del tiempo u otros factores no entorpezcan;

b) Que los Planes de Estudios, según sean los tipos de establecimientos, se diversifiquen, utilizándose uno básico común, otro variable y un tercero complementario;

c) Que los programas se gradúen según sean los tipos de establecimientos, se correlacionen dentro de un criterio de unidad, y se regionalicen, acentuándose aquellos contenidos que mejor se acomoden a las actividades humanas predominantes del medio, y

d) Que las correlaciones internas y externas de la vida escolar, fisonomicen una arquitectura de comunidad, haciendo partícipe de la acción educativa a los alumnos, maestros y vecinos del medio, de modo que la Escuela sea un organismo polarizador influyente.

5. El personal que ejerza la docencia en el medio rural debe formarse en Institutos con real orientación rural, para lo cual deberán acomodarse a este propósito las actuales Escuelas Normales Rurales y los nuevos Institutos que, en el futuro, se creen para este objeto. Con este fin se reajustarán los planes y programas de estudio, lo mismo que el régimen de vida y de trabajo de estos planteles, de modo que ellos sean genuina expresión del ritmo y contenido de la vida rural.

6. Los reajustes en planes y programas de estudios de las Escuelas Normales se formularán teniendo presentes, entre otras, las siguientes orientaciones:

a) El Plan de Cultura General, que será común, deberá consultar los estudios de Sociología y Filosofía.

b) Se consultará un Plan de Técnicas Económicas Regionales diferenciado, de acuerdo con las zonas en que se hallan ubicados los establecimientos.

c) El Plan de Cultura Profesional, en lo que atañe a las Ciencias Básicas, puede reducirse a un rubro denominado "Pedagogía Teórica", pero manteniendo siempre independientes Psicología, como ciencia básica fundamental y Filosofía de la Educación como disciplina de síntesis.

d) En los Programas de Cultura General se acentuarán los contenidos científico-naturales y el Arte, que se inspira en el mundo natural y que utiliza los materiales del medio.

e) En los Programas de Cultura Profesional se acentuarán las materias que habiliten al futuro maestro con técnicas para la investigación y al estudio de los tipos y grupos humanos del medio.

7. El personal que trabaje en el medio rural debe contar con ventajas de tierra, vivienda, ascensos, y becas para la educación de sus hijos, etc., como una manera de arraigarlo en él y de compensarlo por el sacrificio que se le impone al trabajar allí. Además, para los efectos de dignificarlo en su medio y realzar la significación de la escuela a este personal, podrá asignársele otras funciones representativas del Estado.

8. Para los efectos de que la educación rural actúe eficazmente sobre la dinámica social, es necesario que su personal, aparte de haber recibido una formación profesional adecuada, se someta a un proceso permanente de perfeccionamiento relacionado con las exigencias de su medio.

9. La educación rural debe recibir, transitoriamente, una consideración especial, en la satisfacción de sus necesidades materiales —edificios, muebles, herramientas, útiles y material didáctico— en atención a que hasta hoy ha sido la más descuidada de parte del Estado y, luego, como un

medio para que pueda saldar el desproporcionado atraso que acusa en relación con la educación del medio urbano. Para este objeto se creará un Fondo Económico Extraordinario de Fomento de la Educación Rural. Entretanto y ,como medida de emergencia, debe promoverse una acción coordinada del Estado, las Municipalidades y los particulares, en orden a mejorar las condiciones materiales en que actualmente se desenvuelve la educación rural.

10. Las escuelas denominadas “PILOTO” y de “CONVERGENCIA”, serán establecimientos que contarán, además de los Servicios Asistenciales de carácter común, con Servicio de Medio Pupilaje y de Internado. La Escuela Primaria Elemental sólo contará con medio pupilaje.

11. Para facilitar la mejora de la educación rural, se hace indispensable:

a) Hacer conciencia sobre los actuales problemas que dificultan la vida social, particularmente en lo que atañe a vialidad y comunicaciones, sistemas de producción y fomento agrario, sanidad y organización del trabajo, y

b) Proveer al ejecutivo de un mecanismo legal que le permita, sin engorrosas tramitaciones, expropiar suelos e inmuebles cada vez que las necesidades del servicio así lo requieran...”¹²³.

Esta inquietud de los maestros fue resultado del gran impulso entregado a la educación pública en los gobiernos radicales y del general Carlos Ibáñez del Campo. Esta tendencia debía apuntar directamente hacia una reforma educacional que se concretaría, sin embargo, recién durante el gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frei Montalva.

Otro evento muy relevante para la educación rural y en particular para el Norte Grande, fue la creación de la Escuela Normal de Antofagasta, fundada el 2 de abril de 1945, por el decreto orgánico 9189, de tipo mixto. Al año siguiente se organizó un curso experimental con veintinueve alumnos, solamente varones debido a que se suponía que las condiciones de trabajo rural en el altiplano serían muy duras. Se les conocerá posteriormente como los “chilenizadores”, debido a que su formación privilegiaba la educación rural dirigida a los pueblos andinos fronterizos. El plan de estudios era de cinco años, donde se abarcaban ramos de cultural general y profesional, pero que se orientaban hacia la agricultura y la minería. Más que una preocupación por la cultura andina era una preocupación por lo rural, y aunque se estaba consciente de que se enfrentaba a una ruralidad diferente a la del resto del país, no hubo una propuesta antropológica. La inspiración teórica en gran medida estaba dada por la influencia de Paulo Freire.

¹²³ Primer Seminario Regional de Educación Rural (Chillán), *Boletín de informaciones y prácticas escolares*, Santiago, mayo, 1955, pp. 63-64.

Después de la experiencia de los “chilenizadores”, que concluyó en 1950, se creó un curso especial de profesores rurales para la zona fronteriza, continuando la innovadora idea de hacer cada vez más pertinente la educación rural a la realidad regional nortina. Este curso también duraba cinco años, y entre sus aspectos relevantes estuvieron: reemplazar la asignatura de Pesca por la de Agricultura e Industrias derivadas; en el programa de Ciencias Sociales se introdujo un período semanal de clases destinado exclusivamente a Historia y Geografía de Chile; se intensificaron materias de primeros auxilios médicos y actividades manuales; se suprimieron las horas de Inglés reemplazándolas por actividades de chilenización; el plan de práctica docente se orienta especialmente hacia el trabajo en los dos primeros grados de la Escuela Primaria y de preferencia, cursos combinados mixtos; se propició la práctica docente en localidades andinas del interior de las provincias de Tarapacá y Antofagasta.

Antes de la Reforma de 1965, hubo un Plan experimental precisamente en la provincia de Arica, denominado “Plan de Integración Educacional de Arica”, siendo las principales razones de hacerlo en esta provincia:

1° Carácter fronterizo de la región, donde era necesario acentuar el sentido de nacionalidad y cuya mejor integración con el resto del país podía facilitarse al llamar la atención de éste sobre su extremo norte, a través de medidas como el Plan.

2° Aislamiento de su población, que minimiza la emigración de alumnos hacia el resto del país, favoreciendo las condiciones de ejecución de un proyecto experimental.

3° Crecimiento muy reciente de la zona, de manera que en ella no existía un tradicionalismo educacional arraigado que se opusiera a la reforma.

4° Ofrecimiento de la Junta de Adelanto para proveer los bienes muebles e inmuebles necesarios para la aplicación del Plan, lo que posibilitaría un ensayo de colaboración de la comunidad en el desarrollo educativo, susceptible de replicarse más tarde en otras regiones del país.

5° Fuerte expansión demográfica y diversificación de la demanda educacional, como fruto del progreso comercial y productivo, lo que hacía necesaria una respuesta educacional en calidad y cantidad, etc.¹²⁴.

Más allá de lo discutibles que pudieran ser algunas de estas razones, lo relevante es la consideración de Arica como provincia “especial” y por tanto “experimentable”. Si bien no se trataba de un Plan rural, afectaba a toda la zona con una propuesta integradora de la educación.

La situación de las escuelas rurales de la provincia de Arica entre 1960 y 1990 era la siguiente:

¹²⁴ Citado en Núñez, *La descentralización...*, op. cit.

Cuadro N° 11
PROVINCIA DE ARICA

COMUNA DE PARINACOTA

N°	LUGAR	AÑO	MATERIAL CONSTRUCCIÓN	SALAS
G 37	Guallatire	—	Adobe revestido	2 salas
G 41	Parinacota	1956	Paja brava calamina	2 salas
G 38	Caquena	1960	Adobe revestido	2 salas
G 39	Socoroma	1968	Adobe	2 salas
G 42	Chapiquiña	1969	Adobe madera	2 salas
G 43	Ticnamar	1981	Albañilería	2 salas
G 44	Belén	1978	Albañilería	2 salas
F 40	Putre	1966-1979-1982	Albañilería	7 salas

COMUNA DE GENERAL LAGOS

G 32	Ancolacane	1963	Adobe revestido	1 sala
G 34	Humapalca	1960	Adobe revestido	1 sala
G 35	Visviri	1978	Madera	2 salas
G 33	Alcerreca	1950	Adobe	1 sala
G 116	Chujlluta	1960	Adobe madera	1 sala
G 114	Cosapilla	1960	Adobe	2 salas
G 115	Chismilla	1960	Adobe	1 sala
G 123	Guacoyo	1980	Adobe	1 sala
G 125	Colpitas	—	Adobe	1 sala

COMUNA DE CAMARONES

G 36	Esquiña	1960-1978-1983	Adobe	3 salas
G 119	Guañacagua	1972-1975	Albañilería	2 salas
G 45	Codpa	—	Adobe estucado	2 salas
G 46	Cobija	1962	Adobe estucado	2 salas
G 122	Timar	1981	Albañilería	1 sala
G 121	Cuya	1968-1969	Albañilería	1 sala
G 47	Camarones	1945	Adobe revestido	2 salas

Prácticamente la gran mayoría de las escuelas tienen techos de calamina (Zinc), con excepción de algunas —las más modernas— que tienen techos de pizarreño. El agua es de pozo o por acarreo desde alguna vertiente, solamente aquellas pertenecientes a pueblos cabeza de comuna tienen agua potable. Lo mismo sucede con la luz eléctrica, la mayoría tiene grupo electrógeno, pero algunas simplemente no cuentan con luz. Los servicios higiénicos en su mayoría son pozos negros con casetas sanitarias.

LOS MAESTROS RURALES DE LA PROVINCIA DE ARICA,
1960-1990

Pregunta N° 1
LUGAR DONDE ESTUDIÓ PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD/ESCUELA	PORCENTAJE
Universidad Católica de Chile	6,2%
Escuela Normal de Iquique	6,2%
Escuela Normal de Antofagasta	56,3%
Escuela Normal de Copiapó	18,8%
Escuela Normal Abelardo Núñez de Santiago	12,5%

Podemos observar que la gran mayoría de los maestros rurales que se desempeñaban en la provincia de Arica, provenían de la Escuela Normal de Antofagasta, es decir de una escuela que se creó precisamente pensando en la realidad rural del Norte Grande de Chile. Y, por otra parte, observamos una notoria disminución de egresados de la escuela normal Abelardo Núñez, que en décadas pasadas dominaba en el número de maestros rurales, empero su currículum estaba orientado fundamentalmente al sector urbano. También podemos rescatar el 18,8% de los maestros venidos de la escuela normal de Copiapó, que se caracterizó por las becas que otorgó a jóvenes provenientes de las provincias del Norte de Chile, y el 6,2% de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como un indicador del cambio que vendrá después de la Reforma de 1965, que fue el inicio del término de las escuelas normales en el país.

Pregunta N° 2
AÑO DE INICIO COMO PROFESOR
Y AÑO EN QUE INICIÓ SU TRABAJO EN LA ZONA RURAL

	AÑO DE INICIO COMO PROFESOR (%)	AÑO DE INICIO DE SU TRABAJO RURAL (%)
Anterior a 1950	6,2%	—
Entre 1951 a 1960	62,5%	56,2%
Entre 1961 a 1970	25,0%	31,2%
Después de 1971	6,2%	12,5%

Por cierto los maestros que se desempeñaron en el interior de la provincia de Arica antes de 1960 eran normalistas (62,5%), por tanto, fueron ellos quienes enfrentaron los principales cambios que los planes experimentales y las reformas educacionales sugirieron para una mejor educación rural en Chile.

Pregunta N° 3
AÑOS QUE ESTUVO TRABAJANDO EN LA ZONA RURAL

AÑOS	PORCENTAJE
Hasta 5 años	25,0%
6 a 10 años	56,2 %
11 a 20 años	12,5%
21 años y más	6,2 %

Es un consenso entre los profesores que las duras condiciones de vida en la zona rural del Norte Grande, en particular en el altiplano de la primera región, llevó a los maestros a acordar su bajada paulatina (altiplano, valles y ciudad) después de cinco años de docencia en las zonas altoandinas. Beneficio que se perdió con la municipalización de la educación. Sin embargo, no fueron pocos los maestros que optaron por quedarse ejerciendo su magisterio en comunidades del interior de la provincia, es por ello que vemos casos notables de más de 11 años de trabajo en la zona rural (18,7%).

Pregunta N° 4
EDAD AL EJERCER COMO PROFESOR RURAL

EDAD AL EJERCER	PORCENTAJES
Menos de 20 años	6,2%
Entre 21 y 25 años	81,2%
Entre 25 y 30 años	6,2%
Más de 31 años	6,2%

Una de las características de los maestros normalistas titulados era su juventud, debido principalmente a que entraban adolescentes a la Escuela Normal, después de una búsqueda de talentos a lo largo de todo el país. Para el caso del desempeño en el mundo andino la juventud de los maestros fue de especial importancia, porque no solamente llegaban como profesores a escuelas uni o bidocentes, sino que muchas veces pasaban a ser los directores del establecimiento y, por extensión, autoridades en las comunidades o pueblos donde estuviera la escuela respectiva.

La juventud fue en algunos casos un elemento a favor y en otros, en contra, respecto de su relación con una cultura y comunidad diferentes. Esa juventud le ayudó a algunos a aprender la lengua o insertarse en la comunidad andina sin problemas, pero para otros fue un factor negativo que, ahora jubilados, los maestros reconocen, relacionándolo con una adhesión irrestricta al paradigma normalista modernizante.

Pregunta N° 5
ESTADO CIVIL AL INICIAR SU TRABAJO

ESTADO CIVIL	AL INICIAR SU TRABAJO
Soltero	37,5 %
Casado	62,5 %

A pesar de su juventud, cuando se incorporaban a las labores docentes, la mayoría lo hacía estando ya casado, lo que le daba cierta estabilidad laboral y emocional tanto al maestro como al Ministerio de Educación y a las propias comunidades andinas. Sin embargo, el problema mayor para los maestros rurales casados era la llegada de los hijos quienes, después de egresar de la enseñanza primaria, debían partir a estudiar a la ciudad (fenómeno que enfrentan también los padres de los niños andinos que deseaban seguir estudiando), lo que disgregaba a la familia.

Pregunta N° 6
**¿CUÁLES FUERON LOS MOTIVOS QUE TUVO
 USTED PARA EJERCER SU PAPEL DE PROFESOR RURAL?**

MOTIVOS O CIRCUNSTANCIAS	PORCENTAJES
No existían vacantes urbanas	62,5 %
Opción personal	12,5 %
Se presentó la oportunidad	25,0 %

La conocida dura vida de los maestros rurales en la provincia de Arica no hacía atractiva la postulación a las escuelas andinas, pero ello (al igual que en el caso de Iquique) no fue motivo de frustraciones generalizadas. El hecho de haber sido maestro rural es un título de prestigio, especialmente para los maestros normalistas. Esta situación ha ido cambiando con la municipalización, porque los maestros rurales se sienten discriminados y desprestigiados en su labor, pues no pueden hacer carrera como acontecía en las décadas anteriores. Antes no era extraño que un maestro rural pudiera llegar a los más altos cargos directivos en la educación regional.

Pregunta N° 7
LIBROS DE ENSEÑANZA UTILIZADOS
EN EL EJERCICIO DE LA LABOR DOCENTE

LIBROS	PORCENTAJES
<i>Silabario</i>	37,5%
<i>Ojo</i>	18,8%
Santillana	6,2%
<i>Lea</i>	25,0%
<i>Hispanoamericano</i>	50,0%
<i>Mi tierra</i>	18,8%
Otro	6,2%
No utilizamos	18,8%

Los libros indican la influencia de las reformas educacionales en el aula. Observamos la importancia de libros clásicos como el Lea, el Silabario y el Ojo, que expresan la importancia de las reformas de la primera mitad del siglo veinte. Pero vemos la importancia del Hispanoamericano (50%) que ya es resultado de las reformas que se inician en los años cincuenta y se concretan en los sesenta.

Pregunta N° 8
¿ESOS LIBROS MENCIONABAN ALGO SOBRE LA REALIDAD
DEL MUNDO ANDINO EN GENERAL O ALGO SOBRE
LA ZONA RURAL DE TARAPACÁ?

ALTERNATIVAS	SOBRE LA REALIDAD ANDINA	SOBRE TARAPACÁ
Sí	—	6,2%
No	81,2%	93,8%
No responde	18,8%	—

En una reciente tesis, publicada por CONADI, la antropóloga Hanneke Sloowteg¹²⁵, concluye que los actuales textos escolares prácticamente no hacen mención del mundo andino, y las referencias que se hacen son prejuiciosas o contienen errores evidentes.

Las opiniones de los maestros respecto de los textos que conocieron y trabajaron son contundentes respecto a la no integración del mundo andino al currículum nacional. Ello les llevó a innovar o incluso a no utilizar estos libros de la misma manera que el resto de los profesores chilenos.

¹²⁵ Hanneke Slootweg, *Currículum oculto en la perspectiva de género: la presencia de hombres y mujeres indígenas en los textos escolares chilenos utilizados por los alumnos entre 11 y 14 años de edad en el período 1960-1990*.

Pregunta N° 9
SUS ALUMNOS HABLABAN

HABLABAN	PORCENTAJES
Solamente aymara	25%
Aymara y castellano	25%
Solamente castellano	50%

Los maestros rurales tuvieron que realizar una introducción del español como primera lengua generando un impacto lingüístico y cultural de gran relevancia¹²⁶ en el mundo andino. Prácticamente en tres décadas (1950 a 1980), en la región de Tarapacá, la población adulta aymara pasó de monolingüe a bilingüe, y la población joven a monolingüe en español. Sin embargo, una educación intercultural bilingüe debería sustentarse en una re-introducción de la lengua aymara como segunda lengua, con el objetivo final de recuperar los sustratos culturales perdidos¹²⁷.

Pregunta N° 10
¿UD. SE INTERESÓ POR APRENDER AYMARA?
¿LO APRENDIÓ EFECTIVAMENTE, AL MENOS LO BÁSICO?

ALTERNATIVAS	SE INTERESÓ	LO APRENDIÓ
Sí	50%	—
No	50%	43,7%
No responde	—	56,2%

Efectivamente, hubo grupos de maestros tanto en la provincia de Iquique como de Arica que se interesaron en aprender la lengua, al menos para comunicarse en forma general o en el ámbito de saludos, lo que le permitió una entrada en las comunidades, interiorizándose de la cultura andina en el plano más significativo: la vida cotidiana. Estos maestros se sintieron diferentes respecto de sus colegas que levantaron un muro de diferencias entre ellos y la comunidad andina, llegando alguno a castigar el uso de la lengua aymara entre sus alumnos.

¹²⁶ Gundermann, "Los profesores...", *op. cit.*

¹²⁷ Gundermann, "La lengua...", *op. cit.*

Pregunta N° 11

¿POR QUÉ NO FUE CAPAZ DE APRENDER LA LENGUA AYMARA?

ALTERNATIVAS	PORCENTAJES
Los aymaras no practican públicamente su lengua	18,7%
Era muy complejo	25,0%
No existía un real interés	56,2%

Es muy significativo que más de la mitad de los maestros reconozcan no haber aprendido a hablar la lengua aymara debido a un desinterés. Con ello demuestran que el paradigma educacional que se ejercía antes de 1990 no solamente consideraba innecesario el incluir la lengua materna de los alumnos en el currículum, sino que era vista como un obstáculo para la educación culturalmente homogenizadora que se pretendía impartir.

Pregunta N° 12

¿CÓMO FUE LA RELACIÓN CON LOS AYMARAS?

ALTERNATIVAS	PORCENTAJES
Muy buena	68,7%
Buena	31,2%
Regular	—
Mala	—
Muy mala	—

La percepción de los maestros respecto de su relación con la comunidad aymara es positiva, pero ello no necesariamente indica que la calidad y profundidad de esa relación fuese buena, puesto que valoran la actitud sumisa y respetuosa del aymara respecto de las autoridades chilenas. Es significativo el hecho de que la conducta del aymara (recordemos que los apoderados suelen ser los padres) se evalúe como buena o muy buena, demostrando que para ellos la escuela ha sido una agencia del Estado deseada y respetada, especialmente porque la vieron como la puerta que los introducía con propiedad al mundo urbano nacional.

Pregunta N° 13

¿CÓMO ENCONTRÓ LA FORMA DE ENSEÑARLE
A LOS NIÑOS QUE HABLAN ESCASO CASTELLANO?

FORMA DE ENSEÑAR	PORCENTAJES
Con la ayuda de terceros	37,5%
Aplicando el castellano diariamente	43,7%
Otro	18,7%
No era el caso	—

La estrategia del aprendizaje del español fue creada por los alumnos aymaras, especialmente en la década de los años cincuenta. Ellos fueron quienes se apoyaban en sus compañeros para ir conociendo lo que decía el profesor. Observaban los gestos, las señas, para ir apropiándose o completando el léxico de la nueva lengua.

Pregunta N° 14

¿DEBIÓ USTED GOLPEAR (COSCORRÓN O PALO)
EN ALGUNA OCASIÓN A ALUMNOS ANDINOS?

ALTERNATIVA	PORCENTAJES
Sí	18,7%
No	81,3%
No responde	—

La violencia física ejercida por los maestros rurales en el mundo andino no fue mayor que la ejercida por los maestros urbanos, especialmente porque el niño aymara es más obediente y respetuoso. Sin embargo, el disciplinamiento del cuerpo fue más notorio, especialmente a través del control del aseo personal. La violencia psicológica también fue más directa, debido al uso (eventual) de términos ofensivos hacia la cultura y población andina, especialmente cuando se le asociaba con la nacionalidad boliviana. Aquí, por razones de espacio y por la finalidad de este estudio, no ahondaremos en el tema de la violencia, incluyendo la simbólica, pero podemos señalar que, tanto el currículum manifiesto y oficial como el currículum oculto, tienen notorias expresiones (explícitas e implícitas) que violentan a la cultura andina nacional¹²⁸.

¹²⁸ Véase Sloomweg, *op. cit.*

Pregunta N° 15

¿CUÁLES VENTAJAS Y DESVENTAJAS OBSERVÓ EN LOS ALUMNOS
AYMARAS CON RESPECTO A LOS ALUMNOS URBANOS?

VENTAJAS	PORCENTAJES	DESVENTAJAS	PORCENTAJES
Perseverante	50,0%	Carencias urbanas	50%
Respetuoso	43,7%	Timidez	25%
Grandes aptitudes matemáticas	43,7%	Carencias económicas	25%

Este cuadro habla por sí mismo, pero cabe destacar la perseverancia del alumno andino, una virtud que observaron los maestros, considerando las desventajas de estos niños, tanto en el lenguaje, la cultura (provenir de otra cultura, distinta a la del currículum), la pobreza (carencia de recursos materiales), de ubicación (la ruralidad les obliga a caminar kilómetros diariamente para llegar a la escuela, en un clima generalmente muy riguroso). Por otra parte, cabe reconocer sus aptitudes para la música y las matemáticas posiblemente debido a la lógica trivalente de su cosmovisión, pero que, lamentablemente, no se ha potenciado como merece.

Pregunta N° 16

¿LOS CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS QUE DEBIÓ APLICAR
EN EL ALTIPLANO ERAN PERTINENTES?

ALTERNATIVA	PORCENTAJES
Sí	6,2%
No (no respetaban la cultura aymara)	93,8%
No responde	—

Es muy relevante que los propios maestros reconozcan que los programas utilizados por ellos no eran pertinentes para la población aymara, demostrando con ello la urgencia de crear programas regionalizados, como lo permite la reforma educacional establecida en el decreto 40, específicamente en el artículo N° 5, de 1996, donde se señala lo siguiente:

“El Ministerio de Educación, mediante decreto podrá autorizar casos de readecuación de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos establecidos en el artículo primero para efectos de cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la ley N° 19.253, que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas...”.

Pregunta N° 17

**¿ESTABA DENTRO DEL CURRÍCULUM ENSEÑARLE
A LOS NIÑOS SU IDENTIDAD?**

ALTERNATIVA	PORCENTAJES
Sí	6,2%
No	87,5%
No responde	6,2%

Debido a que (hasta la reforma de 1965) los maestros chilenos, tanto urbanos como rurales, habían sido muy apegados al programa elaborado por los curriculistas en el centro del país, difícilmente pudieron fortalecer la identidad andina o aymara, porque ella no se encuentra en los programas (solamente está la identidad nacional). Los aymaras son invisibilizados en el currículum nacional.

Ante la pregunta sobre posibles contenidos andinos que pudiera considerar un programa regionalizado pertinente a su cultura, los profesores señalaron lamentablemente temas generales, aunque son los que podrían considerarse fundamentales dentro de la economía y cultura andinas, a saber:

Artesanía aymara
Lengua aymara
Agricultura aymara
Ganadería aymara

Pregunta N° 18

**¿CONSIDERA UD. QUE SERÍA APROPIADA LA EXISTENCIA
DE PROFESORES RURALES AYMARAS QUE ENSEÑEN
LA LENGUA AYMARA A SUS ALUMNOS O ALGUNA MATERIA
EN LENGUA AYMARA?**

ALTERNATIVA	PROFESORES AYMARAS	LENGUA AYMARAS	ALGUNAS MATERIAS EN LENGUA AYMARA
Sí	87,5%	93,8%	56,2%
No	12,5%	—	25,0%
No responde	—	6,2%	18,8%

Los maestros entrevistados demostraron una clara posición respecto de la necesidad de una educación intercultural bilingüe, a pesar de que ellos se formaron en un paradigma diferente, demostrando que tienen una visión autocrítica que pudiera ser fundamental para la construcción de una propuesta curricular culturalmente pertinente para la población andina. Probablemente

la cultura aymara penetró en la mentalidad del profesor rural más profundamente de lo que pudiera creerse, si aceptamos la idea de que influye tanto la cultura dominante sobre la dominada como ésta sobre la dominante, siguiendo el pensamiento de Gramsci¹²⁹.

Pregunta N° 25

¿QUÉ LE IMPRESIONÓ MÁS DE LA CULTURA AYMARA?

QUÉ LE IMPACTÓ MÁS	FRECUENCIA
Su cultura y valores	56,2%
Su respeto por la vida en general	25,0%
La perseverancia	12,5%
Nada	—
Todo	6,2%

Ningún maestro quedó indiferente frente a la cultura andina, pero lo más importante es que más de la mitad de ellos se sintieron impresionados por los valores de esa comunidad, demostrando no sólo un reconocimiento o respeto, sino la valorización, por parte de los educadores, hacia una sociedad desconocida para ellos. Recordemos que la gran mayoría de los maestros rurales en la provincia provenía y proviene de otras regiones del país.

Pregunta N° 26

¿QUÉ LE CAMBIARÍA A LOS AYMARAS Y QUÉ LES CONSERVARÍA?

CAMBIARÍA	(%)	CONSERVARÍA	(%)
La vergüenza	18,7%	Tradiciones	62,5%
Algunas de sus costumbres	31,2%	Artesanía	18,8%
Nada	50,0%	El respeto	31,2%
No responde	—	Todo	6,2%
		No responde	—

El considerar que les conservarían (62,5%) las tradiciones, los maestros apuntan precisamente a lo más esencial de la cultura andina y que, sin embargo, es lo que más se vulnera con fuerzas culturales alogenas dominantes, como puede ser la religión (v.gr. Pentecostal) o la propia educación pública y cívica.

¹²⁹ Entre otros textos véase: Antonio Gramsci, *El Materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*.

Pregunta N° 24

¿CONSIDERA UD. QUE LOS AYMARAS DEBERÍAN INTEGRARSE
PLENAMENTE A LA SOCIEDAD NACIONAL?

ALTERNATIVAS	PORCENTAJES
Integrarse plenamente	50,0%
Integrarse parcialmente	18,8%
Autonomía relativa	31,7%
Autonomía plena	—
Otra opción	—

A pesar de las opiniones anteriores sobre el respeto y la conservación de la cultura andina emitida por los maestros, la mitad de ellos piensa que los aymaras deberían integrarse plenamente a la sociedad nacional. Por cierto, lo que los maestros entienden por integrarse plenamente no es una asimilación del pueblo aymara, un etnocidio. Suponemos que no se trata de una propuesta antropofágica del Estado chileno hacia la cultura andina, sino simplemente que se transformen en ciudadanos chilenos con derechos y deberes como tales, sin necesidad de perder su identidad y cultura.

Cuadro N° 12
REGISTRO DE EX PROFESORES RURALES
DE LA PROVINCIA DE ARICA
ENTREVISTADOS

DATOS PERSONALES		N° 001
Nombre		Samuel Díaz Silva
Edad en la entrevista		61 años
Estado civil antes del trabajo rural		Casado
Estado civil después del trabajo rural		Casado
Estudios		Universidad Católica de Chile
DESEMPEÑO LABORAL		
Edad al momento de ejercer		42 años
Inicio como profesor		1959
Años de servicio rural		1978-1985 7 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Chapiquiña	1° a 6° año	26 alumnos
Ticnamar	5° a 8° año	120 alumnos

DATOS PERSONALES

Nº 002

Nombre
Edad en la entrevista
Estado civil antes del trabajo rural
Estado civil después del trabajo rural
Estudios

Rosa López Rodríguez
47 años
Casada
Casada
Escuela Normal de Iquique

DESEMPEÑO LABORAL

Edad al momento de ejercer
Inicio como profesora
Años de servicio rural

23 años
1971
1972-1979 7 años

LOCALIDADES

Belén

CURSOS

1º a 4º año

Nº DE ALUMNOS

15-20 alumnos

DATOS PERSONALES

Nº 003

Nombre
Edad en la entrevista
Estado civil antes del trabajo rural
Estado civil después del trabajo rural
Estudios

Irma Véliz Hume
66 años
Soltera
Soltera
Escuela Normal de Antofagasta

DESEMPEÑO LABORAL

Edad al momento de ejercer
Inicio como profesora
Años de servicio rural

22 años
1955
1955-1965 10 años

LOCALIDADES

Azapa

Putre

CURSOS

4º a 6º año

4º a 6º año

Nº DE ALUMNOS

32 alumnos

20 alumnos

DATOS PERSONALES

Nº 004

Nombre
Edad en la entrevista
Estado civil antes del trabajo rural
Estado civil después del trabajo rural
Estudios

Oscar Eloy Gómez
58 años
Casado
Casado
Escuela Normal de Copiapó

DESEMPEÑO LABORAL

Edad al momento de ejercer
Inicio como profesor
Años de servicio rural

22 años
1962
1963-1973 10 años

LOCALIDADES	CURSOS	Nº DE ALUMNOS
Caquena	4º a 6º año	38-42 alumnos
Putre	Todos los cursos	220 alumnos

DATOS PERSONALES	Nº 005
Nombre	María Cristina López Stumper
Edad en la entrevista	58 años
Estado civil antes del trabajo rural	Casada
Estado civil después del trabajo rural	Casada
Estudios	Escuela Normal de Antofagasta

DESEMPEÑO LABORAL	
Edad al momento de ejercer	21 años
Inicio como profesora	1960
Años de servicio rural	1960-1967 7 años

LOCALIDADES	CURSOS	Nº DE ALUMNOS
Azapa	4º año	20 alumnos
Belén		55 alumnos

DATOS PERSONALES	Nº 006
Nombre	Raúl Jarpa Montaña
Edad en la entrevista	53 años
Estado civil antes del trabajo rural	Soltero
Estado civil después del trabajo rural	Soltero
Estudios	Escuela Normal Mixta de Antofagasta

DESEMPEÑO LABORAL	
Edad al momento de ejercer	19 años
Inicio como profesor	1963
Años de servicio rural	1963-1968 6 años

LOCALIDADES	CURSOS	Nº DE ALUMNOS
Ancolacane	1º a 4º año	25 alumnos
Visviri	1º a 6º año	60 alumnos

DATOS PERSONALES	Nº 007
Nombre	Ángel Cuevas Sánchez
Edad en la entrevista	59 años
Estado civil antes del trabajo rural	Soltero
Estado civil después del trabajo rural	Casado
Estudios	Escuela Normal Abelardo Núñez. Santiago

DESEMPEÑO LABORAL

Edad al momento de ejercer 21 años
 Inicio como profesor 1961
 Años de servicio rural 1961-1972 11 años

LOCALIDADES	CURSOS	Nº DE ALUMNOS
Chapiquiña	1º a 3º año	45 alumnos
Putre	5º a 6º año	60 alumnos
Aguas calientes	1º a 3º año	60 alumnos
Visviri		
Socoroma	4º a 6º año	50 alumnos

DATOS PERSONALES

Nº 008
 Nombre Claudio Castro Morales
 Edad en la entrevista 59 años
 Estado civil antes del trabajo rural Soltero
 Estado civil después del trabajo rural Soltero
 Estudios Escuela Normal de Antofagasta

DESEMPEÑO LABORAL

Edad al momento de ejercer 21 años
 Inicio como profesor 1958
 Años de servicio rural 1960-1962 2 años

LOCALIDADES	CURSOS	Nº DE ALUMNOS
Belén	1º a 4º año	20 alumnos

DATOS PERSONALES

Nº 009
 Nombre Rubén Campos Iribaren
 Edad en la entrevista 71 años
 Estado civil antes del trabajo rural Casado
 Estado civil después del trabajo rural Casado
 Estudios Escuela Normal de Copiapó

DESEMPEÑO LABORAL

Edad al momento de ejercer 26 años
 Inicio como profesor 1947
 Años de servicio rural 1952-1983 32 años

LOCALIDADES	CURSOS	Nº DE ALUMNOS
Camarones	1º a 4º año	30 alumnos
Socoroma	1º a 4º año	más de 50 alumnos
Belén	1º a 5º año	45- 50 alumnos
Putre		

DATOS PERSONALES

Nombre
Edad en la entrevista
Estado civil antes del trabajo rural
Estado civil después del trabajo rural
Estudios

Nº 010

Vicente Fuentes San Martín
58 años
Soltero
Soltero
Escuela Normal de Antofagasta

DESEMPEÑO LABORAL

Edad al momento de ejercer
Inicio como profesor
Años de servicio rural

21 años
1959
1960-1963 3 años

LOCALIDADES

Esquiña
Puquios

CURSOS

1º a 3º año

Nº DE ALUMNOS

30 alumnos

DATOS PERSONALES

Nombre
Edad en la entrevista
Estado civil antes del trabajo rural
Estado civil después del trabajo rural
Estudios

Nº 011

Alicia Sonia Martínez Vega
67 años
Soltera
Soltera
Escuela Normal de Antofagasta

DESEMPEÑO LABORAL

Edad al momento de ejercer
Inicio como profesora
Años de servicio rural

21 años
1953
1953-1960 9 años

LOCALIDADES

La línea
Putre
Belén

CURSOS

1º a 2º año
3º a 4º año

Nº DE ALUMNOS

45-50 alumnos
60 alumnos

DATOS PERSONALES

Nombre
Edad en la entrevista
Estado civil antes del trabajo rural
Estado civil después del trabajo rural
Estudios

Nº 012

Hernán Augusto Lam Luza
59 años
Soltero
Casado
Escuela Normal Abelardo
Nuñez. Santiago

DESEMPEÑO LABORAL

Edad al momento de ejercer
Inicio como profesor
Años de servicio rural

22 años
1958
1960-1963 3 años

LOCALIDADES	CURSOS	Nº DE ALUMNOS
Esquiña	1º a 4º año	12 - 14 alumnos

DATOS PERSONALES	Nº 013
Nombre	Sofía Quiguaylla Yuesa
Edad en la entrevista	63 años
Estado civil antes del trabajo rural	Soltera
Estado civil después del trabajo rural	Casada
Estudios	Escuela Normal de Antofagasta

DESEMPEÑO LABORAL	
Edad al momento de ejercer	21 años
Inicio como profesora	1954
Años de servicio rural	1956-1968 12 años

LOCALIDADES	CURSOS	Nº DE ALUMNOS
Putre	4º a 6º año	60 alumnos

DATOS PERSONALES	Nº 014
Nombre	Víctor Silva Canchipa
Edad en la entrevista	57 años
Estado civil antes del trabajo rural	Soltero
Estado civil después del trabajo rural	Soltero
Estudios	Escuela Normal de Copiapó

DESEMPEÑO LABORAL	
Edad al momento de ejercer	221 años
Inicio como profesor	1960
Años de servicio rural	1961- 1963 3 años

LOCALIDADES	CURSOS	Nº DE ALUMNOS
Camarones		
Guallatire		
Esquiña	1º a 3º año	32 alumnos

DATOS PERSONALES	Nº 016
Nombre	Roberto Pérez Pérez
Edad en la entrevista	53 años
Estado civil antes del trabajo rural	Casado
Estado civil después del trabajo rural	Separado
Estudios	Escuela Normal de Antofagasta

DESEMPEÑO LABORAL

Edad al momento de ejercer

25 años

Inicio como profesor

1965

Años de servicio rural

1968-1969 11 años

LOCALIDADES

Guallatire

Socoroma

Putre

Belén

Chapiquiña

Putre

CURSOS

Nº DE ALUMNOS

52 alumnos

25 alumnos

LAS REFORMAS EDUCACIONALES DEL RÉGIMEN MILITAR

INTRODUCCIÓN

Con justa razón podría suponerse que el quiebre educacional en Chile asociado al Régimen Militar se produjo a partir de 1974¹³⁰, junto con todo el impacto que significó la pérdida de la democracia, empero como señala Abraham Magendzo “desde los comienzos del Régimen se ve como necesario producir cambios en planes y programas de estudio, con un propósito muy definido, que es el ‘identificar y remediar los efectos de la infiltración marxista en los programas de la Reforma’. Cabe señalar, sin embargo, que en lo sustancial se mantienen los programas de la Reforma de 1965”¹³¹. Efectivamente, fue en la década siguiente cuando se pudo observar el cambio más significativo provocado por este gobierno en la educación básica¹³², a saber: la Municipalización, el decreto N° 4.002, la escuela de concentración fronteriza.

Pero antes de introducirnos en los años ochenta, cabe hacer algunas menciones a la década anterior, confirmando la apreciación de Magendzo. En Iquique, en el mes de abril de 1974, se realizó “un estudio de evaluación del sistema educacional vigente tanto a nivel básico como medio, en el Plano rural y urbano, destinado a hacer un análisis informativo de las deficiencias que se han observado en los programas o planes de enseñanza en relación con la reforma educacional implantada en el año 1966”¹³³. Señalando que efectivamente se intentó continuar con dicha reforma, incluso el Ministerio de Educación señalaba que “No habrá programas nuevos en educación hasta el año 1976. No habrá ninguna reforma en los programas y planes de estudios de la enseñanza básica y secundaria chilena”¹³⁴. Los planes y programas de Estudios

¹³⁰ Durante este régimen político se terminó por eliminar de la educación chilena a la Escuela Normal, cuyas raíces se hundían en el siglo diecinueve y cuya acción fue responsable del gran cambio cultural y democrático del país. No fue casual esta eliminación del ethos normalista, pues con él desaparecería el Estado docente y emergería el Estado subsidiario en Chile, y de paso marcaría el ocaso de la educación pública para abrirle las puertas a la educación privada, en un retorno a las posiciones anteriores a la promulgación de la L.I.P.O.

¹³¹ Abraham Magendzo, *Desarrollo de las normativas curriculares bajo el régimen militar (1973-1987): un análisis crítico*, p. 10.

¹³² Algo similar ocurre con la educación media, especialmente con el decreto N° 300.

¹³³ *El Tarapacá*, Iquique, jueves 18 de abril de 1974, p. 2.

¹³⁴ *El Tarapacá*, Iquique, domingo 2 de marzo de 1975, p. 1.

de la E.G.B. promulgados en mayo de 1980 constituyen una reformulación de los que estaban vigentes desde 1967¹³⁵.

Sin embargo, la preocupación por la simbología patria, supuestamente puesta en entredicho por el gobierno de la Unidad Popular, estuvo presente desde el comienzo del régimen militar. Veamos a continuación un instructivo para afianzar el patriotismo:

“NORMAS TENDIENTES A ESTIMULAR EL SENTIMIENTO PATRIO EN EL ALUMNADO:

...Por orden ministerial permanente N° 173, como una forma de orientar el sistema educacional estimulando el amor por la Patria, a sus instituciones, a sus héroes, hombres ilustres y desarrollo de los verdaderos valores espirituales el Ministerio infrascrito dispuso que en todos los establecimientos del país, tanto fiscales como particulares, se iniciaran las labores semanales con un acto cívico de homenaje a la bandera.

En relación a esta materia, este ministerio reitera el estricto cumplimiento de la orden ya citada y fundamentalmente lo siguiente:

1. Al iniciarse la semana de labores se realizará un acto cívico con participación de la totalidad de los profesores y alumnos, donde se rinda homenaje a la bandera entonando el Himno Patrio, el que debe incluir las dos estrofas que siguen al coro (5 y 3)

El pabellón debe ser izado con participación de dos alumnos y debe investir el máximo de solemnidad:

2. Aquellos establecimientos que funcionen en dos jornadas, al término de la 1ª en presencia de un profesor bajarán el pabellón y se dejará sobre una mesa o silla, para ser izado por los alumnos de la 2ª jornada.

3. Una vez izado el pabellón, un profesor designado oportunamente por el director del establecimiento, disertará en forma breve en relación a los hechos históricos, personajes ilustres de nuestra nacionalidad, y en general, temas que cumplan el objetivo señalado en la primera parte de esta circular”¹³⁶.

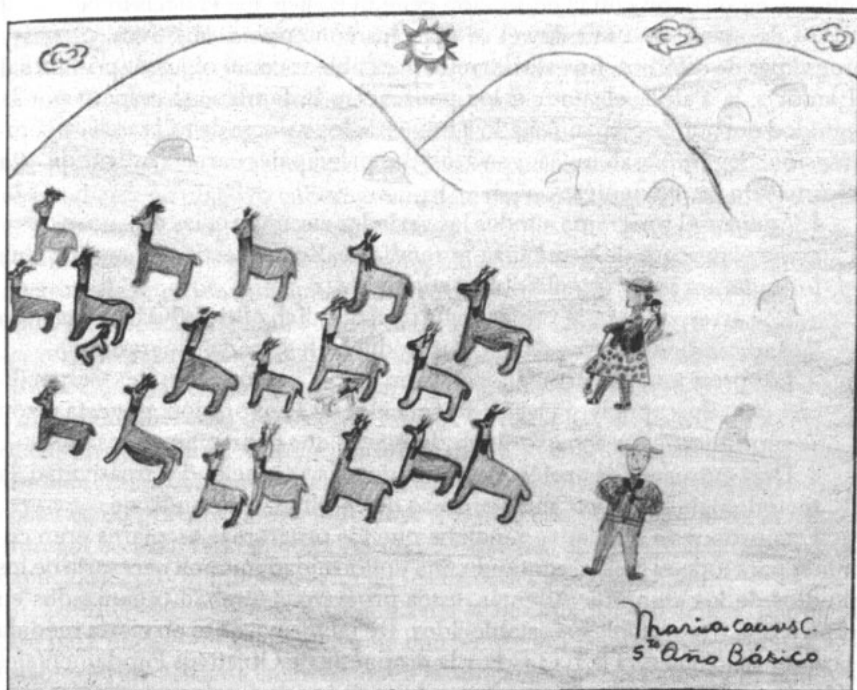
Por cierto, este instructivo y otros similares se cumplieron plenamente en la zona rural. Se podría afirmar incluso que el nacionalismo fue un componente central del currículum de los niños andinos, y que tuvo un completo éxito para las autoridades de entonces, puesto que el patriotismo del hombre andino es una característica notoria y curiosa, expresada de las más diversas formas¹³⁷.

¹³⁵ Decretos N° 1.358 y N° 1.360.

¹³⁶ *El Tarapacá*, Iquique, domingo 21 de abril de 1974, p. 2.

¹³⁷ Llamam la atención, por ejemplo, dibujos patrióticos en Iglesias del altiplano. También los conflictos, a veces violentos, entre aymaras chilenos y bolivianos por asuntos de nacionalidad.

Probablemente el mayor impacto cultural, desde la educación, que recibieron los niños andinos y por añadidura su cultura y sociedad, vino de los contenidos curriculares extra aula.



Dibujo de niña aymara, Isluga

La década de los años setenta no pudo concluir sin antes ver instaladas las primeras escuelas de concentración fronteriza, obra de diseño geopolítico cuyo objetivo principal fue la chilenización de esa población andina.

“Tres Escuelas internados en la Primera Región. Se construyen en los pueblos de Tarapacá, Cariquima y Ticnamar. Un total de \$3.500.000 destinó el Ministerio de Educación para la terminación de tres internados situados en la zona precordillerana y altiplánica de la Primera Región. La mayor suma de ese presupuesto está destinada a la terminación del internado de la Escuela N° 17 del pueblo de Cariquima¹³⁸.

¹³⁸ El Tarapacá, Iquique, martes 20 de diciembre de 1977.

La norma que expresa la política de Estado más relevante de este régimen político, en relación con la educación general básica, fue el decreto N° 4.002 del 20 de mayo de 1980. En él se fijan los contenidos, objetivos, planes y programas de estudios. En este decreto, se establece como objetivo primordial el amor a la Patria, el amor a los padres y a la familia, el respeto por la dignidad del hombre, manifestado a través de los valores de tolerancia y comprensión. Según Abraham Magendzo¹³⁹ las principales características de esta reforma son las siguientes:

1. Adaptar el programa a todas las variadas circunstancias en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, se propone formular un programa flexible y adaptable.
2. Le corresponderá al profesor aprovechar dicha flexibilidad, siguiendo las indicaciones entregadas en la introducción de cada programa.
3. Los programas se presentan en forma de objetivos generales y específicos, para buscar mayor claridad y sencillez en su expresión, por esta razón se suprimieron los aspectos metodológicos que aparecían en los de 1967.
4. Deja entregada al profesor, confiando en su capacidad y creatividad, la metodología a emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta educativa señalaba que los programas escolares eran comunes para todo el país, asegurando una uniformidad mínima necesaria de los estudios de los alumnos. Además, estos programas estaban organizados en torno a objetivos y a plazos establecidos. De tal forma, abre en cierta medida el camino a lo que será la L.O.C.E. y la propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos educacionales, base de la actual reforma, pero es contradictorio con el concepto de uniformidad, por cuanto esta reforma reconoce la diversidad cultural, no sólo de los pueblos indígenas sino de todos los grupos sociales del país, para el logro de una educación pertinente basada en el habitus de los educandos y en el capital cultural regional y nacional.

En el mes de junio de 1980 los dos coordinadores del Ministerio de Educación, junto a la jefa del Departamento de Educación de la Región (Secreduc), le entregaron a los maestros rurales de Cariquima, en el altiplano de Iquique, las orientaciones técnicas del plan de escuelas de concentración fronteriza. Estas autoridades fueron a terreno, subieron por sobre los tres mil quinientos metros sobre el nivel del mar para entregar la nueva política. Esta consistía en una educación tecnológica especializada para los alumnos de segundo ciclo, especialmente en horticultura, ganadería menor, tejidos a telar, cerámica, tallado en madera¹⁴⁰, vestuario, alimentación, diseño técnico, construcción en

¹³⁹ Abraham Magendzo, *Análisis comparativo de los planes y programas de estudio de la E.G.B. de 1967 y 1980*.

¹⁴⁰ Llamaba la atención en esos años ver tornos para madera en la escuela de concentración de Colchane sin ser utilizados, puesto que en el altiplano no hay madera apropiada para tornear.

maderas y construcciones de viviendas. En el mismo mes se realizó una supervisión a los maestros de la escuela E-43 de Ticnamar, en el altiplano de Arica, sobre los mismos tópicos, para dar inicio al plan. En Colchane las dos escuelas de concentración fronteriza se implementaron en 1979, es decir el mismo año en que se emitió el decreto supremo 817/79 que definió el plan de estudio de las escuelas básicas fronterizas. Este plan estaba conformado por un plan común y un plan optativo, que analizaremos más adelante.

Las escuelas de concentración fronteriza estaban equipadas con herramientas, equipos e insumos para cada una de las especialidades, que supuestamente respondían a un objetivo gubernamental de dar tratamiento integral a los alumnos de zonas geográficas apartadas y marginadas social, económica y culturalmente. No se señalaba entonces, que este plan también respondía a la doctrina de seguridad nacional y objetivos geopolíticos de defensa de las fronteras. Las escuelas de concentración fronteriza intentaban de modo indirecto asegurar la permanencia de la población andina en sus localidades, evitando la emigración a las ciudades, pero a la vez, ellas estaban diseñadas para albergar a un batallón en caso de conflicto bélico¹⁴¹. Por cierto, las escuelas de concentración fronteriza no se referían solamente a fronteras internacionales, sino también interiores, pues estas escuelas básicas podían estar ubicadas en áreas costeras, de precordillera y altiplano, a lo largo de todo el país. Se intentaba entregar escolaridad bajo un régimen de internado, y desde el 5° al 8° básico capacitarles laboralmente según las necesidades de la localidad.

Lo interesante de esta propuesta era la flexibilidad curricular. Por ejemplo, para el caso de las escuelas de concentración fronteriza en Tarapacá se establecieron ciclos de cuatro años en la aplicación de los planes y programas, y no ciclos anuales como sucedía en el resto del país. El plan común obligatorio, establecido en el D.S. 817/79 señalaba como objetivo proporcionar una cultura básica de carácter instrumental, con el propósito de que los alumnos pudieran desenvolverse mejor en su ambiente social, cultural y natural. En cambio, el plan de educación tecnológica especializada del segundo ciclo, tenía por objetivo entregar al alumno una capacitación tecnológica pertinente a las necesidades de la comunidad y región. El plan optativo del segundo ciclo hacía referencia al uso educativo (y recreativo) del tiempo libre.

Efectivamente, los maestros rurales de la época trabajaron las artesanías, como tejidos, cerámica y tallados en piedra. Incluso hubo casos en que se rescataron y enseñaron las festividades andinas. Menos habituales, pero se conocieron también casos de escuelas donde se efectuaron labores educativas asociadas a la técnicas de cultivo, así como hábitos y costumbres autóctonos, pero el lenguaje quedó absolutamente ausente, tanto como las técnicas de

¹⁴¹ A ciertos profesores les llamó la atención el tamaño y calidad de las lavadoras que se instalaron en algunas de estas escuelas, con el tiempo se especuló que podían lavar la tela de paracaídas.

ganadería, las tecnologías simbólicas, la medicina y religiosidad andinas, la historia y antropología andinas. Sin embargo, se acentuó la enseñanza de hábitos urbanos y de los símbolos patrios.

LA MUNICIPALIZACIÓN

El viernes 13 de junio de 1980 se publicó en el diario oficial el decreto N° 1-3063, que reglamentó la transferencia de los establecimientos educacionales (entre otros servicios estatales) a las municipalidades, establecido en el decreto ley N° 3.063 de 1979. Entre los aspectos más importantes señala que (artículo 3°) “en su gestión por las municipalidades y en cuanto a la supervigilancia y fiscalización, quedarán sujetos a las mismas normas aplicables a los establecimientos de uno y otro género (educación y salud), que pertenecen o se explotan por particulares”. En similar situación quedó el personal: en el artículo 4° se dice “Serán aplicables a este personal las disposiciones del *Código del Trabajo* y, en cuanto a régimen previsional y a sistemas de reajustes y sistema de sueldos y salarios, se regirá por las normas aplicables al sector privado”.

Los temores de los maestros frente a esta nueva realidad que enfrentaban emergieron de inmediato, ante lo cual a nivel regional se utilizó a la sectorialista de la SERPLAC, señora Susana González, para que explicara públicamente los alcances de ese decreto ley. Esta funcionaria, como lo hicieron otras autoridades, trataron de darle énfasis a los supuestos beneficios de la descentralización y la subsidiaridad. Se trató de convencer a los maestros de que ellos serían los principales beneficiados del nuevo sistema, a saber: no perderían la continuidad para la jubilación a pesar de cambiarse de caja previsional; la vigencia del *Código del Trabajo* en el contrato municipal; se termina con la carrera docente por lo que quedan en condiciones similares a los profesores de colegios particulares; la jornada laboral sería la misma que tenían y las nuevas contrataciones se realizarían de acuerdo a las necesidades pedagógicas y administrativas de las escuelas traspasadas; la administración municipal no debería perseguir fines de lucro; las vacaciones que gozarán los maestros serían las mismas de siempre; etc. Se hizo una intensa campaña en pos de esta reforma con claro manejo comunicacional, con el propósito de presionar al profesorado: por ejemplo, el diario *La Estrella* del día jueves 25 de diciembre de 1980, en un titular que ocupaba casi un tercio de su portada, anuncia: “Profesores: ganó el Sí”, debido a que en la enseñanza básica el 79% y en enseñanza media el 60% habrían supuestamente dado su aprobación a la municipalización de la educación, a través de una consulta. Es decir, de los veinticuatro colegios básicos fiscales de Iquique diecinueve habrían aceptado y de los cinco liceos, tres estuvieron por el traspaso. Posiblemente el titular de portada del mismo diario del 27 de diciembre, también de gran tamaño, que decía “Tras-

paso va de todas maneras” fue el más honesto y realista: marzo esperaba a los maestros con otra realidad educacional.

A escala nacional, y haciendo un balance de 1981, se traspasaron los dos primeros años de la enseñanza básica a las municipalidades, lo que el ministro del ramo, señor Alfredo Prieto, llamaba con toda convicción “descentralización educacional”. A escala regional, el secretario ministerial regional de educación, Carlos Rojas Labra, hablaba que en el año lectivo 1982 habría un cambio total en el sistema educacional¹⁴², especialmente porque se pensaba medir la calidad de la educación, partiendo por la enseñanza básica. A pesar de que las autoridades señalaban que con la municipalización de la educación, el Ministerio no perdía la tuición respecto de los programas escolares y que los maestros incrementarían sus rentas, los problemas con los profesores no se hicieron esperar: en junio de 1982 sesenta y un profesores demandaron a la Municipalidad de Iquique¹⁴³ por despido ilegal e injustificado. Casi todos los exonerados eran maestros con más de treinta años de servicios.

La municipalización significó un importante esfuerzo por parte de la secretaría regional ministerial de educación para homogeneizar criterios en las distintas entidades edilicias, especialmente en los aspectos administrativo, presupuestario, en la subvención y en el registro de matrículas y de la asistencia diaria de los alumnos.

LA VOZ DE LOS OCHENTA

Al comenzar el año escolar de 1984, el Colegio de Profesores A.G. tenía como principal punto de su agenda el retorno de los colegios desde el Municipio al Estado. En mayo el Ministro de Educación, don Horacio Aránguiz¹⁴⁴, propone un plan nacional de educación, que sepultará esas aspiraciones gremiales del magisterio. De este Ministro cabe destacar el hecho de que fue el primero del régimen militar que escogió una escuela de provincia (liceo C 25 de Pichilemu) para su ceremonia de apertura del año escolar, señalando que lo hizo “como una manera de rendir un homenaje a los maestros rurales y simbolizar la descentralización educativa en la que las autoridades gubernamentales están abocadas en la actualidad”¹⁴⁵. Este Ministro, además, por primera vez le dio importancia educacional al rescate de las “lenguas vernáculas” del país; posiblemente su formación de historiador influyó en esa dirección.

Respecto de la problemática indígena regional, en enero de 1985 el intendente subrogante inauguró cuatro viviendas para los maestros en la escuela de

¹⁴² *La Estrella* de Iquique, sábado 16 de enero de 1982.

¹⁴³ Juicio caratulado “Luis Serrano Torres y otros con la Ilustre Municipalidad de Iquique”.

¹⁴⁴ Reemplazó en el cargo a la señorita Mónica Madariaga.

¹⁴⁵ *La Estrella* de Iquique, 20 de mayo de 1984.

concentración fronteriza (F 106) del pueblo de Tarapacá y una “moderna” escuela de concentración fronteriza (G 94) en el poblado de Pachica¹⁴⁶. Se anunciaba, además, la construcción de nuevos edificios para las escuelas (G 68) de Pisiga, (G 125) de Colpitas, (G 36) de Esquiña, (G 32) de Ancolacane y (G 33) de Alcérreca¹⁴⁷. Empero la “municipalización” todavía no llegaba a la zona rural debido a problemas de orden burocrático, como la inexistencia de corporaciones municipales para asumir la tarea que el proceso requería. A mediados de 1986 el Ministerio de Educación¹⁴⁸ inicia el proceso de municipalización en la zona rural de la región, cuyas escuelas en su totalidad estaban todavía dependiendo de ese Ministerio, mientras que en la zona urbana casi todas (con excepción de escuelas localizadas en las cárceles, artísticas, escuelas hogar, centros laborales y otras) estaban traspasadas a los municipios. Como solía ocurrir durante el régimen militar, completar el proceso fue rápido y “sin mayor oposición”: el día lunes 21 de julio más de mil profesores rurales comenzaron a firmar sus nuevos contratos de trabajo con las municipalidades. Se señalaba entonces que “aquellos maestros que no concurran o se nieguen a firmar el documento, éste será igualmente notificado al concurrir dos testigos, funcionarios ministeriales de igual o superior grado escala única de sueldos, para atestiguar bajo la fórmula ‘se negó a firmar’”¹⁴⁹.

Posiblemente una de las declaraciones más interesantes de esa época fue la del entonces secretario ministerial regional de educación, señor Lawrence Macari Teare, quien formuló un llamado a los profesores y directivos docentes de las escuelas de concentración fronteriza para

“respetar las habilidades e idiosincrasia de los grupos comunitarios rurales... Debemos ser responsables, como profesionales, de la optimización de los recursos que de manera abundante entrega el país al sector rural, el costo por alumno es en un setenta por ciento superior al costo de un estudiante en las escuelas de las ciudades”¹⁵⁰.

Las principales preocupaciones de los maestros rurales entonces eran: la carrera funcionaria, que se temía se perdiera con el traspaso a la municipalidades; la mayor dificultad de poder asumir una plaza en la zona urbana, como antaño, en que se comenzaba en la zona rural como el inicio de una gradual y segura aproximación a las ciudades, en un proceso no mayor de cinco años; la intromisión en las escuelas de alcaldes y otros funcionarios desconocedores

¹⁴⁶ Posiblemente una de las primeras escuelas que inauguró el flamante ministro de educación del gobierno democrático de don Patricio Aylwin, don Ricardo Lagos Escobar fue “Kusayapu”, escuela internado metodista construida en Pachica con objetivo intercultural.

¹⁴⁷ *La Estrella* de Iquique, 1 de febrero de 1985.

¹⁴⁸ Don Sergio Gaete.

¹⁴⁹ *La Estrella* de Iquique, 22 de julio de 1986.

¹⁵⁰ *La Estrella* de Iquique, 27 de agosto de 1986.

del fenómeno educacional; pérdida de salario real; despidos masivos o selectivos.

En octubre de 1986 hubo un interesante intercambio público de cartas (se publicaron en la prensa y se exhibieron en los colegios) entre el SEREMI señor Lawrence Macari y el presidente provincial del Colegio de Profesores, señor Nelson Garrido, quien será el primer intendente de Tarapacá durante el gobierno de don Patricio Aylwin. Este intercambio de opiniones se produjo a raíz de una invitación que Macari le hiciera a Garrido para que asistiera a la ceremonia del día del profesor, invitación que éste declinó señalando que:

“los docentes han sufrido progresivamente un grave deterioro de su situación laboral que ha significado, entre otras materias, la pérdida de importantes beneficios conquistados con esfuerzo y sacrificio, como fueron el Sistema Trienal, el Sistema de Cátedras, los beneficios del SERBIMA, la disminución de los niveles de renta, puesto que los profesionales de la educación se encuentran en los niveles más bajos de la Escala Única... Pero el elemento que ha causado mayor frustración y angustia, ha sido la pérdida de la estabilidad funcionaria que emanaba de las Directivas Presidenciales de marzo de 1979, que dio impulso a la municipalización y privatización de la educación, lo que ha permitido que a la fecha, casi la totalidad de los profesores fiscales hayan sido traspasados de la Administración pública a la Administración Municipal o Privada, lo cual ha significado pasar de una situación con regulación jurídica general y específica a otra carente en absoluto de normas generales y, por consiguiente, expuesta a todo tipo de arbitrariedades...”.

Garrido termina su carta señalando su caso y el de otros dos maestros, uno de ellos premiado como mejor profesor de Arica, a quienes se les caducó el contrato sin derecho a jubilar, sin mediar investigación sumaria, aplicándoseles el decreto 942 del 11 de agosto de 1985.

Macari señala que el D.L. 3551 ha compensado la pérdida de los trienios, desconoce si es efectivo que los maestros estén en los grados más bajos de la Escala Única, proponiendo una investigación al respecto. En referencia a la pérdida de la estabilidad funcionaria responde que ésta

“no debe implicar impunidad funcionaria, porque, no sé si coincidirá conmigo en que hay elementos dentro del profesorado que no debieran estar en este gremio porque su trabajo profesional es incluso hasta negativo (...) En lo que respecta a las diferentes exoneraciones que Ud., menciona, incluida la suya, creo que para nadie es fácil ni agradable tomar semejantes decisiones, pero cuando una persona está desafiando permanentemente a la autoridad, cuando usa su tiempo de trabajo funcionario para dedicarse a asuntos netamente políticos, cuando, en algunos casos, se tienen pésimos

rendimientos académicos, cuando se está incitando, animando, induciendo a la autoridad para ver si se atreve a tomar medidas drásticas que se saben impopulares y esa autoridad reacciona y las toma, como fue en los casos por Ud. mencionados, creo que no corresponden los lamentos posteriores (...)"¹⁵¹.

En la primera parte de la carta Macari hizo una ácida crítica a la reforma de 1966, especialmente por la mala formación de los profesores "Marmicoc" y por el hecho de que el profesorado fue el último en enterarse de dicha reforma, respondiendo así a una mención en la carta de Garrido sobre la nula participación de los maestros en las reformas del régimen militar.

A pesar de los conflictos políticos, hubo esfuerzos interesantes realizados por funcionarios de las direcciones provinciales de educación, como fue el caso de la elaboración en 1987 del apresto, para niños andinos, llamado "La Llamita", por parte de la Dirección Provincial de Iquique, obra de las profesoras Carlina Rodríguez y Gloria Rojas. En la universidad de Tarapacá, en un proyecto financiado por la O.E.A., liderado por el profesor Germán González, se realizaban importantes avances en educación indígena. Allí también se elaboró un apresto denominado "Markamasi" que estuvo a cargo del etnohistoriador Jorge Hidalgo. Esta obra fue objetada por la autoridad a causa de la presencia de algunos símbolos ofensivos, como el de la libertad expresada por dos puños que rompían una cadena. Por otra parte, algunas organizaciones no gubernamentales realizaban directamente en comunidades del altiplano acciones educativas, especialmente de alfabetización, como fue el caso del Taller de Estudios Regionales que construyó una escuela, con el apoyo de la mano de obra de la propia comunidad de Chapicollo y el aporte financiero de la I.A.F., en la hermosa localidad de Ancuyo.

ESTRATIFICACIÓN Y EDUCACIÓN

En la década de los años ochenta, el gobierno militar elaboró una ficha de condición socioeconómica de la población C.A.S. En la ficha C.A.S., que contaba con cinco tramos de ingresos, aplicada en la comuna de Colchane, estratificó a 435 familias (1986-1987) las que correspondían a mil novecientas cincuenta personas. En el índice 1 está el 76,78% de las familias (trescientas treinta y cuatro) y el 85,03% de las personas (mil seiscientas cincuenta y ocho), demostrando con ello que en términos generales la gran mayoría de los aymaras eran pobres. Por cierto, estos índices creados con criterio urbano (o rural del sur de Chile), no recogían las estrategias económicas andinas, como el *ayni*, la reciprocidad, el intercambio, etcétera.

¹⁵¹ *La Estrella* de Iquique, 28 de octubre de 1986.

El cuadro N°13 expresa los valores y porcentajes de todos los estratos según índice. Es claro que la gran mayoría de los aymaras se encuentran en la llamada “expresa pobreza”, pues de las cuatrocientas treinta y cinco familias estratificadas cuatrocientas seis están ubicadas en la categoría “viviendo en rancho o choza”. Esto, que en una ciudad es un notorio indicador de pobreza, no puede aplicarse a las viviendas de los aymaras, las que por su construcción y especialmente por su techo de paja brava pueden clasificarse como chozas no siéndolo en realidad, sino por el contrario son las viviendas más apropiadas para ese tipo de clima. Esto sin desconocer que los aymaras son en general no sólo pobres¹⁵² sino socialmente marginados.

Precisamente, estas fichas de estratificación no consideran la dimensión sicosocial, tan relevante especialmente en la marginalidad del migrante aymara en la ciudad, donde recibe un notorio desprecio y discriminación. La variable marginalidad sicosocial es de suyo más relevante en el problema aymara que la marginalidad económica. Actualmente se desconoce lo que está sucediendo con la desadaptación psicológica y social del aymara, especialmente con el migrante radicado en valles y ciudad, quien probablemente viva escindido y con problemas de identidad. Cabe señalar que el concepto de marginalidad es esencialmente una variable psicosocial más que económica o espacial (ecológica).

Cuadro N° 13
FAMILIAS ESTRATIFICADAS POR FICHA C.A.S.
COMUNA DE COLCHANE

ÍNDICE	FAMILIAS CANTIDAD	PORCENTAJE	PERSONAS CANTIDAD	PORCENTAJE
1	334	76,78 %	1658	85,03 %
2	64	14,71 %	224	11,49 %
3	15	3,45 %	19	0,97 %
4	20	4,60 %	40	2,05 %
5	2	0,46 %	9	0,46 %
Total	435	100 %	1950	100 %

Considerando que existe un porcentaje indeterminado de no-aymaras en este cuadro (funcionarios policiales, municipales, profesores, estatales, etc.), y

¹⁵² Si comparamos a la pobreza aymara con la mapuche, veremos que para el primero es la “agua tenencia” más importante que la “tierra tenencia”; también el ganado es siempre más numeroso entre los aymaras (poseedor de auquénidos) y pueden participar de circuitos económicos transfronterizos, que pueden ser altamente rentables.

que posiblemente se encuentren en los índices más altos (4 y 5), se vuelve a observar la supuesta homogeneidad entre los aymaras desde una perspectiva economicista externa a ellos. Esta condición económica está estrechamente vinculada con la educación, a pesar de que la mayoría de las 435 familias encuestadas (ver cuadro N° 14) sabe leer y escribir: 75,63%, cifra que de todas maneras es muy baja para el promedio urbano, pero lo suficientemente alta para una realidad andina altiplánica¹⁵³.

La alfabetización, por su generalidad, no permite observar diferencias internas entre los aymaras, sean de género o generacionales.

Cuadro N° 14
¿SABE LEER Y ESCRIBIR?

INDICE	JEFE HOGAR	CÓNYUGE SIN PAREJA	TOTAL	TOTAL GENERAL
1 SI	271	297	7	575
NO	45	31	11	87
2 SI	29	24	2	55
NO	24	17	9	50
3 SI	13	13	2	28
NO	0	0	0	0
4 SI	15	15	5	35
NO	0	0	0	0
5 SI	1	15	1	3
NO	0	0	0	0
SI	329 (83 %)	350 (88 %)	17 (46 %)	696 (84 %)
NO	69 (17 %)	48 (12%)	20 (64 %)	137 (16%) 833 (100%)

Si nos concentramos en los dos primeros índices, donde está ubicado el 92% de la población de Colchane (767 de 833) y que es totalmente aymara, vemos que el porcentaje de analfabetismo es muy alto comparado con el promedio regional y nacional. Incluso en aquellos hogares donde existe un único jefe de hogar (expresado generalmente por una mujer sola) la respuesta “no sabe leer ni escribir” es claramente superior a “sí sabe leer y escribir”. Podemos observar además que en el tramo 2 casi un 50% de las personas encuestadas son analfabetas, lo que es muy alto incluso para el propio registro de la ficha C.A.S., que considera a un 16% como analfabetos y un 84% de alfabetos.

Lamentablemente, esta ficha no discrimina entre hombres y mujeres con el objetivo de indagar sobre el supuesto tradicionalismo femenino, por tanto

¹⁵³ Esta alfabetización ha sido producto de la labor de los maestros rurales normalistas que ejercieron su magisterio, a veces, en penosas condiciones como se ha analizado en capítulos anteriores.

las diferencias entre sexos requieren de un análisis en profundidad, como el hecho de que la gran mayoría de los apoderados en el altiplano son hombres; este rasgo de la cultura aymara difiere claramente del “modelo urbano”, y más bien indica una complementariedad de roles al interior de una estrategia que sólo tiene sentido para el caso aymara.

Además, esta información que entrega la ficha C.A.S. es, sin duda, incompleta, pues no permite conocer la calidad de lo aprendido, qué nivel de dominio de la lectoescritura tienen los aymaras que respondieron Sí, considerando que no pocos aymaras con educación básica incompleta hablan dificultosamente el español, muy pocos pueden desarrollar un texto amplio por escrito, aunque todos saben firmar. Sin embargo, es una información valiosa porque a nivel de una escolaridad tan elemental como saber leer y escribir podemos observar problemas en la población aymara, demostrando que la escuela rural pública chilena no ha tenido un éxito similar al de otras zonas apartadas del país. Posiblemente lo anterior se deba más que a un problema de cobertura, que sí influye y donde hay carencias, a un problema de pertinencia curricular.

El cuadro siguiente nos completa la información anterior al señalar los estudios aprobados por sexo.

Cuadro N° 15
ESTUDIOS APROBADOS POR SEXO

ESCOLARIDAD	HOMBRE	MUJER	TOTAL	PORCENTAJE
1 Nunca fue a la escuela	57	78	135	17%
2 De uno a tres años	169	197	366	46%
3 De tres a seis años	80	98	178	22%
4 De siete a doce años	59	19	78	10%
5 De trece y más años	33	6	39	5%
Totales	398	398	796	100%

Este cuadro nos indica claramente que la mitad de la población de la comuna de Colchane sólo alcanza a tener tres años de estudios formales, es decir no alcanzan a concluir el primer ciclo de enseñanza según la reforma de 1965. Esto demuestra dos fuerzas, una centrífuga, que es el escaso nivel de encantamiento que tiene el aula para el niño andino, y otra centripeta, venida del corazón de la economía y cultura aymaras, que requiere del niño para labores bien concretas para la reproducción de esa sociedad.

En los dos primeros tramos la diferencia de escolaridad entre hombres (56,7%) y mujeres (69%) no es tan significativa, de todos modos muestra una tendencia que señala una concentración mayor de mujeres en sólo tres años de escolaridad. Si tomamos los dos últimos tramos (de siete y más años), vemos que un (23%) de hombres se ubica en esos años de estudio, en cambio las

mujeres sólo alcanzan un (6,2%). Es decir, en la medida que los niños crecen las oportunidades se abren a los hombres y se cierran a las mujeres¹⁵⁴.

Cuadro N° 16
NÚMERO DE PERSONAS POR ÍNDICE
Y ÚLTIMO CURSO APROBADO EN EDUCACIÓN BÁSICA

ESCOLARIDAD	ÍNDICE		PERSONAS	SUBTOTAL	TOTAL PORCENTAJE
1°	1	458			
	2	11	469		
2°	1	121			
	2	8	129		
3°	1	239			
	2	19	258		
4°	1	192			
	2	5	197		
5°	1	36			
	2	4	40		
6°	1	79			
	2	2	81		
7°	1	31			
	2	1	32		
8°	1	29			
	3	1			
	4	1	31		
TOTAL BÁSICA				1239	87,56 %
TOTAL GLOBAL (PREESCOLAR A SUPERIOR)				1415	100,00 %

Según el cuadro N° 15 la gran mayoría de los aymaras tienen una formación básica (87,5%), lo cual nos muestra claramente que los aymaras logran el acceso a la enseñanza media y superior por medio de los internados urbanos o del esfuerzo familiar, pero aquellos que logran esa instrucción difícilmente retornan a sus comunidades. Como esta ficha C.A.S. se aplica en el altiplano cubre a los aymaras "que se quedan en sus comunidades", que suelen tener una menor escolaridad.

Uno de los mayores problemas educacionales en el altiplano tarapaqueño es la inasistencia escolar, debido a variados factores, como los ciclos agrícolas, las necesidades de la economía doméstica, el impacto cultural que provoca la escuela, etcétera.

¹⁵⁴ Esta realidad de fines de los años ochenta comienza a cambiar en la década siguiente. Curiosamente en las postulaciones para acceder a las becas ofrecidas en la universidad Arturo Prat para formarse como profesor básico intercultural bilingües, han postulado mayoritariamente mujeres.

Cuadro N° 17

POBLACION QUE ASISTE Y NO ASISTE A LA ESCUELA
SEGUN TIPO DE EDUCACIÓN ALCANZADA

	PRE-ESC.	BÁSICO	MEDIA	SUPERIOR	TOTAL
Asisten	9	372	17	0	398
No asisten	105	1239	35	36	1415
Total	114	1611	52	36	1813

Según el cuadro N° 17 el total de la población encuestada que tiene algún grado de escolaridad llega a 1813 personas, de las cuales un 88,9% tiene educación básica, pero de ellos solamente un 23,1% asiste regularmente a la escuela, lo cual demuestra un problema serio de cobertura e interés por continuar los estudios. Considerando las personas que asisten regularmente a la escuela, el cuadro N° 6 nos señala cómo se distribuyen por cursos.

Cuadro N° 18

ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN QUE ASISTE
A UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

EDUC. BÁSICA	N° ALUMNOS	EDUC. MEDIA	N° ALUMNOS
Kinder	9	1°	6
1°	80		
2°	63	2°	6
3°	39		
4°	38	3°	3
5°	53		
6°	51	4°	2
7°	28		
8°	20		
Total	381	Total	17

Este cuadro nos indica que la mayor proporción de escolares se encuentra en el primer ciclo de enseñanza, decayendo significativamente en los niveles de séptimo y octavo años. Aquellos jóvenes que se encuentran en el altiplano y están estudiando en la enseñanza media son solamente un 4,2% del total de alumnos regulares, y lo más probable es que estén estudiando en liceos de otras comunas.

A pesar de la escasa incorporación de niños andinos al sistema educacional formal, vemos una tendencia a la escolarización, incluso la incorporación de la educación preescolar, nivel que tiene un importante potencial: según el cuadro N° 17 en Colchane habría 105 niños en ese nivel que no van a la escuela.

Sería interesante saber en qué tramos de edad se produce la mayor deserción escolar o en qué tramos de edad los sujetos asisten menos a la escuela, es decir, aproximarnos a las edades que son más requeridas por la sociedad andina actual. El cuadro N° 19 nos permite identificar esos grupos escolares por edad:

Cuadro N° 19
POBLACIÓN DE LA COMUNA DE COLCHANE
POR TRAMOS DE EDAD

TRAMOS DE EDAD	CANTIDAD	% DEL TOTAL
Menor de 5 años (Preescolar)	243	12,46
De 5 a 6 años (Kinder)	114	5,84
De 6 a 14 años (Básico)	498	25,54
De 15 a 17 años (Media)	129	6,61
De 18 a 24 años (Superior)	236	12,10
De 25 a 64 años	648	33,23
De 65 y más	82	4,21
Total Población	1950	100,00

El tramo de edad donde se produce un mayor ausentismo (exceptuando los menores de seis años y los mayores de 65 años) es el de 15 a 17 años, es decir, cuando salen de octavo básico y deben entrar a la enseñanza media. Los jóvenes aymaras deben enfrentarse a la decisión de seguir estudiando, lo que significa partir a los puertos o pueblos como Pica o Pozo Almonte, o seguir en la comunidad pero dejar de estudiar. Además, es una edad que está próxima al matrimonio. El tramo de edad entre 5 y 6 años es interesante, porque demuestra el ingreso tardío del niño andino a la educación formal, todavía los padres prefieren evitar kinder.

Podemos concluir con relativa seguridad que la educación para los aymaras es la educación básica, pues aún tanto la educación preescolar como la enseñanza media son de difícil acceso, sus efectos aún no son significativos, por lo menos en el altiplano, existiendo población que podría teóricamente demandar por esa formación.

Bajo el marco de la municipalización, hablar de Administración Educativa resulta prácticamente un contrasentido. Nos encontramos con una educación tan dependiente de la subvención que los objetivos educativos se sustentan con arreglo a finalidades de tipo económico. En el altiplano y valles algunos sostenedores educacionales no han sido profesores, ni siquiera con alguna formación en el área. Considerando la lejanía del altiplano de los centros urbanos, pudo esperarse una mayor acción de parte de la autoridad educativa para la capacitación docente y resolución de problemas sociales y personales de alumnos y profesores. Sin embargo, quedaron en manos de la autoridad edilicia las principales decisiones. Las escuelas del altiplano y valles tenían una supervisión educativa esporádica, la cual se centraba fundamentalmente en el aula y no en la comunidad, la que ignoraba la existencia de esta supervisión.

Las iniciativas del profesorado rural solían perderse en la burocracia administrativa. Un símbolo de "pertinencia" de la municipalización fue la creación de bandas de lakitas escolares, que fueron utilizadas en casi todas las manifestaciones públicas de y para autoridades del régimen militar. Sin embargo, siguiendo la tradición inaugurada en los gobiernos radicales con la Junaeb, la administración educacional en la Comuna de Colchane entregó almuerzos y desayunos a los alumnos de las diferentes escuelas, con un promedio de 176 días atendidos al año. Los almuerzos y desayunos, además de ser una asistencialidad a los más pobres, también son un incentivo para el envío de los niños a la escuela, incluso el registro de las comidas expresa mejor la asistencia real de los estudiantes al colegio.

Cuadro N° 20

DISTRIBUCIÓN DE ALMUERZOS Y DESAYUNOS EN COLCHANE

Escuela Comunidad		1986		1987		1988		1989	
		A.	D.	A.	D.	A.	D.	A.	D.
E-50	Colchane	70	84	78	78	71	71	67	67
G-57	Mauque	14	14	16	16	13	13	10	10
G-59	Quebe		6	6	8	8	9	9	
G-64	Villablanca	16	16	14	14	16	16	18	18
S/N	Parajalla	8	8	14	14	20	20	14	14
D-66	Cariquima	48	48	45	45	29	29	21	21
G-67	Escapiña	12	12	15	15	18	18	14	14
G-68	Pisiga Choque	30	30	26	26	25	25	25	25
G-68	Enquelga	52	52	56	56	55	55	56	56

Como se puede observar, prácticamente casi todo el alumnado de la comuna que asiste a la escuela es atendido por el sistema; además en las escuelas E-50 y D-66 hay internados, por lo que estos alumnos acceden a alimentación completa. Un efecto secundario es que la necesidad de mantener a los alumnos en el aula, para no perder la subvención, dificulta la bajada del profesorado a capacitarse a la ciudad por la imposibilidad de suspender clases.

El profesorado rural, en general, llega a trabajar a estos lugares ya sea porque no encontró plaza en la ciudad o porque espera una mejor remuneración que le permita al cabo de unos años ahorrar para su traslado a un centro urbano. Sin embargo, lejos de obtener un beneficio económico ven crecientemente deteriorados sus ingresos, especialmente por los altos precios de los artículos en la zona rural como por sus viajes mensuales de pago hacia Iquique.

CONCLUSIONES

El régimen militar enfrentó el problema escolar en la zona andina desde una perspectiva geopolítica que tuvo semejanzas con los contenidos chilenizadores nacionalistas de comienzos de siglo¹⁵⁵. La estrategia de desarrollo regional más importante durante el régimen militar fue la elaborada por el gobierno regional mientras era intendente el general Gastón Frez, cuya proyección fue desde 1987 al 2006. Allí se señala la necesidad de un principio de “armonía” entre territorio, población y soberanía, como un elemento fundamental de geopolítica. Para el caso de Tarapacá, se observaba en esta estrategia que

“la región presenta una baja densidad de población, una fuerte concentración urbana (94% de la población en dos ciudades y un amplio territorio con espacios vacíos en el área interior y limítrofe de Tarapacá). La población de este interior es preferentemente aymara y ha mantenido las características propias de dicho grupo étnico. Por vinculaciones parentales ancestrales están profundamente relacionados con las tradiciones y con el acervo cultural de los pueblos fronterizos principalmente de Bolivia, población de ese país fuertemente deteriorada en lo económico y en lo social. Ello implica para nuestra población fronteriza un nuevo factor de amalgamiento en una dirección diferente a la de la Nación”¹⁵⁶.

Es decir, los aymaras son una población cuyas raíces culturales van en dirección opuesta a la nacionalidad chilena, por tanto, es necesario por un

¹⁵⁵ Véase Hernán Godoy, “El pensamiento nacionalista en Chile a comienzos del siglo XX”, pp. 32-39.

¹⁵⁶ Gobierno Regional de Tarapacá, *Reformulación estrategia regional de desarrollo 1987-2006*, p. 56.

lado integrarlos (quizás asimilarlos) a la chilenidad, pero por otro son necesarios para hacer soberanía en fronteras deshabitadas. Un resultado de esa perspectiva fueron las escuelas de concentración fronteriza que tenían la finalidad de resolver el problema del ausentismo escolar de niños aymaras y por otro, intentar concentrar en una localidad determinada a una población transhumante.

La estrategia de desarrollo regional en comento señala, entre otros puntos, sobre la educación básica:

“Reestudiar planes y programas, en especial, aquellos que se aplican en las áreas rurales y adecuarlos a sus necesidades.

El proceso de municipalización de establecimientos rurales se hará a través de corporaciones municipales regionales de modo que se permita una mayor movilidad de los profesores rurales, suscribiendo convenios de intercambio con las municipalidades urbanas de Arica e Iquique. Esta acción también es válida para el nivel de educación media rural”¹⁵⁷.

Es llamativo el hecho de que en este período se esté planteando la pertinencia curricular, aunque el medio empleado sea el proceso de municipalización que, desde una perspectiva global, en el sentido de entregar al poder local esa pertinencia educacional, parece razonable y descentralizador, el resultado no fue precisamente el más adecuado. Aunque el éxito cuantitativo de la municipalización de la educación rural es notorio como lo veremos más adelante.

Si a lo anterior lo conectamos con el artículo 7° de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962, que si bien se publicó en marzo de 1990 fue el resultado de una discusión generada a partir de las directivas presidenciales de marzo de 1979, vemos que en dicho artículo se plantea que

“la enseñanza básica es el nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad a la presente ley y que le permiten continuar el proceso educativo formal”¹⁵⁸.

Es decir, se abre la puerta a los llamados Objetivos Fundamentales y Contenidos Obligatorios para la educación básica del estratégico decreto N° 40¹⁵⁹ de la actual reforma educativa.

Lo que estaba en la mente de los legisladores y planificadores hacia 1986 era una pertinencia curricular en el ámbito técnico, pensando en la incorpora-

¹⁵⁷ Gobierno Regional de Tarapacá, *op. cit.*, pp. 166-167

¹⁵⁸ Publicada en el *Diario Oficial*, N° 33.617 de 10 de marzo de 1990.

¹⁵⁹ Publicado en el *Diario Oficial*, el 3 de febrero de 1996.

ción del niño al mundo laboral local y regional, pero con fuerte contenido en la simbología patria, hilo de acero de la identidad nacional. Sin embargo, una década después es otra la perspectiva: se trata no solamente de pertinencia curricular en el plano técnico o folklórico, sino del desafío de incorporar al curriculum escolar la cultura de las propias comunidades. Este es un punto crítico que trataremos en otro capítulo, pues los maestros rurales –capacitados y formados en cursos organizados por el MINEDUC sobre la reforma– podrían probablemente hacer ese cambio curricular en las zonas rurales de Chile donde no exista población indígena. De lo contrario, se requeriría necesariamente de maestros interculturales y bilingües, desafío que excede a la actual reforma educacional.



Escolares tomando desayuno en la escuela de Sibaya.

LOS MAESTROS FRENTE AL ESPEJO: LA REFORMA EDUCACIONAL DE LOS AÑOS NOVENTA

INTRODUCCIÓN

En el capítulo: “El maestro, el yatiri: la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965”, analizamos en detalle la experiencia y percepción del trabajo pedagógico de los maestros que se desempeñaron en el mundo rural andino de la región, en las décadas de los años cincuenta y sesenta. También en otro capítulo se analizó la opinión de profesores rurales de la provincia de Arica respecto de las reformas de los años 1965 y 1990. Aquí analizaremos la visión de profesores que actualmente se desempeñan en valles interiores de la provincia de Iquique respecto de la reforma de 1990 y de la educación intercultural bilingüe. Se trata de una mirada a un espejo que le pone el Ministerio de Educación, el que tiene una imagen del maestro que esté en la reforma, para lo cual ha realizado cursos de capacitación a lo largo de todo el país según los distintos niveles de enseñanza.

Específicamente los maestros rurales que se desempeñan en áreas indígenas enfrentan un doble desafío, por un lado, el que le plantea la propia reforma educacional y, por otro, el problema de la interculturalidad y el bilingüismo. La pregunta que cabe es, ¿los maestros rurales están capacitados para enfrentar estos desafíos? o ¿siguen anclados a paradigmas anteriores y a prejuicios etnocentristas?

El 10 de marzo de 1990 se promulgó la L.O.C.E. N° 18.962, la cual ha sufrido algunas importantes modificaciones en el transcurso de los gobiernos democráticos, a saber:

La más importante de estas modificaciones, de interés para este trabajo, fue la promulgación del decreto 40 en 1996¹⁶⁰, que establece los O.F. y C.M.O. para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación. Este se organiza en ocho artículos, luego el desglose de los O.F. y C.M.O. de la educación básica chilena en sus ocho niveles. Cada artículo contiene los siguientes corolarios:

Art.1°. Establece los O.F. y C.M.O. para la enseñanza básica y un anexo con el detalle.

Art.2°. Define conceptos tales como: Plan de Estudio, Programa de Estudio.

¹⁶⁰ Actualmente circula una versión corregida denominada decreto 240.

Art.3°. Ordena al Ministerio de Educación presentar la propuesta de planes y programas de estudio al Consejo Superior de Educación y los plazos.

Art. 4°. Establece el calendario de aplicación paulatina de los nuevos planes y programas. Sin embargo, este fue corregido con nuevas fechas en el decreto 240, que reemplaza los anteriores.

Art.5°. Establece la entrega a la Secretaría Regional Ministerial de los planes y programas por parte de los establecimientos que deseen hacerlo. Como también ofrece la flexibilidad para fijar y ejercer la elección de planes y programas en cada uno de los ciclos.

Art.6°. Responsabiliza a la Secretaría Ministerial de Educación de recibir los planes y programas propuestos por los establecimientos en caso de que éstos no acepten los ofrecidos por el Ministerio.

Art.7°. Especifica que aquellos establecimientos a los que nos se les hayan aceptado sus planes y programas por el Ministerio o el Consejo Superior de Educación, deberán aplicar los planes y programas oficiales.

Art.8°. Deroga el decreto supremo de Educación N° 4002 de 1980.

Debemos resaltar la aparición por vez primera y en forma explícita de la readecuación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para cumplir con las exigencias de la enseñanza bilingüe de la Ley N° 19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y creación de la CONADI, como la regularidad del bilingüismo en idioma extranjero, y creación de proyectos propios de experimentación curricular. La única exigencia está relacionada con que deben ajustarse a los O.F. y C.M.O., no importando ni el orden ni la secuencia en que éstos se trabajen. Es decir, se abre por primera vez la puerta a la educación intercultural bilingüe que, si bien en América Latina tiene una larga data desde 1910 con la revolución mexicana y con experiencias importantes en países vecinos como Bolivia (v.gr. Warisata, la escuela ayllu)¹⁶¹, en Chile nunca se la había considerado como una alternativa posible.

Hasta los años setenta se habló de “educación indígena” y posteriormente de “educación bi-cultural y bilingüe”, en que el destinatario de estas propuestas eran exclusivamente las poblaciones indígenas de América Latina, sin embargo, en los años noventa se ha impuesto la idea de una educación intercultural y multilingüe, destinada a toda la sociedad. Por tanto, la reforma educacional L.O.C.E., en su flexibilidad, ha permitido que esta visión pueda ser una alternativa educacional, apoyándola desde el propio Ministerio con un departamento especializado en educación intercultural.

Así como para la reforma de 1965 la opinión de la CEPAL fue notoriamente escuchada, hoy vemos nuevamente a esta institución, cuya sede está en

¹⁶¹ Revisar el interesante estudio en dos tomos de: Chiodi, *op. cit.*

Santiago de Chile, tratar de llegar con su perspectiva a los oídos de los reformadores. En un documento de trabajo numerado 21, de octubre de 1993, y titulado Hacia una perspectiva crítica de modernidad: las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad, cuyos autores son Fernando Calderón, Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone, se plantea hacer un aporte al debate y reflexión que la CEPAL inició en 1990 sobre la transformación productiva con equidad en América Latina. Una de las asignaturas pendientes dentro de esa propuesta, como la denominan los autores, es la “tensión entre identidad cultural y modernidad” en el proceso de desarrollo. Señalan que se ha generado un complejo tejido intercultural, donde las identidades culturales y los signos de modernidad se oponen y se fusionan de múltiples y contradictorias formas. Señalan también la “dialéctica de la negación del otro”, cuyos fundamentos están en la negación cultural de la mujer, del indio, el negro, el pagano, el mestizo, el campesino, el marginal-urbano, etc., y constituye el cimiento en que a su vez se monta una larga tradición de exclusión socioeconómica y dominación sociopolítica. Por último, señalan la necesidad de asumir “nuestro tejido intercultural como acervo cultural acumulado por una historia hecha de cruces entre culturas y de síntesis inéditas entre ellas”. Quizá valga la pena reproducir la cita de José María Arguedas, con la que ilustran el inicio de su trabajo:

“El quechua será inmortal,
amigos de esta noche.
Y eso no se mastica,
sólo se habla y se oye”.

En capítulos anteriores de nuestro trabajo hemos visto cómo los maestros se han sentido parte del eje moderno, en esa relación dicotómica modernidad-tradición, expresión del siglo veinte de la decimonónica civilización-barbarie. ¿Será posible que maestros sin formación intercultural y bilingüe puedan, en el siglo veintiuno, sentirse capaces de caminar con propiedad entre dos mundos?

A continuación se analizará una entrevista realizada a profesores rurales, donde se escogerán sólo las respuestas más significativas.

ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

Pregunta N° 1:

¿Qué programas usó?

Programa N° 4001	4,7 %
Programa N° 4002	80,9 %
No Responde	9,5 %

Los maestros consultados señalan en su gran mayoría que utilizaron el programa definido en el decreto N° 4002 (la persona que respondió Programa N° 4001 cometió un error), que corresponde a un programa decretado bajo el régimen militar, específicamente el 20 de mayo de 1980, el cual fue modificado en diversas oportunidades, pero que en lo sustancial sigue vigente. Este decreto fue fundamental en la educación básica porque consideró una mayor flexibilidad curricular, estableciendo objetivos generales y mínimos de enseñanza. Los primeros estaban referidos a lo valórico y los segundos a lo instruccional. Puede parecer grave la no mención del decreto N° 40 de 1996, cuando la encuesta se aplicó el año 2001, empero debemos recordar que según el artículo 4° del mencionado decreto se señala que: “Los planes y programas de estudio que los establecimientos educacionales elaboren, de acuerdo al régimen de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, deberán a comenzar a aplicarse gradualmente, a partir del año escolar 1997”.

Es decir, hay una gradualidad que transforma la ley en un proceso, pero, además, el desafío implica que los establecimientos educacionales deben elaborar planes y programas que deben ser aprobados por el Ministerio de Educación. La pregunta no es si los maestros están o no capacitados técnicamente para elaborar dichos planes y programas, sino si lo estarán culturalmente (léase también lingüísticamente), cuando deban enfrentar realidades que poseen un tipo de sociedad y cultura diferente a la nacional. La reforma educacional tiene un vacío respecto de la educación para los pueblos indígenas del país. No cabe duda alguna que soportes teóricos como el del constructivismo deberían ser de gran utilidad al respecto, pero lo que se requiere es una política educacional intercultural y bilingüe para estos pueblos (y por añadidura para todo el país). Por lo tanto, por muy capacitados y motivados que estén los actuales maestros rurales, con las excepciones del caso, tienen un problema de formación que les dificulta enfrentar no sólo el desafío que le impone la propia reforma, sino también, y fundamentalmente, construir currículos interculturales desde la perspectiva de una comunidad indígena.

A pesar de que ha pasado más de una década desde el inicio (marzo de 1990) del proceso de la nueva reforma educacional impulsada por los gobiernos de la Concertación, los maestros rurales de Tarapacá siguen más interiorizados de los planes y programas, léase también objetivos, del régimen anterior.

Veamos, ¿cómo perciben ellos dicho proceso de cambio en la educación chilena desde la promulgación del decreto 4002 en adelante?

Pregunta N°2:

¿Cuáles aspectos considera los más relevantes, que la última reforma educacional ha provocado en la educación rural?

ASPECTO	POR QUÉ LO CONSIDERA RELEVANTE	PORCENTAJE (%)
Metodológico	Cambia de acuerdo con el tiempo y los alumnos, son más flexibles; la creatividad del profesor tiene mayor importancia.	28,5
Equidad, diversidad y flexibilidad	Da oportunidad a todos, permitiendo el respeto de cada uno en todos sus aspectos, y "el niño aprende haciendo y valorizando lo propio, lo cercano, para llegar a lo lejano"	28,5
Integración, capacitaciones y constructivismo	El alumno es gestor de su propio aprendizaje y la equidad educativa	23,8
No responde		28,5

Es interesante observar que los maestros le dan importancia a la creación, a la flexibilidad y a la valorización de la cultura local, considerando el desafío que plantea la reforma de 1990. Recordemos que esta reforma se propone, entre otros aspectos:

- Mejorar la calidad de la educación y la equidad de su distribución.
- Crear programas de mejoramiento de la calidad y equidad.
- Fortalecer la profesión docente.
- Implementar una reforma curricular.
- Crear la jornada escolar completa diurna.
- Desarrollar destrezas culturales, como formar a un ciudadano poseedor de destrezas de aprendizaje, con un incremento de su capacidad moral para discernir entre valores.

Pregunta N°3:

¿Podría darnos su opinión acerca de alumnos andinos diferenciándolos por sexo?

MUJERES	HOMBRES	PORCENTAJE (%)
Laboriosas, muy participativas	Machistas, inquietos y curiosos	38,0
Más dóciles, ordenadas y respetuosas	Más dedicados a aventurarse y aprender en terreno, creativos y respetuosos	23,8

Menos consideradas por parte de sus padres.	Más considerados por sus padres, expresivos, amistosos e irresponsables	19,0
Introvertidas		
No responde	No responde	19,0

La percepción y opinión de estos maestros no difiere mucho de aquellos que trabajaron en décadas anteriores, como lo hemos analizado en un capítulo anterior (El Maestro, el Yatiri). Recordemos, por ejemplo, las palabras de don Rubén Berríos quien en 1965 llegó a trabajar al altiplano: “el niño aymara es inteligente pero con un vocabulario limitado. El castigo que ejercía era hacerlos recoger leña, pero nunca castigo físico”. Don Abel Barreda Rojas, quien trabajó en Chapiquiña, señala “los niños andinos tienen muy buen sentido de la disciplina, y es tan inteligente como el urbano”. Don Carlos Artigas se inicia como profesor en la zona andina en 1964, en Illaya, valle alto de quebrada de Aroma, y opina que “el niño andino es tan normal como cualquiera, en cuanto a habilidades y destrezas. No necesité castigos físicos, sino sólo castigos en los recreos y en algunos trabajos extras”. Don Gilberto Dávila, que trabajó en 1962 en adelante en Chapiquilta, respecto de los niños de ese lugar dice

“... yo creo que el niño de la precordillera es un niño bastante listo, despierto, desde niño empieza a integrarse a la vida del trabajo. A diferencia del niño de la ciudad los valores en cuanto al trabajo, se puede decir, los toma como a los 13-14 años. Allí en el interior los niños a los 4 años ya tiene claro su rol o su papel, entonces yo noto que el niño estaba más atento a mejorar su situación...”.

El hecho de que encuentren más despiertos a los niños que a las niñas responde al tradicional papel que la cultura andina le entrega a los dos géneros: a los hombres, el mundo de lo público¹⁶² y a la mujer, el mundo de lo privado. Por lo anterior es que encuentran que los padres valoran, aparentemente, más a sus hijos que a sus hijas.

La percepción de los maestros sobre los alumnos andinos es interesante, especialmente porque ellos tienen en mente a modo de comparación al niño urbano. Tradicionalmente se ha visto al niño andino como más dócil, silencioso, tímido, obediente, trabajador, menos participativo que el niño urbano, característica general del niño rural, pero que para el caso andino se acentúa por el problema del idioma, como ocurrió en la década de los años sesenta, y de la discriminación, que termina expresándose conductualmente en timidez.

¹⁶² Por ello los apoderados suelen ser hombres.

Pregunta N° 4

**¿QUE OPINIÓN PERSONAL LE MERECEN LOS APODERADOS
CON RELACIÓN A LOS CONTENIDOS Y VALOR
DE LA EDUCACIÓN IMPARTIDA POR LA ESCUELA?**

OPINIÓN	PORCENTAJE (%)
Participativos, colaboradores con la enseñanza que imparte la escuela y transmiten sus saberes participando de las actividades	61,9
La mayoría critica y no participan	19,0
No responde	9,5

Como lo demostramos en capítulos anteriores, los comuneros andinos no fueron personas pasivas que simplemente aceptaron la llegada de las escuelas en sus localidades, por el contrario las promovieron ofreciendo terrenos e incluso construyendo ellos mismos las salas de clases y las casas para los maestros. Por tanto, aunque existían apoderados pasivos e indiferentes frente a la educación de sus hijos, incluso algunos que se oponían abiertamente porque vieron afectada su economía familiar, podemos afirmar que el apoderado andino (masculino en general) fue participativo como lo señala el 61,9% de los profesores encuestados.

Pregunta N° 5

**¿QUÉ ASPECTOS O CONTENIDOS MODIFICARÍA
DEL CURRÍCULUM PARA ADAPTARLOS AL MUNDO ANDINO
(EJEMPLO: HORARIOS, ESCUELA, ETCÉTERA)?**

ASPECTO	PORCENTAJE (%)
Horario	9,5
Contenidos más afines con su cultura, tradiciones, etcétera	38,0
Ninguno	23,8
No responde	28,5

Llama profundamente la atención que más de un 50% de los maestros no observe ningún aspecto que sea cambiante o modificable en los contenidos entregados actualmente por la escuela, demostrando una escasa autocrítica o una mínima imaginación antropológica. Dificilmente maestros con poca autocrítica o imaginación antropológica podrán elaborar currículos culturalmente pertinentes para la realidad andina.

Pregunta N° 6

¿PODRÍA HACER UNA COMPARACIÓN ENTRE LA REFORMA
DEL AÑO 1965 Y LA DEL AÑO 1990 Y DARNOS SU OPINIÓN
DE CÓMO ESTAS DOS REFORMAS SE HAN ADAPTADO
AL MUNDO ANDINO?

CUADRO COMPARATIVO

REFORMA DE 1965	REFORMA DE 1990	PORCENTAJE (%)
Ignora	Es adecuado al tiempo	9,5
Más rígida	Más flexible	42,8
No responde		47,6

Otra vez observamos un porcentaje muy elevado (47,6%) que no es capaz de hacer la comparación entre dos reformas que deberían conocer, no solamente porque las han experimentado, sino porque forman parte de su formación docente. Que un 9,5% señale abiertamente que ignora la reforma de 1965 es preocupante, especialmente ante la pregunta sobre la formación docente y calidad de la enseñanza. Una diferencia que podemos señalar entre los maestros normalistas entrevistados (y analizados en un capítulo anterior) y los actuales maestros que ejercen en la zona rural de Tarapacá, es la internalización en los primeros de un paradigma bien estructurado, con un ethos y un pathos elaborado en las escuelas normales y que todos, de una forma u otra, compartían y reproducían en sus alumnos. Hoy vemos, en cambio, una confusión frente a un paradigma que todavía no se consolida, entre otras razones, porque no se enseña en las universidades con la misma convicción con que se reprodujo el paradigma normalista. El quiebre entre el paradigma normalista y los enfoques educativos actuales se produjo precisamente con la reforma de 1965. Recordemos algunas características de dicha innovación pedagógica:

- Amplió la cobertura cuantitativa de la enseñanza básica de seis a ocho años.
- Diversificó, reestructuró o ambas el sistema de educación.
- Racionalizó la administración educativa.
- Mayor énfasis en la educación técnico profesional.

Pregunta N° 7

¿CUÁL SERÍA EL TIPO DE IMPACTO SOCIOCULTURAL DE LAS DISTINTAS REFORMAS EDUCACIONALES EN EL MUNDO RURAL?

	REFORMA	PORCENTAJE (%)
1965		
	Positivo	14,2
	Negativo	19
	No responde	66,6
Escuela de concentración fronteriza		
	Positivo	23,8
	Negativo	4,7
	No responde	71,4
Municipalización		
	Positivo	14,2
	Negativo	33,3
	No responde	52,3
Decreto 40 de la reforma actual		
	Positivo	47,6
	Negativo	0
	No responde	52,3

Omitiendo el bajo porcentaje de opinión de los maestros frente a las consultas sobre las reformas educativas, destacamos el hecho de que ven como la reforma más positiva para el mundo andino el decreto 40, es decir, la modificación realizada en el gobierno de don Patricio Aylwin a la reforma L.O.C.E. de 1990. Al contrario, es señalada como la más negativa la municipalización, la más importante reforma del régimen militar.

Pregunta N° 8
EL AYMARA ES

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Una cultura	90,4 (1)
Una etnia	76,1(2)
Un idioma	52,3(3)

(1) Primera preferencia; (2) Segunda preferencia; (3) Tercera preferencia

Los maestros entrevistados señalaron en primera opción que el concepto "aymara" expresa a una cultura, lo cual es muy importante desde la perspectiva

pedagógica, en el sentido del reconocimiento necesario para su incorporación al currículum. En el mismo sentido se orientan las otras dos opciones: etnia e idioma. Empero, no hubo una identificación del término con un pueblo, una comunidad o una población, desconociendo la existencia de un movimiento social aymara, que ha estado activo desde la década de los años ochenta.

Pregunta N° 9

SEGÚN USTED, LA ESCUELA RURAL
EN EL MEDIO CAMPESINO ANDINO HA SIDO:

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Un vehículo para el progreso	57,1 (1)
Un puente entre dos culturas	33,3 (2)
Ha aproximado al niño andino al "ser nacional"	42,8 (3)

(1) Primera preferencia; (2) Segunda preferencia; (3) Tercera preferencia

La idea de progreso está asociada con una visión positivista del desarrollo de las sociedades, es decir, una vez más los profesores sitúan a la escuela en el eje moderno frente a los aymaras que estarían en el eje tradicional: progreso versus atraso. De igual modo, la visión nacionalista sigue presente, al considerar que el principal rol de la escuela es la integración del niño andino a la patria, confirmando el criterio chilenzador que ha marcado la relación entre el Estado y sociedad chilenos frente a los pueblos indígenas. Un 33,3% de maestros identifican, pero en segunda opción, a la escuela también como un puente entre dos culturas, idea básica para la educación intercultural.

Pregunta N° 10

INDIQUE CUÁLES DE ESTOS ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS
SE ENSEÑAN Y, CUÁLES NO SE ENSEÑAN
EN LA ESCUELA RURAL ANDINA

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Combate naval de Iquique	100,0 (1)
Independencia de Chile	90,4 (2)
Llegada de Colón a América	90,4 (3)

(1) Primera preferencia; (2) Segunda preferencia; (3) Tercera preferencia

A propósito del nacionalismo en los Andes, todavía el principal ícono de reproducción simbólica desde el Estado, es Arturo Prat. Por cierto con la consecuente negación (no es ocultamiento deliberado sino desconocimiento) de los héroes andinos como Tupac Amaru, Tupac Catari y otros.

Es muy interesante observar la emergencia de Arturo Prat, un héroe de la guerra de 1879 cuya popularidad no había llegado a niveles tan altos hasta 1900. William Sater lo explica:

“A partir de 1894 se observa un lento aumento en el espacio concedido a Prat aunque nunca llegó a igualar lo ocurrido los años 1886 o 1888. Esta tendencia continuó hasta fines de 1890 y comienzos de 1900. Lo sorprendente a este respecto es el hecho de que la importancia de Prat parece haber aumentado notablemente a partir de 1900, llegando a superar la que gozó en los años anteriores. Esta tendencia puede apreciarse asimismo cuando se estudian los textos escolares, los diarios militares y los muchos libros y panfletos escritos por entonces sobre Prat y el Combate de Iquique”¹⁶³.

Este mismo autor señala que la explicación de la popularidad de Prat no debe buscarse analizando “la calidad de sus actos o de su muerte, sino en el pueblo chileno mismo”¹⁶⁴, pero lo más importante de sus conclusiones es que el fenómeno “Prat” pertenece al siglo XX más que al siglo XIX, por tanto esas necesidades a las que hace referencia Sater pertenecen no a los días en los que murió Prat o se desarrolló la guerra, sino a los del nuevo siglo. Tendrían que ver con las dificultades económicas que comenzaba a vivir el país, con su fragilidad en las relaciones internacionales especialmente con sus tres vecinos. Eran los síntomas iniciales de la crisis del Régimen Parlamentario.

“Chile, con un presente desgraciado y un futuro brumoso, comenzaba a preocuparse por su pasado, buscando en él no sólo las causas de sus fracasos sino la solución quizás de sus problemas. A veces esta actitud se manifiesta a través de un sentimiento de nostalgia por las instituciones tradicionales: el Presidente y la Constitución de 1833. Otros acentuaban un fuerte impulso por restablecer los valores tradicionales chilenos”¹⁶⁵.

Antes de averiguar la importancia de Prat en el mundo andino, tarea que dejaremos pendiente, cabe aquí explicar la importancia específica de Prat para Tarapacá y para el proceso de chilenización. Prat comenzó a transformarse en el principal acto cívico de Iquique después del centenario relegando incluso a los actos del 18 de septiembre. Los colegios comenzaron a formar bandas de guerra para desfilar ante el monumento a Prat que se levantó con erogaciones populares en la avenida Balmaceda. No es fácil explicar lo que significa para

¹⁶³ William Sater, “Arturo Prat, símbolo de ideas nacionales ante la frustración chilena”, p. 335.

¹⁶⁴ *Op. cit.*, p. 331.

¹⁶⁵ *Op. cit.*, p. 338.

los iquiqueños, por abiertos de mentalidad que ellos sean, la compulsiva necesidad de desfilar para los 21 de mayo. Este desfile se transformó con el tiempo en un verdadero ritual de identidad¹⁶⁶. Ritual que no tardó en llegar hasta los más apartados rincones andinos de la región, incluso se pueden observar en algunas iglesias del altiplano de Tarapacá dibujos alusivos al combate naval de Iquique en sus paredes, realizados por los propios pobladores.

Pregunta N° 11

CONSIDERA USTED QUE EL POSIBLE CASTIGO FÍSICO
QUE SUFRIERON LOS ALUMNOS ANDINOS EN LAS PRIMERAS
ESCUELAS RURALES FUE:

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Un error pedagógico	52,3 (1)
Una violación a los derechos humanos	33,3 (2)
Un problema de diferencia cultural	14,2 (3)

(1) Primera preferencia; (2) Segunda preferencia; (3) Tercera preferencia

La crítica al castigo como una forma de disciplinamiento se ha generalizado desde la reforma de 1965, por lo tanto, era esperable que los maestros lo calificaran de “error pedagógico”. Aunque las bandas de guerra e incluso las de “lakitas”, tan comunes en los colegios rurales, son también una forma de “disciplinamiento del cuerpo”.

Lo que resulta interesante es que consideren al castigo físico una violación a los derechos humanos, lo que demuestra una visión más actual del problema, especialmente si pensamos en el planteamiento de Abraham Magendzo que relaciona los derechos humanos y el currículo¹⁶⁷.

Un porcentaje menor de profesores justifica el castigo físico como un problema de diferencia cultural. En este punto es quizás importante recordar que la identidad puede darse por oposición, es decir, el desconocimiento de los unos y los otros (debido a las diferencias culturales) puede generar un ambiente de violencia del tipo amigo-enemigo¹⁶⁸. Las diferencias entre el maestro y el alumno aymara puede llevar a justificar la violencia psicológica y física, esto queda más claro cuando la alusión a la distancia cultural aparece como un estigma. Por ejemplo, tratar a un niño andino de “chipaya”¹⁶⁹ es psicológicamente violento, pues lo identifica con el polo cultural más distante al maestro chilenizador.

¹⁶⁶ Fiestas mayas.

¹⁶⁷ Abraham Magendzo, *Currículum, escuela y derechos humanos*.

¹⁶⁸ Carl Schmitt, *El concepto de lo político*.

¹⁶⁹ Pueblo andino de habla puquina que habita la zona del salar de Coipasa-Bolivia.

Pregunta N° 12
**EL AUSENTISMO ESCOLAR, EN EL MEDIO RURAL,
 ES PARA USTED:**

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Una irresponsabilidad de los padres	57,1 (1)
Una incompatibilidad entre el trabajo campesino y el calendario escolar	23,8 (2)
Inadecuación de la escuela al mundo andino	19,0 (3)

(1) Primera preferencia; (2) Segunda preferencia; (3) Tercera preferencia

Más de la mitad de los entrevistados considera que a los apoderados andinos se les debe calificar con los mismos criterios urbanos, no entendiendo el carácter campesino de la realidad donde ejercen su magisterio y menos la cultura andina, pero la otra mitad entiende con claridad el problema que enfrentan los campesinos andinos frente a las exigencias de la escuela, que hasta nuestros días continúa con la misma rigidez en los horarios y calendario escolar.

Pregunta N° 13
**SEGÚN USTED, LA EDUCACIÓN EN LA ZONA RURAL
 DEBERÍA SER:**

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Intercultural bilingüe	66,6 (1)
Eminentemente agro-pecuaria	33,3 (2)
Técnico profesional	42,8 (3)

(1) Primera preferencia; (2) Segunda preferencia; (3) Tercera preferencia

Llama la atención el alto porcentaje de entrevistados que se inclinan por una educación intercultural bilingüe para la zona andina, lo que no es muy compatible con otras respuestas registradas. Esto nos lleva a pensar que recién están asumiendo la importancia de ese tipo de educación como una opción necesaria en poblaciones indígenas. Un 42,8%, en tercera preferencia, expresa la idea central del paradigma de la reforma de 1965: la formación técnico profesional. Y un 33,3%, en segunda opción, expresa, posiblemente por coincidencia, la idea que motivó la experiencia de las escuelas granjas en las décadas de los años cuarenta y cincuenta.

Pregunta N° 14

¿EN QUÉ ASPECTOS LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR
DEL NIÑO AYMARA ENTRA EN CONTRADICCIÓN
CON LA ENSEÑANZA ESCOLAR?

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Hábitos	60 (1)
Costumbres	61,9 (2)
Visión de mundo	28,5 (3)

(1) Primera preferencia; (2) Segunda preferencia; (3) Tercera preferencia

Conocido es el hecho de que los maestros en el mundo andino dedican buena parte de su tiempo a inculcar hábitos a sus alumnos, desde la revisión de la higiene personal hasta los modales en los almuerzos. Esta enseñanza ha tenido repercusiones en las comunidades andinas en un doble sentido: uno, el corte de pelo o de uñas suele ser un acontecimiento dentro de una festividad denominada el día del compadre, la que podría verse afectada por estos nuevos hábitos de higiene personal y, dos, se sabe que los alumnos con modales urbanos internalizados suelen corregir a sus mayores, generando un conflicto generacional, e incluso de autoridad.

También ciertas costumbres institucionalizadas y generalizadas en la ciudad, pero desconocidas en el medio rural andino, como el “cumpleaños”, los “días de la madre o del padre”, que llevan asociados regalos de mercado urbano, generan problemas pecuniarios en las comunidades.

Pregunta N° 15

USTED ES PARTIDARIO DE QUE EL NIÑO ANDINO

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Estudie la básica y la media en su pueblo	61,9 (1)
Sólo la básica	28,5 (2)
Otra (“donde sus padres y él lo deseen”)	4,7 (3)

(1) Primera preferencia; (2) Segunda preferencia; (3) Tercera preferencia

Es interesante que los maestros sean partidarios de seguir escolarizando la zona rural de la provincia, a pesar de que han sido testigos del abandono de la población andina de sus comunidades, incluso con liceos. Posiblemente piensen que es una forma de retener a esta población en sus lugares de origen. Pero, por otra parte, ello significa que ven en la escuela un instrumento fundamental para el desarrollo.

Pregunta N° 16

CONSIDERA QUE EL DÉFICIT EDUCACIONAL
DEL NIÑO CAMPESINO AYMARA ES PRODUCTO DE:

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Falta de interés y compromiso de los padres	66,6 (1)
Deficiencia alimenticia	33,3 (2)
Carencia de material pedagógico	28,5 (3)

(1) Primera preferencia; (2) Segunda preferencia; (3) Tercera preferencia

Es curioso que los maestros culpen a los padres del déficit educacional del niño andino, incluso que piensen en un problema de nutrición, a pesar de las teorías sociológicas en educación (v.gr.: violencia simbólica, de los códigos lingüísticos, etc.), que deberían conocer de modo general al menos, donde se insiste en las ventajas del ambiente cultural del niño de clase media respecto del de clase obrera en la escuela, debido a que el currículum (y por añadidura el discurso pedagógico) suele estar diseñado por especialistas provenientes de la clase media. Con mayor razón la distancia del niño andino respecto de dicho discurso pedagógico (del código elaborado)¹⁷⁰ es aún mayor.

Un porcentaje menor, y en tercera opción, señaló la carencia de material pedagógico, que no se refiere al contenido del material pedagógico, como la causa de ese déficit.

Pregunta N° 17

¿QUÉ ÁREAS DE CONOCIMIENTO DEL MUNDO AYMARA
SE HA INTERESADO USTED EN APRENDER?

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Aprender la lengua aymara	28,5 (1)
Aprender la cultura y las costumbres	47,6 (2)
No responden	19,0 (3)

(1) Primera preferencia; (2) Segunda preferencia; (3) Tercera preferencia

Sin dudas, es de suyo muy importante que los maestros se interesen en aprender la lengua aymara, pero solamente lo hacen para saludar y escasamente para comunicarse; no existen casos de maestros (con excepción de los profesores básicos interculturales y bilingües egresados de la universidad Arturo Prat, o de aquellos de origen andino) que hablen la lengua por haberla apren-

¹⁷⁰ Basil Bernstein, *La estructura del discurso pedagógico*.

dido en el transcurso de su magisterio. Factores que han atentado contra el logro de ese objetivo han sido la complejidad de esta lengua y la carencia de cursos sistemáticos y regulares. Ha sido más habitual entre los maestros, especialmente entre los normalistas, –algunos de los cuales se destacaron como grandes folcloristas–, el aprendizaje de la cultura y las costumbres.

Pregunta N° 18
DESCRIBA TRES CARACTERÍSTICAS
DE UN NIÑO CAMPESINO ANDINO

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Trabajador	19
Introverso	33,3
Receptivo y responsable	19
Egoísta	9,5

Es corriente calificar en la ciudad de egoísta (tacaño) al hombre andino, demostrando con ello un desconocimiento de la economía doméstica de esta población, donde se vive con mínimos recursos y ahorros. El silencio del hombre andino es característico; y es también una forma de comunicación para quien sabe entenderlo. Fernando Montes Ruiz, investigador boliviano, define el simbolismo y la personalidad del aymara con la expresiva frase “la máscara de piedra”¹⁷¹. Por tanto, la timidez y la introversión del niño andino son características culturales.

Pregunta N° 19
SEGÚN USTED, LOS PADRES CAMPESINOS PRIVILEGIAN
MAYORITARIAMENTE LA EDUCACIÓN DE:

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Ambos sexos por igual	47,6 (1)
Los varones	38 (2)
De ninguno en especial	14,2 (3)

(1) Primera preferencia; (2) Segunda preferencia; (3) Tercera preferencia

Aquí los maestros en la segunda preferencia confirman una característica tradicional de la cultura andina, esto es, la separación de roles entre hombres y mujeres, en que los primeros se orientan más a aquellos de carácter público (hacia fuera de la comunidad) y las segundas se orientan más a lo privado

¹⁷¹ Fernando Montes Ruiz, *La máscara de piedra. Simbolismo y personalidad aymaras en la historia*.

(hacia adentro de la comunidad), lo que también se manifiesta en la escuela donde suele privilegiarse al varón. Sin embargo, esta tendencia ha ido cambiando en los últimos años, incluso en el ingreso a la universidad la presencia de mujeres aymaras ha ido en aumento respecto de sus hermanos varones¹⁷².

A continuación leamos un testimonio de una joven aymara de Isluga, quien cuenta su drama por no poder educarse a pesar de su deseo, y de paso entrega un panorama muy ilustrativo de los roles familiares y de la pobreza del mundo aymara:

“A mi mamá siempre le gustaba tener ganadito, y a mi papá no le gustaba, él quería la pura chacra. Preocuparse de eso no más y de la cocina, y que le ayude a trabajar en la chacra. Mi mamá no quería vender su ganado y mi papá quiere que lo liquide todo. ‘No quiero nada, no quiero saber nada del ganado, quiero que lo vendas todo’ y mi mamá lloraba y yo por una parte sacaba la cara por mi mamá; ‘yo no lo vendo mi ganado’. Y con mi hermano lo liquidaron todo, teníamos llamos cuando nos vinimos de Ancuaque (comunidad de Cariquima, altiplano), a Sibaya (valle de la precordillera de Tarapacá), traíamos como ochenta. Vinimos a arrendar, mi papá antes ganaba jornal, y mi mamá arriba (en el altiplano) botada con su ganado, claro que mi papá siempre llevaba mercadería para allá arriba. Después mi hermano le dijo ‘le conviene arrendar una chacra y trabajar para nosotros, hasta cuando va a estar regalando sus pulmones a la gente, mejor arrendemos una chacra los dos y nos ponimos a trabajar a ahí (Sibaya), tú siembras un pedazo y yo otro pedazo, ya esto es para la familia, para los cuatro no más’. Y de ahí recién se dio cuenta y dijo: ‘no, hasta cuando voy a seguir así’, y ahí se puso a sembrar. Él se vino, estuvo como dos años en Sibaya solo, yo vine a conocer.

Mi mamá se quedó arriba con los corderos, con mis hermanitos, ellos se quedaron arriba, yo me vine con mi papá no más, porque yo sufría también arriba, porque mi mamá me dejaba botada arriba con mi tía, pasteaba con los corderos y a veces mi mamá me iba a ver, y a veces no. Entonces mi papá vio esto, entonces dijo mejor me la llevo para abajo. Siempre ‘de arriba pa’abajo a Sibaya’. Así que me vine con mi papá, no más mi mamá se quedó arriba. Yo iba a la escuela. Estaba yo en la escuela, me alejaba para las vacaciones. Como yo me sentía sola, me hice amiga de Limajina, ella era solita, también ella me llevaba para la casa. También ella era polola de mi hermano, yo no sabía, ‘cuando salga el pelado yo me voy a casar con él’, decía.

Mi papá se perdió un tiempo y yo me quedé sola, y como me había dejado con un par de zapatos, se me terminaron los zapatos y me daba

¹⁷² En el reciente llamado de la universidad Arturo Prat para la carrera de Pedagogía General Básica Intercultural Bilingüe, promoción año 2002, la mayoría de los postulantes son mujeres, 36 de un total de 41.

vergüenza, es que los niños de Sibaya todos iban (a la escuela) con zapatos. La mayoría de las personas de allá no son como nosotros en Cariquima, que usamos ojotas no más, ellos casi nunca se han puesto ojotas. Mi abuelita me arregló unos zapatitos, después mi mamá me mandó a buscar.

Cuando estuve en cuarto básico, las niñas eran buenas en Sibaya, después me fui pa'arriba, hice el cuarto en Sibaya y el quinto me fui para Cariquima. Hice el quinto y el sexto yo me vine a Sibaya otra vez. Ese año ya nos vinimos toda la familia a vivir. El primer semestre ya no me dieron permiso (para ir a clases), tenía que pastear los corderos, el profesor le echó los carabineros a mi papá. Le dijo: cómo se le ocurre que la niña va a estar perdiendo clases, tiene que mandar a la niña. Entonces el segundo semestre me mandaron, yo tenía buenas notas, tenían que mandarme al internado de Huaviña o Tarapacá (pueblos de la quebrada de Tarapacá), pero mi papá no quiso nada, se enojó. Me dijo 'tienes que estar yendo afuera, sé que esos niños ni siquiera estudian, sólo vas a ir a pololear allá, qué vas a ir a hacer, esos niños van a hacer puras embarradas'. No quiso nunca. 'No importa' dije yo, y me quedé callada no más, no le contesté nunca".

Este testimonio ejemplifica la situación de precariedad de una economía ganadera, donde la transhumancia producto del pastoreo es el principal escollo para la escolaridad de los niños, siendo la mujer el último eslabón de una precaria cadena de subsistencia. Por tanto, las niñas y los niños al nacer en comunidades pobres todavía tienen claramente establecidas sus funciones laborales y de género: lo público es para el varón mientras las labores de la casa y el pastoreo para la niña. Esto ha cambiado lentamente con la escuela fiscal desde 1950 en adelante.

Pregunta N° 20

USTED PREFIERE EN EL MUNDO RURAL ANDINO:

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Que se privilegie la enseñanza del español y aymara	90,4 (1)
Que se privilegie la enseñanza del español y del inglés	4,7 (2)
Que se privilegie la lengua aymara	4,7 (3)

(1) Primera preferencia; (2) Segunda preferencia; (3) Tercera preferencia

Así como los profesores se inclinaron por la educación intercultural como la más pertinente para el mundo andino, con esta pregunta complementan la importancia del bilingüismo (aymara-español), lo que demuestra un gran cambio desde la década de los cincuenta, cuando se les prohibía, incluso con castigos físicos, a los niños aymaras hablar su lengua.

Pregunta N° 21

SEGÚN USTED, EN LA ESCUELA RURAL ANDINA
DEBE ENSEÑARSE LA LENGUA AYMARA COMO:

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Segunda lengua después del español	85,7
Primera lengua	14,2

El 85,7% de los profesores que respondieron esta pregunta tienen razón, puesto que la pérdida del aymara, especialmente al nivel de las generaciones jóvenes, ha sido tan profunda que es necesario introducirla como segunda lengua, en un proceso progresivo en el primer y segundo ciclo. Se ha podido comprobar que hay grupos de jóvenes y niños que ni siquiera poseen la lengua aymara en calidad pasiva.

Pregunta N° 22

¿DÓNDE CREE USTED QUE LOS ABUELOS (TATAS) AYMARAS,
APRENDIERON EL CASTELLANO?

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
De sus profesores en la escuela	61,9 (1)
De sus padres y abuelos	28,5 (2)
De sus propios hijos o nietos	23,8 (3)

(1) Primera preferencia; (2) Segunda preferencia; (3) Tercera preferencia

Los profesores, conscientes de la acción de la escuela en la pérdida de la lengua, creen que los abuelos aymaras aprendieron el castellano en el aula. Sin embargo, muchos de ellos lo hicieron en las faenas mineras del nitrato o en el intercambio comercial con los pueblos y campamentos salitreros.

Pregunta N° 23

¿QUÉ ENTIENDE USTED
POR EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE?

CARACTERÍSTICA	PORCENTAJE (%)
Cuando a un grupo determinado se le enseñan las dos culturas y se fusionan entre sí	85,7
No responden	14,2

La interculturalidad por definición es contraria a la fusión. En la mente de los profesores todavía está la idea original de lo que se entendió por "educa-

ción indígena”, es decir, una enseñanza “especial para indígenas”. Sin embargo, la visión actual de la educación intercultural es considerarla como las relaciones sinérgicas entre la comunidad, los maestros y los curriculistas, donde el diálogo es entre dos culturas cuyos saberes son epistemológicamente iguales¹⁷³.

Quizá sea éste un espacio apropiado para introducir una bella reflexión de Luis Never Tuesta Cerrón, estudioso de los pueblos de la amazonía peruana, sobre la educación de los pueblos indígenas y la educación de la escuela:

“La educación indígena era permanente, la enseñanza se daba en todo momento. Esta enseñanza no tenía un local estable ni horario fijo ni un maestro que enseñe a todos los niños, sino que los mismos padres enseñaban a sus hijos varones, y las madres a sus hijas. Así educaban.

La educación que recibíamos los pueblos indígenas nos enseñaba a ser hombres trabajadores para el bienestar de nuestra familia y nuestro pueblo, además nos enseñaban a no ser mentirosos sino sinceros, a ser madrugadores y no dormilones.

Nuestro padre nos preparaba vegetales y a medianoche nos hacía levantar para tomar y nos mandaba a bañar. Así nos educaban para ser hombres ágiles, hombres que se levantaban en la madrugada a pensar y meditar en las actividades que van a hacer durante el día. A las mujeres también las educaban de esta manera. Cuando las chicas eran señoritas tenían que levantarse a hilar para que cuando tengan esposo se levanten a hacerle su masato y para que los dos piensen qué van a hacer durante el día.

Además la educación era para todos, no estaba dividida como en la actualidad. En la actualidad si uno quiere educar a sus hijos en la escuela no puede porque no tiene dinero. Ahora el que tiene plata puede hacer educar a sus hijos, el que no tiene se queda. En cambio en nuestra sociedad la enseñanza era para todos, era realmente gratuita. Ahora el profesor es remunerado y antes los que enseñaban no recibían sueldo.

La educación era para todos, pero no era igual para todos. Todo lo que aprendían los hombres no lo aprendían las mujeres. Todo lo que aprendían las mujeres no lo aprendían los hombres porque la enseñanza no era sólo para conocer sino para aprender lo que nos iba a servir cuando seamos grandes.

La mujer aprendía a hacer cerámica y tejidos. También aprendía cómo criar a los hijos, cómo mantener la chacra que le abría el esposo y cómo hacer masato. El hombre aprendía a cazar, a seleccionar el terreno para abrir chacra, a tumbar el monte y muchas otras cosas. Ese conocimiento que adquirirían les quedaban para toda la vida. No se enseñaba por enseñar.

¹⁷³ En el sentido que le da Paul Feyerabend a los saberes científicos y no científicos: “Diálogo sobre el método”, pp. 147-214.

Al enseñar también se enseñaba cómo respetar y cómo utilizar los recursos naturales, cómo cazar, cómo pescar con sus reglas y prevenciones para evitar lo que nos pueda causar daño cuando nosotros no la respetamos.

Por eso todas las sociedades indígenas supieron mantener la caza, la pesca, la agricultura. Existían animales aunque cazaban, peces aunque pescaban, porque sabían mantener a los animales y peces. En la actualidad cazan lo que no van a comer sino para llevar al mercado, pescan para llevar al mercado, hacen cantidad de chacra para llevar los productos al mercado. Entonces ya están acabando con todos los recursos naturales que existen en la selva. En aquel tiempo no había eso, todo era para abastecernos, para nuestro propio consumo.

Antes respetaban porque sabían que había madre de los animales que podía hacer daño, madre de los peces que podía hacer daño. Nuestros padres así nos enseñaban lo que nos va a servir.

Nuestra educación no era por especialidad. En la actualidad el trabajo viene por especialidades. Un mecánico no puede construir, un constructor no puede arreglar un carro malogrado, un doctor no puede hacer construcciones ni una chacra. En nuestra sociedad todos conocían de todo, sabían curar, eran ecólogos. Cuando hacían minga no era porque no sabían sino para avanzar en el trabajo. Así era nuestra educación pero ahora se está perdiendo.

En aquel tiempo todas las enseñanzas eran útiles para la vida. Ahora la escuela mayormente enseña a los alumnos lo que no les va a servir, muy poco de lo que les enseña les va a servir. Pero hay algunas enseñanzas que sirven. Por ejemplo, las matemáticas, eso sí sirve, los kilogramos, eso sí sirve. Nos enseñan física y química y no nos explican cómo ese conocimiento nos puede servir en nuestra sociedad. Eso sólo es conocimiento. También la historia de los héroes, de qué nos sirve, acaso con ella vamos a alimentarnos, a mejorar nuestra vida. Por qué no nos han enseñado una historia que nos permita entender mejor las razones por las que hemos perdido nuestra tierra y somos ahora pocos.

Es bueno conocer todo pero la mayor parte de lo que nos enseñan en la escuela son conocimientos que no nos sirven. Sólo la minoría nos sirve.

Como hemos mencionado, en la escuela nos enseñan pocas cosas que nos sirven para nuestra vida y al terminar la educación primaria el joven indígena no sirve para nada, es un inútil, no sabe cazar, ni pescar, ni hacer chacra; ya no quiere agarrar ni siquiera machete. Los jóvenes antes conocían toda clase de animales y de árboles, conocían toda clase de terrenos para cada tipo de planta, sabían qué clase de palo es bueno para la construcción. Ahora ya no tienen esos conocimientos, son realmente unos inútiles.

Para nosotros nuestra educación es útil, a los de la cultura occidental les parece inútil porque en la ciudad no hay donde cazar, pescar, sacar madera para la construcción, y las plantas medicinales para curarnos. Por

eso nuestra educación les parece inútil. Los de la cultura occidental nos han desconocido porque somos una sociedad diferente. Entonces por desconocernos han pensado que éramos imbéciles, que no sabíamos nada. Como nos consideraron factores de atraso para la sociedad nacional, introdujeron la escuela y así nos hicieron perder muchos de nuestros conocimientos, nuestra educación. Nosotros incluso llegamos a pensar que la educación que teníamos no era educación cuando sí lo era”¹⁷⁴.



Niños aymaras, Chapicollo, Isluga.

¹⁷⁴ Luis Never Tuesta Cerrón, “Praxis de la educación intercultural bilingüe de los pueblos indígenas organizados de la amazonía peruana”, pp. 245-268.

GOBERNAR Y EDUCAR: LAS GRANDES REFORMAS EDUCACIONALES DE 1920, 1965 Y 1990 Y SU IMPACTO EN EL MUNDO ANDINO¹⁷⁵

LA REFORMA EDUCACIONAL DE 1920: LA L.I.P.O.

Introducción

La L.I.P.O. del 26 de agosto de 1920 había recorrido un largo camino para su promulgación, posiblemente una fecha de referencia es el 11 de junio de 1902 cuando don Pedro Bannen presenta el proyecto de ley en el Congreso de la República.

A comienzos de siglo Chile todavía era un país rural que comenzaba a urbanizarse, especialmente su capital Santiago, por lo mismo, y a pesar de la gran expansión escolar iniciada en el gobierno de J.M. Balmaceda, la tasa de analfabetismo era muy alta. Cuando se asienta la L.I.P.O., existían un total de 3.148 escuelas, con una matrícula de 335.047 alumnos en una población de 3.754.000, y con un presupuesto de \$18.956.000¹⁷⁶. Sin embargo, a pesar del significativo aumento registrado, no son cifras alentadoras para las expectativas de los gobiernos de la época, que pensaron en la instrucción obligatoria como un medio para superar ese problema.

Un bosquejo de esa realidad rural y urbana chilena la entrega Luis Orrego Luco en su clásico libro *Casa grande* publicado en 1908. Este notable escritor fue además Ministro de Justicia e Instrucción Pública en el gobierno de don Juan Luis Sanfuentes, por tanto, tuvo directa relación con la génesis de la L.I.P.O.

Los precursores

Varios fueron los pro-hombres que impulsaron dicha propuesta educativa y otros tanto se opusieron tenazmente. Entre los primeros, por cierto, Don Darío Salas. Este educador tuvo la oportunidad de viajar a Estados Unidos y conocer al más importante pensador de la época respecto de la problemática educativa, John Dewey, quien propiciaba una reforma en pos de una escuela nueva. A su regreso a Chile escribió su famoso libro: *El problema nacional*, publicado en 1917, donde entre otras afirmaciones señala:

¹⁷⁵ Agradezco en este capítulo el aporte de la profesora Celia González Estay.

¹⁷⁶ Felindo Torres, "La educación primaria a través de la estadística".

“Más de 400.000 muchachos, pues, constituyen la reserva formidable del numeroso ejército de ineficaces con que cuenta nuestra población adulta. ¡Un millón y seiscientos mil analfabetos mayores de seis años! Colocados en fila, a cincuenta centímetros uno de otro, formarían una columna de 800 kilómetros de largo, la distancia que media entre Santiago y Puerto Montt. Si desfilaran frente al Congreso Nacional en hileras de a cuatro, a un metro de distancia una de otra, y marcharan a razón de cuarenta kilómetros por día, el ruido de sus pasos turbaría los oídos y la conciencia de nuestros legisladores durante diez días”¹⁷⁷.

En Tarapacá ese ejército de niños se incrementaba año tras año con la expansión salitrera. El movimiento obrero desde el siglo anterior venía reivindicando escuelas públicas para los puertos y campamentos salitreros¹⁷⁸.

Cuando Arturo Alessandri lo llamó a formar parte de su gabinete, como Director General de Educación, vio cumplido su deseo de poder realizar los cambios que consideraba imprescindibles para la sociedad chilena. Es por ello que incluso en los formales decretos ministeriales se puede observar la emoción que lo embargaba respecto de la reforma educacional que le correspondió poner en práctica. En Tarapacá el visitador de escuelas Juan Guillermo Álvarez¹⁷⁹ recibió de parte de don Darío el siguiente telegrama:

REPÚBLICA DE CHILE
INSPECCIÓN JENERAL
DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA

CIRCULAR N° 12

Santiago, 15 de Junio de 1920

Aprobado ya el proyecto de educación obligatoria por el H. Senado, sólo falta para que esta hermosa aspiración republicana se convierta en una realidad definitiva, el pronunciamiento de la H. Cámara de Diputados sobre dos o tres puntos pendientes i la sanción que habrá de dar enseguida a ese proyecto el H. Consejo de Estado.

Empezará, pues, para el país, dentro de poco, una era nueva

La igualdad de oportunidades para educarse que la nueva lei garantiza a los habitantes de la población adulta i dotarla a toda de los conocimientos

¹⁷⁷ Darío Salas, *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*.

¹⁷⁸ González Miranda, “La escuela...”, *op. cit.*, pp. 13-24.

¹⁷⁹ Fue el visitador de escuelas que se mantuvo por más largo tiempo en su cargo, 1915-1923, coincidiendo con el intendente Recaredo Amengual, ambos actores fundamentales del proceso de chilenización compulsivo de Tarapacá.

i habilidades indispensables para levantar su propio peso, sino que permitirá también a cada cual sacar el mejor partido posible de sus particulares aptitudes, i a la colectividad en jeneral, aprovechar éstas en su máximum.

La organización Chile, donde quiera que ellos nazcan i cualesquiera que sean sus condiciones, constituye un paso de profunda significación en nuestra evolución democrática; pues no sólo permitirá incorporar a la vida cívica a la totalidad, así docente como administrativa, que esta lei establece, lo mismo que los recursos que provee para el desarrollo i sostenimiento de la enseñanza, aseguran, por otra parte, la eficacia de la escuela primaria i asientan sobre sólidas bases su prestigio.

I el mejoramiento de la situación económica del magisterio que ella consulta, junto con resolver un problema de importancia vital para la buena marcha de este servicio, importa un avance considerable en el sentido de dignificar el cuerpo docente, de elevarlo en el concepto público, de darle en la sociedad el sitio que le corresponde.

La fecha en que una lei como ésta habrá de ser promulgada, merecerá, pues, grabarse en los anales de nuestra historia, lo mismo que en el corazón de cada ciudadano, con indelebles caracteres, como la de un suceso trascendental i digno de perenne recordación.

Cumple, en consecuencia, a los maestros i a las escuelas celebrar tan fausto día; engrandecerlo en el espíritu de las jentes, i señalarlo ante el pueblo como el día de la democracia, como el día en que el ejercicio regular de sus derechos soberanos, por intermedio de sus lejitimos representantes, ganó para él la más hermosa de las conquistas.

La forma en que habrá de solemnizarse este acontecimiento podrá variar, según las condiciones locales; pero deberá conservar siempre el carácter educador que acaba de indicarse i tender a asegurarse el concurso de todos para la mejor realización de los fines que la lei persigue.

La oficina de mi cargo considera adecuado, en jeneral, el siguiente programa:

1º El día en que el H. Consejo de Estado sancione la lei, se enviará una circular telegráfica participando tan fausta nueva.

2º Recibida que sea la noticia, todas las escuelas izarán el pabellón nacional, entonarán cánticos patrióticos i los maestros darán a conocer en sencillas palabras a todos los alumnos el significado de esta nueva lei chilena.

3º Los maestros más entusiastas podrían conseguir con días u horas de anticipación, que, a una señal dada por la parroquia, el cuartel de bombas u otra institución, el comercio i los particulares embanderarán sus casas, las iglesias repicarán sus campanas, los cuarteles de bomberos sonarán sus sirenas, las fábricas i buques sus pitos. Las bandas de la guarnición o las particulares podrán recorrer las calles de la ciudad tocando marchas y dianas.

4º Una Comisión de maestros pasaría a saludar i felicitar a las autoridades.

5º Se enviarían telegramas de congratulación a S.E., al señor Ministro i a los conciudadanos a quienes más se debe el despacho de esta lei.

6º Las escuelas mantendrían izada su bandera por tres días.

7º El domingo siguiente, por la mañana, los alumnos de las escuelas visitarían las tumbas i monumentos de los ciudadanos que se hayan distinguido por su amor i dedicación a la enseñanza.

8º En la tarde, habría matinées gratuitas para los alumnos, conseguidas en teatros, biógrafos o circos, etc.

9º En la noche, se verificaría una gran velada organizada por las escuelas para celebrar el advenimiento de la lei.

La esperiencia de Ud. i su mejor conocimiento de las circunstancias especiales de cada localidad, le permitirá modificar, dentro del propósito jeneral señalado, el programa precedente. Es esencial, en todo caso, que la solemnidad se verifique, i que ella deje en los corazones de todos los ciudadanos, niños o adultos, un recuerdo imborrable.

En la confianza de que Ud., habrá de transmitir a la brevedad posible estas ideas al personal de su dependencia i de que mui pronto tendré el placer de comunicarle la gran nueva, saluda a Ud.

D.E. Salas"

Darío Salas pensaba que la educación era un derecho y que debía consolidar la democracia. También creía que la educación permitiría superar la marginalidad, debido principalmente a las luces que el maestro pudiera entregar al alumno y sacarlo de la ignorancia. Salas creía en el poder de la educación para la igualdad social. Este autor junto a otros personajes de su época, como Amanda Labarca¹⁸⁰, fueron los gigantes sobre cuyos hombros descansó la educación pública chilena hasta la reforma de 1965.

La L.I.P.O. en Tarapacá

A pesar que el proyecto de esta ley de elaboró en todas sus fases durante el gobierno de Juan Luis Sanfuentes, fue Alessandri quien la hizo suya y le sacó los dividendos históricos respectivos.

Habían llegado los días de gloria y alegría de la proclamación de Alessandri, cuando los bomberos de la ciudad de Iquique le hicieron arcos de triunfo para que pasara la caravana. Ese arco lleno de flores al ser sacudido desprendía los pétalos que llenaron el carro que llevaba a Alessandri en caravana. La memoria popular¹⁸¹ recuerda que además le regalaron una lapicera de oro para que

¹⁸⁰ Amanda Labarca H., *Nuevas orientaciones de la enseñanza*.

firmara el decreto que estableciera las 8 horas de trabajo, lo que no pudo efectuarse, pero que sirvió, sin embargo, para decretar la L.I.P.O.

Alessandri se propuso una serie de objetivos trascendentales para el país al asumir la presidencia, uno de ellos fue la L.I.P.O. que ya se discutía en el Senado. Señala en sus memorias

“en aquellos días se discutía en el Senado de la República la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Había yo tomado parte en el debate para impulsar esa Ley, que fue promulgada antes de mi elección y, como era natural, prometí con tenacidad y energía dar amplio cumplimiento a sus disposiciones de salvación nacional para convertir a nuestro pueblo en una democracia verdadera, a la sombra de un pueblo educado y consciente de sus deberes”¹⁸².

Promulgada la ley 3.654 de Educación Primaria Obligatoria, la Intendencia de Tarapacá se abocó a exigir a las compañías salitreras el artículo 4° de dicha ley, que obligaba a las empresas con más de doscientos obreros y veinte educandos (niños mayores de seis años) a fundar y sostener una escuela elemental. Sin embargo, el problema escolar en la pampa salitrera era complejo y la obligatoriedad del artículo 4° de dicha Ley no sería fácil de cumplir.

Chile, con una población cercana a los cuatro millones de habitantes, enfrentaba el desafío de reducir el analfabetismo, por lo que la L.I.P.O. se hacía indispensable, avalada además por el ascenso al gobierno de una perspectiva laica y moderna de la sociedad, dejando atrás a la “fronda” parlamentaria.

La L.I.P.O., implementada desde Santiago por Darío Salas en la pampa salitrera, comenzó a aplicarse en todos los rincones¹⁸³, generando, incluso, malestar en algunos salitreros, especialmente entre aquellos que deseaban conservar las escuelas particulares. Sin dudas hubo una gran expansión escolar, empero, ante las crisis económicas que afectaban de modo recurrente a la pampa salitrera, comenzaban algunas escuelas públicas a ser trasladadas a valles interiores de la provincia. El diario *El Tarapacá* del día sábado 6 de

¹⁸¹ Relatado oralmente por don Guillermo Zegarra, escritor y actor de teatro, actualmente próximo a los cien años de edad.

¹⁸² Arturo Alessandri, *Recuerdos de gobierno*, p. 36.

¹⁸³ Santiago, 25 de febrero de 1921.

“Hoi se decretó lo que sigue:

Núm. 427.- Teniendo presente lo dispuesto en el artículo de la Lei N° 3654, de 26 de Agosto último, sobre Educación Primaria Obligatoria,

DECRETO:

Apruébase el adjunto Reglamento sobre Obligación Escolar.

Tómese razón, rejístrese, comuníquese, publíquese e insértese el presente decreto i el testo de dicho Reglamento en el Boletín de Leyes i Decretos del Gobierno.- ALESSANDRI.- Armado Jaramillo V.

agosto de 1927, en su página 6, informaba del traslado de la escuela fiscal mixta N° 14 de la oficina salitrera Jazpampa al pueblo de Camiña que decía “esta disposición del visitador señor Seguel, viene a llenar una necesidad imperiosa y sentida en dicho pueblo”. Mientras tanto en Camiña funcionaba una escuela municipal. Antes de la llegada de la escuela propiamente tal, en febrero de ese año, ya se había efectuado, según decreto de la Alcaldía Municipal de Pisagua el nombramiento en esa localidad de la profesora señorita Irma Vizcarra, “recomendada por su competencia por la comisión examinadora designada al objeto...”¹⁸⁴.

Las dificultades prácticas en la aplicación de la Ley se hicieron evidentes durante todo el período entre su promulgación en el gobierno de Arturo Alessandri y el término del gobierno de Emiliano Figueroa Larraín. El visitador de escuelas recibía constantes denuncias de niños en edad escolar sin asistir a clases, ya sea por vagancia o porque eran ocupados en faenas salitreras.

AL SEÑOR INTENDENTE DE TARAPACÁ
REGLAMENTO SOBRE OBLIGACIÓN ESCOLAR

Título I.- De la obligación

Art. 1°: El mínimun de educación obligatoria comprende para los niños de uno i otro sexo los primeros dos grados de la educación primaria, o sea la completación satisfactoria de los primeros cuatro años de estudios de la escuela primaria, escludidos los cursos de párvulos.

Art. 2°: La obligación escolar debe ser cumplida en un plazo mínimo de cuatro años, sea que la educación se reciba en escuelas fiscales, municipales o particulares, o en el propio domicilio del educando.

Art. 3°: Para contar un año de asistencia a escuelas situadas en la poblaciones de más de dos mil habitantes, deberá el alumno haber concurrido a ellas a lo menos un 70% del tiempo que funcionen; en las demás escuelas permanentes, la concurrencia deberá ser de a lo menos un 60% del tiempo que funcionen, i en las temporales, a lo menos de un 80%. El alumno que no alcance a reunir el mínimun de asistencia fijado a la escuela a que concurra, no podrá ser tomado en cuenta para la promoción.

Art. 5°: Para los efectos del cumplimiento de las disposiciones legales o reglamentarias relacionadas con la obligación escolar, los cursos preparatorios de los liceos, mientras subsistan, i las escuelas de aplicación anexas a las escuelas normales, serán considerados como escuelas primarias. En las preparatorias, las pruebas de licencia que ponen término a la obligación solo podrá rendirse después de completar el curso superior.

Art. 6°: La edad máxima inicial de la obligación es la de ocho años. Las comisiones inscriptoras podrán, sin embargo, a solicitud de los padres o guardadores, inscribir i, siempre que haya plaza vacante, expedir certificados de matrícula, a los niños de siete años de edad i aún a los de seis años cumplidos que, a juicio de la comisión respectiva, se encuentren física e intelectualmente capacitados para ingresar al primer año de la escuela primaria.

Art. 7°: Para el efecto de otorgar los certificados que acreditan el haberse satisfecho la obligación escolar, las pruebas anuales correspondientes al cuarto año de estudios, sea que se trate de escuelas fiscales, municipales o particulares, deberán ser supervijiladas, en provincias, por comisiones de tres miembros, de los cuales dos serán designados por la Junta Comunal i uno por el Visitador de Escuelas respectivo.

Ecétera”.

¹⁸⁴ *El Tarapacá*, Iquique, 21 de febrero de 1927, p. 5.

Observemos un artículo del diario de Pisagua, reproducido por *El Tarapacá* de Iquique del lunes 18 de abril de 1927, donde se expone la labor del visitador de escuelas señor J. Miguel Seguel sobre la inasistencia escolar:

“CUMPLIENDO LA LEY DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA

Leemos en ‘La Ley’ de Pisagua: ‘El martes de la semana pasada y con motivo de la visita del Visitador de Escuelas Fiscales señor Seguel, la policía procedió a aprehender y conducir al cuartel a los niños que se hallaban en la calle en las horas de clase. También fueron conducidas al cuartel varias niñas y detenidas en este sitio hasta que fueron reclamadas por sus padres o guardadores.

La idea de valerse de todos los medios posibles para que se cumpla con la Ley de Instrucción y se envíen niños a la escuela, es digna de aplauso. Pero, el procedimiento de llevar presos a los niños nos parece incorrecto y muy poco edificante’.

Hasta aquí lo que dice el colega de Pisagua. Por nuestra parte estimamos una inculcable incomprensión de la Ley aquello de aprehender a los niños y más aún a las niñas, conduciéndolas después al cuartel. Lo correcto era anotar el domicilio de los padres y notificarlos severamente, pero en ningún caso llevar hasta el recinto del Cuartel de Policía a niños y niñas que no deben conocer ese recinto, en calidad de detenidos”.

Ocho años después, una vez ya iniciada la aplicación de la L.I.P.O., registramos los problemas que ella generó en la provincia de Tarapacá, a través de un extracto de la *Memoria* del año 1928¹⁸⁵ del Director Provincial de Educación, señor Horacio Amaral¹⁸⁶:

“... *Resultado de la enseñanza* El resultado de la enseñanza en el año (1928) fue mediocre, inferior a los que se obtenía en años anteriores con los viejos sistemas educacionales que, a pesar de sus defectos, tenían la ventaja de ser conocidos por el majisterio que los aplicaba. Es sensible, pues, dejar constancia que la Reforma educacional implantada en 1928 no dio los frutos que de ella se esperaban desde el primer momento, no obstante el interés con que los maestros trataban de amoldarse a sus doctrinas y a la bondad innegable de sus modernas y eficaces orientaciones. Por cierto que la Reforma no es culpable de estos malos resultados. Estos

¹⁸⁵ En el departamento de Iquique se registraron en 1928 cuarenta y nueve escuelas, de las cuales quince estaban ubicadas en la ciudad de Iquique y treinta y cuatro en la pampa salitrera. En el departamento de Pisagua se anotan once escuelas. Total escuelas en la provincia: sesenta. El total de alumnos en Tarapacá era de 11.381.

¹⁸⁶ Con la reforma de 1928 fue eliminado el cargo de Visitador de Escuelas, en Tarapacá lo ocupaba el señor J. Miguel Seguel, creándose el cargo de Director Provincial de Educación, siendo el primer director el señor Horacio Amaral.

escasos frutos son resultante lógica de haberse pretendido iniciar la reforma en los niños, sin antes disponerse de un magisterio capacitado para afrontar una transformación tan brusca en los viejos sistemas educacionales existentes. Además los programas sólo se conocieron en la víspera de los exámenes, hecho que procuró en la enseñanza de un desconcierto muy lamentable, que en parte preponderante justifica el poco beneficio cultural del que doy cuenta. Asimismo, después de iniciada la reforma, no se dieron a los maestros de esta Provincia, directivas orientadoras de la nueva escuela hogar, con que se quería reemplazar la escuela antigua, a consecuencia de lo cual se produjo una verdadera anarquía de estériles ensayos individuales jeneralmente encaminados a producir pérdidas de tiempo, con honrosas escepciones.

A juicio del Director Provincial, la falta de disciplina del profesorado que se jeneró a causa de haberse interpretado torcidamente los principios de la reforma y el desorden completo en que se hacían las clases, dieron ocasión a que se efectuaran los estudios con poco provecho. Debe anotarse el factor más preponderante para demostrar las razones de la carencia de locales, mobiliario, material de enseñanza, y sobre todo, de maestros en número suficiente (según el director provincial deberían existir en Tarapacá 241 profesores y existen 142)...”.

A pesar de la gran expectativa inicial respecto del posible impacto de esta reforma educacional, el mayor rival político de Alessandri, el coronel Carlos Ibáñez del Campo, recogiendo las demandas del profesorado, realizó otra reforma en 1928, que tuvo por característica principal haber considerado por primera vez la opinión de ese segmento de la clase media chilena: el magisterio. La L.I.P.O. en cambio fue un producto de grupos de intelectuales¹⁸⁷ que presionaron “desde arriba”. Ambas tuvieron en común al Estado como su eje de impulso.

De todas formas, en una mirada diacrónica, hubo en Tarapacá una expansión escolar iniciada a comienzos de la década de los noventa del siglo diecinueve y que se consolidó con una expansión de la escuela pública y de los maestros normalistas en el primer tercio del siglo veinte. Siendo la L.I.P.O. la expresión más notoria de un cambio social que surgió de la mano con la “cuestión social”¹⁸⁸ en Chile.

A pesar del gran avance modernizador y progresista que significó la reforma de 1920 y sus contra-reformas posteriores, especialmente el “paradigma normalista”, todavía ni teórica ni metodológicamente se había desprendido del prejuicio etnocentrista heredado de la visión sarmientina respecto de las poblaciones y culturas indígenas.

¹⁸⁷ Podemos destacar, entre otros, a don Valentín Letelier, Victorino Lastarria, Pedro Bannen, Alejandro Venegas, Abelardo Núñez, Francisco A. Encina, Luis Galdames, etcétera.

¹⁸⁸ Véase Sergio Grez, *La cuestión social en Chile. Ideas y debates precursores (1804-1902)*.

También con la inflexión de 1920, fecha en que concluye el régimen parlamentario en Chile, surgen las primeras leyes sociales y una nueva constitución política del Estado. Se inicia una nueva etapa en el campo internacional, definido por el término de la Primera Guerra Mundial, y por la emergencia de los nacionalismos en el mundo¹⁸⁹. Pero, además, la economía mundial comienza a aproximarse a la mayor crisis de su historia. Ninguno de estos factores fue ajeno a la reforma de 1920 y sus posteriores modificaciones, hasta que un nuevo paradigma reemplazara definitivamente a esta visión laica, positivista, moralizante, igualadora, estatista, homogeneizadora y nacionalista de la educación. La alfabetización de la población no será suficiente, se requerirá de un tipo de enseñanza que responda, por un lado, al proceso de industrialización surgido en Chile después de la gran crisis del salitre, y, por otro, a los mercados masivos del nuevo modelo económico.

SENSIBILIDAD Y CAMBIO SOCIAL:

TARAPACÁ FRENTE A LA REFORMA EDUCACIONAL DE 1965

Desde la revolucionaria e inestable década de los años veinte –que tuvo por característica haber dado a luz muchas reformas necesarias para el país, que venían gestándose desde el siglo anterior, entre ellas la L.I.P.O.–, a la década de los años sesenta –conocida por los movimientos sociales de jóvenes que exigían un cambio estructural y planetario en la sociedad–, habían pasado demasiados acontecimientos históricos que presionaban por un nuevo cambio de paradigma. Se vivía una época marcada por la industrialización, la que fue vista como el símbolo de la modernidad, por lo tanto, era necesario preparar a jóvenes para que al egresar de la enseñanza media, estuvieran capacitados técnica y profesionalmente para la empresa.

Desde los años treinta en Chile se había entrado en economía al paradigma fordista, que exigía de la sociedad una mayor complejidad en la división social del trabajo por la concentración urbana que ampliaba los mercados, ofreciendo economías de escala y de aglomeración. También proponía la creación de polos de desarrollo regionales inspirados en modelos económicos de ordenación geográfica¹⁹⁰. Es por ello que Tarapacá, la más septentrional de las regiones chilenas no podía quedar al margen de esa experiencia en planificación territorial, y fue específicamente Arica la ciudad elegida.

La educación debía ir al mismo paso de la economía y la sociedad. Como nunca antes, esta disciplina se hizo más cientificista, especialmente por el aporte de pensadores estadounidenses como Theodore Schultz¹⁹¹, Morris

¹⁸⁹ Eric Hobsbawm, *Historia del siglo veinte*.

¹⁹⁰ Véase Sergio Boisier, "Industrialización, urbanización, polarización: hacia un enfoque unificado", pp. 35-62.

¹⁹¹ Obra principal: *Invirtiendo en la gente*.

Rosenberg y Paul Lazarsfeld¹⁹², J.B. Carrol¹⁹³, etc. Pero una época de cambios debía generar también teorías críticas en educación en América Latina, con autores como Paulo Freire e Ivan Illich, entre otros¹⁹⁴.

Se consolida la Escuela Activa como modelo pedagógico. Este planteamiento se formula en la reforma chilena con el subtítulo de “Formación para la Vida Activa” donde el Ministro de ese entonces, Juan Gómez Millas, planteaba que la nación chilena esperaba que la educación fuera

“una capacitación del niño y del adolescente para que se mantengan vigilantes y activos, conscientes y responsables, solidarios y dispuestos al sacrificio como ciudadanos de una república democrática” y “que procure hacer de cada individuo una persona eficiente en el trabajo que le señalen sus capacidades, abierto a las modificaciones que producen la ciencia y la técnica, las necesidades y las aspiraciones culturales...”¹⁹⁵.

El paradigma “normalista” comenzaba a agotarse. La visión laica representada políticamente por el Partido Radical¹⁹⁶, apoyado eventualmente en Frentes Populares por los partidos comunista y socialista, había recibido un duro golpe al perder el poder en 1958, y dejarlo en manos de un presidente conservador. En 1964 una visión diferente representará a la clase media chilena y llegará al poder con una propuesta económica, social y educacional diferente: será el partido demócrata cristiano, surgido de la Falange Nacional, de inspiración humanista y cristiana.

En la provincia de Tarapacá, a comienzos de los años sesenta, estaba vigente la conocida asimetría económica entre Arica e Iquique con sus respectivos hinterland. Durante el ciclo del salitre, Arica no participó ni productiva ni comercialmente de ese enclave económico, una vez concluido éste, toda la región se vio afectada por la gran crisis mundial de los años treinta, que atacó de modo preferente a Chile y en particular al norte salitrero, por lo que sus efectos se sintieron durante toda la década de los años cuarenta. En el año 1953, el gobierno del general Ibáñez decreta Puerto Libre para Arica, medida que tuvo un impacto significativo en ese departamento, mientras Iquique continuaba con una actividad económica de ritmo lento, sin poder alcanzar siquiera este puerto a la población que registró en el censo de 1907. Arica vio reforzado su auge económico con la creación de la Junta de Adelanto en

¹⁹² Obra principal *The language of social research*.

¹⁹³ Obra principal: *A model for school learning*.

¹⁹⁴ Obras principales: *Pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad* de Freire y *La sociedad descolarizada* de ?

¹⁹⁵ Dec. 21.697 del 18 de octubre de 1965, Santiago, 1969, pp. 24 y 28.

¹⁹⁶ Aunque no podemos dejar de mencionar en este período a don Carlos Ibáñez del Campo, un caudillo apoyado por un partido llamado Agrario-Laborista.

1958¹⁹⁷, organismo que tuvo un gran dinamismo propiciando numerosas actividades económicas y sociales, siendo el barrio industrial de Arica el principal polo de atracción de todo el extremo norte del país.

La población expulsada por el cierre de las últimas salitreras de Tarapacá elegía no sin razón a Arica, de igual modo lo hacía la población andina que buscaba nuevos horizontes en la costa urbana. Recién en 1963, con el gobierno de Alessandri, Iquique recibe la instalación de industrias pesqueras, de las que tampoco estuvo al margen Arica, generándose en esta ciudad expectativas de un ciclo pesquero similar al salitrero, y aunque fue la principal actividad económica hasta fines de la década de los años setenta ni siquiera dejó como testimonio de desarrollo una villa construida para sus trabajadores; por el contrario, contaminó todo el litoral norte del puerto. Empero, en 1975, con el gobierno militar, llegó el momento de Iquique con la creación de la Zona Franca y el término definitivo de la Junta de Adelanto de Arica en 1978. A partir de entonces se revierten los papeles, el departamento de Iquique (ahora provincia) crece económicamente mientras la provincia de Arica entra en una larga crisis que continúa hasta nuestros días. Ello demuestra que la región de Tarapacá tiene importantes conflictos internos producto de intervenciones estatales, inspiradas generalmente por razones geopolíticas, que no han logrado efectos positivos en todo el territorio administrativo regional. Lo educativo no estuvo ajeno a ese contexto histórico.

Para Iquique “los sesenta” fueron los años de las ollas comunes y las marchas de los pampinos atravesando el desierto a pie. La mayor crisis económica y social se vivió hacia 1957. El 21 de mayo de ese año, el puerto izó el pabellón nacional a media asta, y el 26 de abril de 1960 se cubrió con banderas negras, las que flamearon por quince días. En cambio, para Arica fue su momento de auge. Las sensibilidades eran contrapuestas. No fue extraño entonces que el gobierno pensara en Arica para su Plan de Integración en 1961, que se extendió por una década, y cuyo principal objetivo fue similar al Plan del puerto Libre y al Barrio Industrial; es decir, el Estado consideraba que era necesario intervenir en aquellos lugares donde el mercado no podría resolver todos los problemas o donde existiese alguna razón de tipo geopolítico. En otras palabras, fue el resultado de las políticas públicas de un Estado que propiciaba planes indicativos de desarrollo, siendo la educación un eslabón más de esa propuesta¹⁹⁸. Este Plan, como otros similares, respondía a una visión norteamericana del desarrollo económico, propiciado a través de la Alianza para el Progreso.

¹⁹⁷ La Junta de Adelanto de Arica fue creada por ley N° 13.039 de octubre de 1958, con el propósito de dotarla de un sistema descentralizado para conciliar las franquicias aduaneras dadas al departamento de Arica con el régimen general del país, y promover el desarrollo económico y social de la región. En 1973, el régimen militar, por medio del D.L. 115 cambia el origen de los presupuestos de la J.A.A. haciéndola depender del presupuesto de la nación.

¹⁹⁸ En el plano de la educación superior, las universidades de Chile y del Norte abrían sede en ambas ciudades, pero con cobertura e infraestructura notoriamente distinta.

En el plano nacional e internacional, la década de los años sesenta fue de importantes cambios sociales, hubo una sensibilidad distinta a la de décadas anteriores, dada especialmente por una presión de los jóvenes con sus ideales de justicia social y apertura mental, por una profundización de la democracia, por un tipo de economía que tendía mercados masivos y, por lo mismo, a la emigración de la población rural a los grandes centros urbanos de consumo. En América Latina, organismos internacionales, como CEPAL y UNESCO¹⁹⁹, dominaban con su pensamiento sobre el desarrollo y la educación. La educación rural estaba en su cenit en el país y América Latina, ideas como las de Paulo Freire no solamente eran escuchadas sino aplicadas. Expertos visitaban las regiones dando conferencias y haciendo talleres para replicar las principales ideas que surgían sobre la problemática rural, y Tarapacá no estuvo al margen²⁰⁰.

Fue la década de la reforma educacional en Chile. Su espíritu fue hacer coincidir los nuevos enfoques educativos con las demandas de la comunidad por educación, lo que significó una cobertura educacional cuantitativa y cualitativamente mayor a la existente, tanto en recursos materiales como humanos. Lo que obligó al Ministerio de Educación a capacitar a los maestros y a formar nuevos rápidamente. Se hicieron importantes cambios en los programas de estudios, en las asignaturas y cursos. Uno de los más significativos fue que la obligatoriedad escolar se amplió dos años más, alcanzando la educación básica hasta el octavo nivel, permitiendo que la juventud chilena tuviera acceso a una educación elemental más acorde a los nuevos tiempos y a las necesidades de las empresas por un recurso humano más calificado.

La década antes de la reforma

¿Cómo fue el amanecer educativo de la nueva década para Tarapacá? 4.729 niños habían quedado sin atención escolar el año anterior²⁰¹, por lo que aumentar la cobertura era una prioridad en ese instante. Pero a la vez en abril se volvería a ocupar²⁰² un ícono educativo: la nueva escuela –en concreto y de dos pisos– Domingo Santa María, que lleva el N° 1, en reemplazo de la que fue albergue de los huelguistas pampinos en 1907 y mudo testigo de la matanza del 21 de diciembre de ese año.

¹⁹⁹ Ambas con su sede en Chile.

²⁰⁰ Por ejemplo, en Iquique el lunes 9 de marzo de 1964 el señor Jorge Kibeedi, director del Departamento de Educación y Desarrollo de la Comunidad dependiente del Instituto de Educación Rural, dictó una conferencia donde expuso los avances sobre esta materia en el país, especialmente en las más de trescientas cincuenta escuelas rurales donde han intervenido, además de Malloco y Chiloé donde opera la Universidad Campesina.

²⁰¹ La matrícula provincial fue de 19.088 alumnos.

²⁰² La evacuaron en marzo de 1958, luego que una comisión de técnicos dictaminó el peligro de un derrumbe, por estar afectada sus bases por la electrólisis.

Como última actividad del año y de la década, los maestros primarios se reunieron en Antofagasta, donde llegaron a importantes acuerdos. Uno de ellos fue solicitar una mayor autonomía para el servicio educacional en el Norte Grande, es decir un claro intento de descentralización. La principal razón de esta petición estaba en el propósito de hacer más expedito el funcionamiento y obtener la diferenciación de los programas de trabajo (feriados, horarios de trabajo, clases, etc.) en la provincia de Tarapacá, Antofagasta y Calama. Por cierto, aún no estaba en la mente de los maestros la posibilidad de regionalizar el currículum. Otra idea desconcentradora era solicitar que el perfeccionamiento de los maestros se hiciera en la escuela normal de Antofagasta y no en Santiago, para evitar gastos de viaje y manutención. Por cierto, la demanda por mejora salarial no estuvo ausente.

El problema económico de los maestros comenzaba a emerger con notoriedad. Cien Licenciados Normalistas se inscribían en el registro de la Inspección Provincial de Educación Primaria (abierto a petición de la Dirección General del Servicio), en busca de empleo. De ellos, doce solicitaron ser nombrados para desempeñarse en Iquique, cincuenta y nueve a la provincia de Tarapacá y veintinueve en distintos lugares del país, entre ellos una licenciada que solicitó ser nombrada en la localidad de Coyaique situada en la región cordillerana de la provincia de Aysén.

Empero, el gobierno tenía un plan significativo en obras escolares con fondos de la nación y del cobre, que alcanzaría a un monto de E ° 265.000, que se distribuiría de la siguiente manera: E ° 20.000 para Ticnamar, E ° 200.000 en Arica y E ° 45.000 en Iquique. Es notorio el mayor aporte para la zona ubicada al norte de la quebrada de Camarones, considerada geopolíticamente privilegiada por el Estado.

Dentro de ese plan se consideró un aporte significativo para las escuelas rurales de la provincia. Es así como vemos que al comenzar el año escolar de 1962, la comunidad de Chiapa, un valle alto ubicado al interior de Iquique en la quebrada de Aroma, inauguró una nueva escuela. Este recinto escolar se empezó a construir el año 1958, y tiene cuatro salas de clases, una biblioteca, oficina archivo y casa para el director con su respectivo motor eléctrico. No es de extrañar que esta comunidad se viera beneficiada con una escuela, pues tradicionalmente fue un pueblo de gran importancia en la articulación económica provincial, especialmente durante el ciclo del salitre donde fue una estación de intercambio de productos andinos con los provenientes de la costa. Precisamente durante este período gran cantidad de recuas de mulas iban y venían desde las salitreras hacia el altiplano y Bolivia, en un arrieraje permanente. Las mejores mulas argentinas llegaron a las faenas salitreras durante el siglo XIX²⁰³. Al terminar este ciclo económico, comenzó el descenso de las

²⁰³ Véase Sergio González Miranda, *Hombres y Mujeres de la Pampa. Tarapacá en el ciclo de expansión del salitre*.

recuas de mulas, manteniéndose algunas en los valles precordilleranos para el uso de los comuneros andinos en su economía doméstica. Esos mulares fueron utilizados para el traslado de los maestros rurales, en un compromiso de los comuneros como retribución a la instalación de escuelas públicas, pero la desaparición de estos animales y la falta de buenos caminos complicó seriamente el inicio escolar desde la década anterior. El diario *El Tarapacá* de Iquique del jueves 8 de marzo de 1962 intituló lo siguiente:

“SE ELIMINARIAN ESCUELAS DE LA CORDILLERA AL SUPRIMIRSE MOVILIZACION
PARA MAESTROS

El director provincial de educación Señor Esteban López, puso en antecedente al intendente de la provincia sobre esta situación solicitándole, al mismo tiempo, que los delegados e inspectores de distrito exigen a los vecinos el cumplimiento de la promesa que hacen en cada año en sentido de poner los animales a disposición de los maestros en la localidad de Chusmiza lugar hasta donde llegan los camiones.

Este problema que se viene agravando cada año perjudica las escuelas de Cariquima, Cultane, Colchane, Enquelga, Mauque y Ancuaque. Los 10 educadores que pertenecen allá trabajan mientras tanto en establecimientos Iquiqueños, al dar a conocer la gravedad del asunto el señor López Bastías, expresó ayer que de continuar presentándose el problema y estando en antecedentes que los agricultores tienden a eliminar los murales lo que significa subidos gastos de mantenimientos las escuelas tendrían que ser eliminadas por que los maestros no pueden cubrir distancias tan largas a pie”.

El título y el párrafo adjunto no solamente son alarmantes sino absurdos. Recordemos que no habían caminos transitables desde Chusmiza a la frontera con Bolivia por una razón estrictamente geopolítica, una eventual guerra con Bolivia. Por el lado boliviano, operó una lógica similar para no terminar el camino Oruro-Pisiga. Guerra que estuvo más en la cabeza de dirigentes como Ladislao Errázuriz en el año 1920, que en la realidad de ambos países. El camino Huara-Colchane, fundamental para acceder a los valles de las quebradas de Tarapacá y Aroma y al altiplano de Isluga, era una demanda provincial precisamente desde la década de los años veinte²⁰⁴. Incluso, hubo un intento de construcción de una línea férrea que quedó inconclusa debido a la gran crisis económica de los años treinta. Este problema de Estado no puede terminar siendo responsabilidad de los comuneros andinos, por no tener la capacidad

²⁰⁴ Hasta la actualidad (año 2001) este camino no ha sido asfaltado, por razones ya no de tipo geopolítico sino geoestratégico, debido a la prioridad estatal por el camino Arica-Tambo Quemado.

económica de retener los mulares necesarios para el traslado de los maestros. Nada mejor para la autoridad que amenazar por esa “negligencia” con el cierre de las escuelas. En el año siguiente se hablará de la importancia de que los profesores tuvieran “sus propios medios de movilización”, es decir, que criaran a sus propias mulas.

A pesar del problema de traslado, que afectaba preferentemente a las escuelas del altiplano, y que como siempre eran los comuneros quienes de una u otra forma terminaba solucionando el problema, la autoridad mencionada don Esteban López Bastías, director provincial de educación, solicitaba en abril de 1962 al intendente de la provincia señor Esteban Sacco Pertini para propiciar construcciones y ampliaciones para 3 establecimientos de enseñanza primaria en la provincia, y además solicitó un estudio sobre los locales que se encontraban en malas condiciones, por lo que era necesario que el comité provincial los tomara en cuenta en el presupuesto anual para 1963. Las escuelas incluidas en el estudio eran las ubicadas en Pisagua, Mamiña, Chapiquilta, Colchane, Enquelga, Francia, Cuisama, Quistagama, Cancosa, Sibaya, Matilla y Mocha. Es decir, precisamente escuelas rurales de valles precordilleranos y del altiplano. Pero esto no era una gestión ajena a las presiones de los propios comuneros por alcanzar, ya no escuelas, que fue una demanda de las décadas anteriores, sino establecimientos modernos²⁰⁵. Recordemos que las primeras escuelas fueron construidas por ellos mismos, en lo que el Ministerio denominó “ranchos cedidos”. Ahora los comuneros esperaban que la Constructora de Establecimientos Educativos llegara al altiplano y valles altos, como efectivamente ocurrió, insertando el

²⁰⁵ *El Tarapacá*, lunes 16 de abril de 1962

“ESCUELAS PARA COLCHANE Y ENQUELGA PIDEN VECINOS AL JEFE DE ESTADO

La construcción de escuelas modernas para el pueblo de Colchane y Enquelga, como así mismo la instalación de una posta médica para atender una población superior a los tres mil habitantes fue solicitada recientemente al supremo gobierno, por el centro para el progreso del pueblo de Isluga en un memorandum enviado al presidente de la República, los señores Juan Baltazar y Astudillo Bartolo presidente y secretario de este centro, le hace presente que los actuales establecimientos educacionales instalados en esos lugares fueron construidos por los propios vecinos de los pueblos hace ya más de 20 años, sin recibir ninguna ayuda estatal ni municipal, lo que en la actualidad por la acción del tiempo, estos se encuentran en muy mal estado, dificultando gravemente la enseñanza de los alumnos que en un número estimado de 200 concurren a ellas.

Este centro que también ha dirigido notas a todos los parlamentarios de la zona para que apoyen y presten su cooperación para el logro de sus aspiraciones, indica que en la actualidad esa zona se carece de atención médica los brotes de enfermedad siempre han tenido un fatal desenlace, agrega, al mismo tiempo solicitan que se vaya a la delegación de una oficina de registro civil para poder así atender a tan numerosa población pues se da el caso de que en la actualidad para gestionar alguna tramitación se debe cobrar hasta llegar a la oficina más próxima cerca de 100 kilómetros a pie o en algún animal. En este mismo memorandum el comité pide que se celebren las obras camioneras que unen a los pueblos de Isluga, Cariquima, Pisiga para facilitar el intercambio de productos de la zona y poder de esta manera atender normalmente establecimientos de alimentos de los pobladores”.

diseño y el concreto que reprodujo en todo Chile con rigurosa similitud, en medio del adobe y la paja brava. Justamente en diciembre de 1962, la Dirección Provincial de Enseñanza Primaria y Normal, plantea que desea proporcionar especial atención a las escuelas más apartadas de los centros urbanos correspondiendo a las que trabajan en las fronteras: Colchane, Enquelga, Mauque, Pisiga, Escapiña, Cariquima y Cancosa. Pero no solamente en la frontera se construían escuelas, en 1962 se puso la primera piedra de la escuela del pueblo de La Tirana; los habitantes de Macaya estaban decididos a construir ellos mismos su escuela y en Mamiña habían ahorrado tres millones de pesos para el mismo fin. Sin embargo, la noticia más interesante fue la entregada por el rector del Liceo de Hombres de Iquique, don Orlando Graboloza, sobre la creación de un Liceo Fiscal en el interior del departamento. Entonces no se sabía el lugar para ese importante proyecto: el pueblo elegido fue Pozo Almonte.

Los maestros rurales no eran los agentes pasivos del Estado como lo fueron en décadas anteriores, ahora demandaban a éste por, entre otros aspectos: locales escolares; fomento de la población y ampliación de los servicios educacionales; situación del mobiliario; creaciones de escuelas y plaza de profesores, ocupación de maestros y escuelas y visión de resultados del trabajo desarrollado; junta de ayuda escolar; campaña de alfabetización; condición en que trabaja el profesorado rural; régimen de funcionamiento de escuelas; distancias; medios de vida; etc.; y se reunían para tratar esas materias, como en la asamblea que tuvieron en diciembre de 1963.

La sensibilidad de los sesenta hizo que fuera una década de demandas desde el profesorado hacia el Estado, que no eran solamente salariales, sino también ideológicas, y Tarapacá no estuvo ajeno al movimiento del magisterio nacional. En el decimoquinto Congreso Nacional del Maestro realizado en enero de 1964 en Concepción, se eligió a Iquique como sede del siguiente congreso a realizarse en 1965, el año de la reforma educacional. Los dirigentes iquiqueños que posibilitaron esa propuesta fueron Roberto Castillo, Jorge Thomson, Tilda Portillo, Rubén Castillo, este último un maestro rural del poblado de Camiña. Una vez llegados al puerto estos dirigentes se preocuparon de dar a conocer lo acordado en Concepción a las bases de toda la provincia, especialmente de Arica, Victoria, Alianza, Camiña y Chusmiza.

Con relación al sector rural, en 1964 la provincia recibió la presencia del representante del Instituto de Educación rural, el señor Kibeedi, quien dio charlas señalando que en ese entonces a través de todo el territorio existían destacados, cerca de doscientos delegados que estaban cumpliendo una benéfica labor para educar a estos pobladores; dijo además que gracias a la labor de ese organismo existían en funcionamiento cerca de quinientos centros campesinos habiéndose creado hasta esa fecha mas de trescientas cincuenta escuelas rurales, donde no sólo los campesinos estaban aprendiendo a leer y escribir, sino también estaban recibiendo conocimientos de carpintería, albañilería, herrería, parte de la enseñanza para la mejor explotación de la tierra.

Una labor similar ejerció CORFO en Tarapacá. En esta década participó activamente de la educación rural, dentro de un plan educacional de desarrollo²⁰⁶. Realizó la construcción de escuelas prefabricadas; comunidades como Pachica, Sibaya y Mocha, entre otras, se beneficiaron de esta colaboración. Lo lamentable fue que algunas de estas construcciones temporales se transformaron en permanentes. Empero, CORFO también capacitó a los pobladores en técnicas agropecuarias trayendo especialistas a la región. Recordemos que este organismo se responsabilizó de los fundos estatales de la pampa del Tamarugal, creándose centros experimentales.

Otro organismo del Estado estuvo también muy directamente asociado a la educación rural: Carabineros de Chile. Es particularmente interesante el apoyo que carabineros y las fuerzas armadas le daban a la educación rural, especialmente a través de traslado de mobiliario²⁰⁷ o campañas de chilenización²⁰⁸. Incluso se podría afirmar que la creación de retenes de carabineros

²⁰⁶ *El Tarapacá*, 17 de noviembre de 1963.

"PLAN DE EDUCACIÓN RURAL EN TARAPACÁ

CORFO dentro de su plan de ayuda para esa región, este grupo de expertos en educación comunitaria, en agronomía y otras materias se instalará en las diversas localidades de la región para instruir a los pobladores acerca del uso de los diferentes elementos creados por la ciencia par ser más confortable la vida dentro de una comunidad.

Para llevar a cabo sus planes, transportará hasta la zona diversos implementos de trabajo entre los que se encuentran máquinas proyectoras de cine, por medio de las cuales divulgarán los medios de vida de otras regiones".

²⁰⁷ *El Tarapacá*, sábado 13 de octubre de 1962.

"GRAN CANTIDAD DE MOBILIARIO DESTINÓ EL MINISTRO DE EDUCACIÓN PARA ESTA ZONA

Las mesas sillas y estantes llegarán el 20 del presente a este puerto a bordo del transporte Angamos de la Armada Nacional -2000 mesas y sillas recibirán escuelas... Parte del mobiliario será destinado para las escuelas del interior del departamento de Iquique y Pisagua, que son donde más urgente se necesita".

²⁰⁸ *El Tarapacá*, domingo 12 de abril de 1964.

"CRUZADA DE CHILENIDAD INICIARA HOY POR EL INTERIOR CARABINEROS DE CHILE

En las primeras horas de hoy domingo cuatro patrullas formadas por Carabineros de la prefectura local y la primera comisaría rural se dirigirán a diversas localidades del interior llevando un mensaje de chilenidad a los habitantes de los más apartados poblados cordilleranos de los departamentos de Pisagua e Iquique; está cruzada fue ordenada por la Dirección General de Carabineros como parte del programa que se está elaborando para la celebración del día de esa institución que se cumple el 27 del mes en curso, cada una de esas patrullas lleva consigo importantes partidas de medicamentos, útiles escolares, revistas y otros artículos que serán obsequiados a los alumnos de las escuelas que existan en cada uno de los poblados que recorrerán. La mayor parte de esta jornada Carabineros deberá cumplirla a lomo de mula, alcanzando poblados ubicados a más de 4.000 metros de altura, de acuerdo al itinerario fijado para estas patrullas los lados a visitarse son los siguientes: Primera Patrulla recorrerá Jaína, Poroma, Sotoca, Soga, Chiapa, Cariquima y Villa Blanca; Segunda Patrulla, visitará, Chusmiza, Sibaya, Pachica y Loanzana; Tercera Patrulla llegará a Camiña, Escapiña, Enquelga, Colchane, Isluga, Apamilga, Aravilla, Suca y Mauque; y Cuarta Patrulla, Quebrada de Huatacondo.

La cruzada que iniciará hoy Carabineros ha recibido la más amplia colaboración de diversos organismos locales, tales como la Dirección Provincial de Educación, Industria y Comercio de Cavancha.

marchó a la par con la creación de escuelas. Estas campañas de chilenización también las realizaban los propios profesores con apoyo de carabineros²⁰⁹.

La reforma de 1965 en Tarapacá

Un jueves 9 de diciembre, en el palacio de La Moneda, se puso la firma definitiva a la reforma educacional. Se transmitió por cadena radial a todo el país y, tanto el presidente Eduardo Frei Montalva como el ministro de educación, Juan Gómez Milla, estaban seguros de que vivían un momento histórico, señalando entre otros pensamientos que “no sólo estamos levantando escuelas y formando maestros, sino que estamos formando hombres capaces, conscientes de sus responsabilidades y entregándoles los valores morales”²¹⁰.

La reforma de 1965 tenía objetivos socio-políticos y económicos orientados a la formación y capacitación de los alumnos para el mundo del trabajo; la idea eje era ampliar los mercados laborales pero con mano de obra más calificada. En Tarapacá, estos objetivos comenzaron a presionar a los alumnos andinos a emigrar hacia (en forma escalonada pasando de un nivel ecológico a otro) los pueblos de valles y del desierto primero, y a las ciudades-puertos, después.

La reforma de 1965 fue una propuesta de los grupos medios de visión humanista-cristiana y positivista. La filosofía predominante en el Partido Demócrata Cristiano –entonces en el gobierno– era de tipo social católica, basada en las encíclicas de la Iglesia y en el pensamiento integral de Jacques Maritain.

Haciendo una referencia al *ethos* del Partido Demócrata Cristiano, Iván Núñez²¹¹ señala que los orígenes del Partido en la Iglesia y en la universidad privilegiaban lo simbólico como los medios y el foco de su práctica, y en consecuencia, la educación era clave para el cambio. Sin embargo, esta perspectiva considera –al igual que la visión positivista laica– una idea de progreso, de civilización, una preponderancia del Estado y de la razón. Categorías que centralizaban y homogeneizaban el currículum, dificultaban el reconocimiento de la diversidad cultural, integraban a los sectores “marginados” e imponían una visión de mundo y una lengua dominante. La integración de los grupos marginados tenía una finalidad económica más que cultural, respondía al interés de crear mercados masivos para los productos industriales de tipo fordista que el país se empeñaba en producir. Por tanto, la problemática indígena nunca fue detectada por esta reforma.

²⁰⁹ Ejemplo: *El Tarapacá*, 30 de octubre de 1962.

PROFESORES DE CAMIÑA INAUGURAN AMPLIA CAMPAÑA DE CHILENIDAD

Con la presentación del Coro del Magisterio de Iquique el consejo local de Unión de profesores de Camiña, inauguró una campaña de Chilenidad en ese apartado pueblo del interior del departamento que proseguirá con la próxima actuación de la banda de la guarnición de Iquique, ofrecida gentilmente por la Comandancia Divisionaria”.

²¹⁰ *El Tarapacá*, viernes 10 de diciembre de 1965.

²¹¹ “El normalismo...”, *op. cit.*

Por otra parte, Cristián Cox²¹², cuya tesis sostiene que para el gobierno demócrata cristiano la educación era esencial para el logro del desarrollo económico, la integración social y la liberación personal, enfatiza la influencia de la investigación proveniente de la sicología del niño y de la psicología del aprendizaje y particularmente de la obra de Jean Piaget.

La reforma de 1965 consideró por primera vez a importantes tópicos hasta entonces tocados de modo marginal, a saber: la educación técnico-profesional; la educación de adultos; la educación diferencial, especialmente dirigida a deficientes mentales. Sin embargo, nada dice sobre los pueblos indígenas, a pesar de que el tema rural fue destacado durante las décadas anteriores.

Un contenido ideológico fundamental que afectó directamente a los pueblos indígenas, hizo suyo este gobierno demócrata cristiano, a saber: basándose en los pensamientos de la CEPAL y de la DESAL, y en el desarrollismo funcionalista, a lo Gino Germani²¹³, vio a América Latina y a Chile en particular, como una sociedad estructuralmente dual, por tanto, con un sector moderno y otro tradicional, siendo este último la base del subdesarrollo y principal obstáculo para el desarrollo. Por tanto, los pueblos indígenas deberían ser rápidamente asimilados junto a los demás grupos pobres de la sociedad.

En síntesis, la reforma de 1965-1970 se fundamentó en el ideal comunitario de base social cristiana, que asignaba un importante papel a la educación como medio de garantizar el orden democrático, y en el desarrollismo modernizante que enfatizaba el papel de la educación en la formación de recursos humanos para el crecimiento económico.

La reforma educacional que le continuará será la Escuela Nacional Unificada durante el gobierno de la Unidad Popular, pero por lo efímero de su existencia no es posible considerarla como significativa en el mundo andino de Tarapacá. Más bien los fundamentos y espíritu de la reforma de 1965-1970 siguieron prevaleciendo incluso durante el primer quinquenio del gobierno militar.

¿Cómo influyó en Tarapacá la reforma de 1965?

La cobertura escolar en ese período se hizo evidente en la zona andina; por ejemplo, sólo al interior de la provincia de Iquique se construyeron escuelas nuevas o sobre una existente, en las siguientes localidades: La Tirana 1966, Huatacondo 1963, Huaviña 1965, Tarapacá 1960, Sibaya 1965, Mocha 1964, Coscaya 1968, Laonzana 1960, Miñi Miñe 1966, Cuisama 1969, Quistagama 1969, Moquella 1963, Apamilca 1964, Francia 1968, Chijo 1966, Escapiña 1962, Pisiga 1962, Matilla 1968, Cancosa 1965, abarcando pampa, valles y altiplano. De tal modo, la reforma de 1965 no demoró demasiado en llegar hasta los aymaras altoandinos.

²¹² Cristián Cox, *Clases, reproducción cultural, transmisión escolar: una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein*.

²¹³ Gino Germani, *Política y sociedad en una época de transición*.

Uno de los principales agentes educativos afectados en Tarapacá, como en el resto del país, fue la Escuela Normal. En Antofagasta y en Iquique²¹⁴ existían escuelas normales, que esta reforma, al propiciar la formación de profesores básicos en las universidades, haría desaparecer. El primer impacto fue la introducción de un nuevo plan de estudios a los alumnos normalistas, para adaptarlos a la reforma. Uno de los cambios era la rebaja de la educación normal a ocho años constando de seis años de cultura general y dos años de cultura profesional.

Este año el flamante ministro de Educación Juan Gómez Millas pone en marcha la reforma, propiciando una descentralización administrativa y un perfeccionamiento docente, otorgando becas a los maestros de provincia para que viajen a la capital con ese fin, señalando que en el futuro el salario estaría más asociado a la eficiencia que a los años de servicios.

En junio de 1965 se realizó un importante Congreso de Intendentes del Norte Grande en Antofagasta, donde entre otros puntos relevantes se acordó que:

“FINANCIAMIENTO

Con el fin de financiar todos estos proyectos se pedirá al consejo local consultivo del cobre que destine un porcentaje para la educación tomando como ejemplo el 100% destinado a la provincia de O'Higgins en el año 1962, con lo cual se dio función a todos los planes educacionales, por otra parte en Antofagasta se está solicitando la suma de cinco millones de escudos, suma que ya fue aprobada en 1964, se pedirá la devolución a la dirección de arquitectura de las facultades que tenía anteriormente para hacer reparaciones en los locales escolares con el objeto que los fondos provenientes de la ley 11.776 (ley Herrera) sean invertidos prontamente en las provincias de origen.

OTROS ACUERDOS

Entre otros acuerdos de importancia abordados en el congreso de intendentes cabe destacar la ampliación del plan andino, a las cuatro provincias, el cual está financiado por organismos internacionales como la UNESCO, OIT, etc., se acordó la dictación de un reglamento de la ley 15.169, sobre liberación de derechos de aduana para importación de material de enseñanza, la creación de liceos nocturnos en diversas escuelas universitarias, recoge la moción que señala la necesidad de jubilar con el porcentaje de zona correspondiente con el fin de evitar el éxodo de maestros experimentados hacia otras ciudades que les mejore perspectivas; se propenderá a la práctica y enseñanza y cooperativismo en las escuelas, se pedirá la colaboración a los industriales regionales para diferenciar los planes educacionales especialmente técnicas, otras variables que se anali-

²¹⁴ Precisamente ese año comenzará a funcionar en forma independiente, en el local de la Dirección Provincial de Educación.

zarán es que los años de humanidades se hagan intensivos desde el sexto año y comprenderá asignaturas regionalizadas.

DESCENTRALIZACIÓN ADMINISTRATIVA

En lo que respecta a descentralización administrativa, ésta se planificó en tres niveles, nacional regional y departamental, ya que se dio que pensar una a nivel regional en estos momentos es impracticable, en esta comisión educacional que participó en el congreso de intendentes estuvo presente el ministro Juan Gómez Millas, de la Universidad de Chile Hugo Acuña, del liceo de niñas de Antofagasta Nora Ramos, director de la escuela normal de la misma ciudad Raúl Cárdenas y otros representantes de las provincias del norte grande, posteriormente esta jornada de integración educacional continuó desarrollando un plan de acción destinado a llevar a la realidad todos estos proyectos manteniéndose en contacto los representantes que vinieron al citado congreso”²¹⁵.

Las ideas fuerzas de la reforma que la Dirección Provincial de Educación, a través de su director Esteban López Bastías, trataba de socializar, con relación a la educación básica, era esencialmente que “el niño era el centro del proceso en que se articula el sistema, donde el estudiante se inicia en el kindergarten y concluye en el octavo año básico”²¹⁶. Es decir, lo principal era el aumento en los años de estudios, aunque se insistía en una educación integral y la preparación a la vida del trabajo o para la enseñanza media que consultaba una educación científica-humanística y técnico-profesional de tres años de estudios. Siendo las principales actividades para ese fin: a) elaboración de planes estudios y programas, b) adquisición de materiales didácticos, c) información a la comunidad, d) elaboración de programas para el perfeccionamiento profesional, e) organización de escuelas pilotos para realizar experiencias y prácticas en los que se comprobará la eficacia y se proyectarán la acción de otros sectores educacionales, f) realización de cursos de perfeccionamiento en Santiago, Concepción y Valparaíso, especialmente para los maestros de las sesenta y cinco escuelas pilotos, cuarenta y seis escuelas primarias, tres escuelas consolidadas, tres escuelas anexos a liceos, y tres escuelas particulares. El elemento más relevante de esta reforma era en 1965 la nueva filosofía que comenzaba a dominar la educación en Chile, un espíritu crítico de inspiración humanista cristiano, que pretendía hacer trizas al ahora “viejo paradigma laico” sustentado en las escuelas normales. Posiblemente la “sensibilidad” que se vivía entonces es sólo comparable al cambio que generó la L.I.P.O. en 1920.

En contraposición a esas preocupaciones globales que la reforma obligaba o motivaba a plantear, las escuelas rurales para esa fecha no superaban las cuarenta semanas de clases, producto del problema de siempre: la ausencia de

²¹⁵ *El Tarapacá*, miércoles 2 de junio de 1965.

²¹⁶ *El Tarapacá*, viernes 15 de octubre de 1965.

profesores por dificultades de caminos y transporte. Las escuelas más afectadas eran las del altiplano: Colchane, Enquelga, Mauque, Ancuaque, Escapiña, Aravilla, Cariquima, Chijo²¹⁷.

Recién en octubre el ejército pudo solucionar el problema de los maestros, trasladándolos hasta sus localidades de trabajo, a saber: Pedro Gallardo y Enrique Alache a la escuela N° 10 de Colchane; Jaime Lam a la escuela N° 11 de Enquelga; Gustavo Carrillo a la escuela N° 19 de Mauque; Juan Morales y Mauricio Chávez a la escuela N° 20 de Escapiña; Juan Osorio a la escuela N° 52 de Chijo; Vicente Malinarich a la escuela N° 29 de Pisiga; Nelson Torres y Enrique Zabala a la escuela N° 17 de Cariquima; Eurelio Zenteno a la escuela N° 37 de Maqui.

Pero Tarapacá no estaba tan lejos del centro innovador de la educación chilena, el Ministro, don Juan Gómez Millas, visitaba brevemente a la provincia en el mes de octubre. A pesar que Tarapacá ya no era el granero del país, pues el salitre ya no generaba la riqueza de antaño y la industria pesquera recién comenzaba a consolidarse, siempre la provincia tuvo una importancia estratégica, y la educación era una herramienta complementaria a la geopolítica.

Después de la reforma

A corto andar la reforma enfrentó problemas con el profesorado, fundamentalmente por demandas económicas. En el mes de octubre de 1966 se realizó un plebiscito que tuvo por resultado el paro del magisterio. Este tipo de conflictos marcará a toda la década. Empero, los problemas más directamente relacionados con la reforma no estuvieron ausentes. El gobierno debió designar determinadas escuelas para ejecutar planes pilotos²¹⁸, se puso en evidencia el problema de la capacidad de los docentes primarios para asumir los séptimos años, primero, y los octavos, después.

Un primer indicador de improvisación y deterioro en la calidad de la formación docente fue la posibilidad que se le dio a los profesores propietarios en optar al título de normalistas, a través de exámenes efectuados en las direcciones provinciales. Posteriormente se realizará la famosa formación de los profesores "Marmicoc"²¹⁹ en las universidades, la antítesis de la recibida por los jóvenes que entraban a las escuelas normales.

²¹⁷ Los maestros que por ese problema se encontraban en la ciudad de Iquique, señalaban en su defensa que ellos hacían clases también los domingos y festivos, pues en esos pueblos no hay otra actividad que desarrollar. Además señalaban que sufrían "de vicisitudes que sólo pueden palpar o vivir quienes suelen permanecer por esos lugares cordilleranos, en tiempos prolongados, como escasez de alimentos frescos, problemas de orden biológico, etcétera".

²¹⁸ En Iquique fue la escuela N° 2 de niñas.

²¹⁹ Se les denominó popularmente así porque los breves años de formación que tuvieron se asemejaba a una cocción a presión como en las ollas "marmicoc".

El mundo rural, en cambio, siguió con su dinámica habitual: escuelas que se abrían, como Miñe Miñi, otras cerraban, como Zapiga y Pachica, y algunas carecían de maestros, como Enquelga. Sin embargo, se notaban lentamente cambios relevantes, a saber: con base en centros comunitarios se empezó a realizar educación de adultos; por otra parte, CORFO inició su plan del altiplano, por considerarla una zona con grandes potencialidades económicas.

La reforma, en su dimensión rural estuvo basada en la realidad campesina del centro-sur de Chile, por lo que la situación del profesorado en zonas como el altiplano andino, nunca fue asumida en su profundidad y problemática. Desde esa época se registran problemas psicológicos, maestros se enfermaban “de los nervios”, especialmente por la soledad; enfermedades como úlceras gástricas, eran comunes; problemas con las comidas; con el clima, por el frío y el mal de altura; etc. A diferencia de la época de las salitreras, los profesores rurales fueron mayoritariamente hombres. Frente a estas dificultades, la solución solía ser el traslado del profesor, pero no se asumió integralmente el problema, con excepción de cursos de primeros auxilios y otros para enfrentar situaciones de emergencia; jamás se entendió que el profesor rural de cordillera debía estar preparado en manejo comunitario, en cosmovisión andina, medicina tradicional, tecnologías simbólicas, en agricultura de altura y ganadería de camélidos.

La sensibilidad de los años sesenta se profundizó en los setenta. Los aires de reforma de esa década se transformaron en vientos de revolución. Y el plano educativo no fue una excepción, con la llegada del Dr. Salvador Allende en 1970 a La Moneda gracias a una coalición de partidos políticos de izquierda, se presentó una propuesta conocida como la Escuela Nacional Unificada que, debido a la interrupción militar en 1973 de este gobierno, fue solamente un paréntesis entre la reforma de 1965 y las políticas educacionales (llamadas directivas presidenciales) del régimen militar.

LA REFORMA EDUCACIONAL DE 1990 Y EL MUNDO ANDINO

Introducción

En 1990 sucedió con la L.O.C.E²²⁰ algo similar a lo acontecido en 1920 con la L.I.P.O.; pues también fue un producto elaborado en el gobierno anterior. En ambos casos, además, se rompía con un régimen y se iniciaba otro, a saber: del parlamentario al presidencial en 1920 y del régimen militar a una democracia, en 1990.

En el ámbito internacional los cambios no eran menores. La velocidad y profundidad de éstos obligaba a los pensadores a intentar definir un fenómeno

²²⁰ El 10 de marzo de 1990 se promulga la L.O.C.E. N° 18.962.

que no lograba tener nombre propio: posfordismo, posmodernismo, etc. Sin embargo, el cambio en la sociedad era evidente y la crisis paradigmática asociada con él también. Se comienza a hablar de sociedad del conocimiento, de globalización, informática, de economías de geometría variable, etc. Todas características que afectaban directamente a la educación formal. Se comienza a plantear la descentralización educativa, la construcción del currículum desde la base, la elaboración de textos abiertos y flexibles; y con la promulgación de la Ley indígena: la interculturalidad, el reconocimiento de la diversidad étnica y el rescate de las lenguas vernáculas.

En Chile, el Ministerio de Educación planeaba que

“la educación básica chilena atiende en 8 grados, una matrícula establecida en torno a los 2 millones de alumnos, correspondientes al 96.4% del grupo de edad de 6 a 13 años. El nivel cuenta con cerca de 9.000 unidades educativas que, de acuerdo con su dependencia administrativa, se distribuyen en tres tipos de escuelas: escuelas municipales administradas por los Municipios y financiadas públicamente (61.2 % de las matrículas); escuelas particulares subvencionadas, que son de propiedad de sostenedores privados, pero financiadas con recursos públicos (31.8 % de las matrículas); y escuelas particulares pagadas (7 % de las matrículas)”²²¹.

El MINEDUC destaca en el mismo documento que la cobertura es casi de un 100 %, pero detecta importantes déficits de calidad y equidad, reconociendo que estos dos aspectos están relacionados con problemas de clase social. Por añadidura, los grupos indígenas, como grupos pobres y discriminados, son los que presentan más déficit en la calidad y equidad en la educación que reciben.

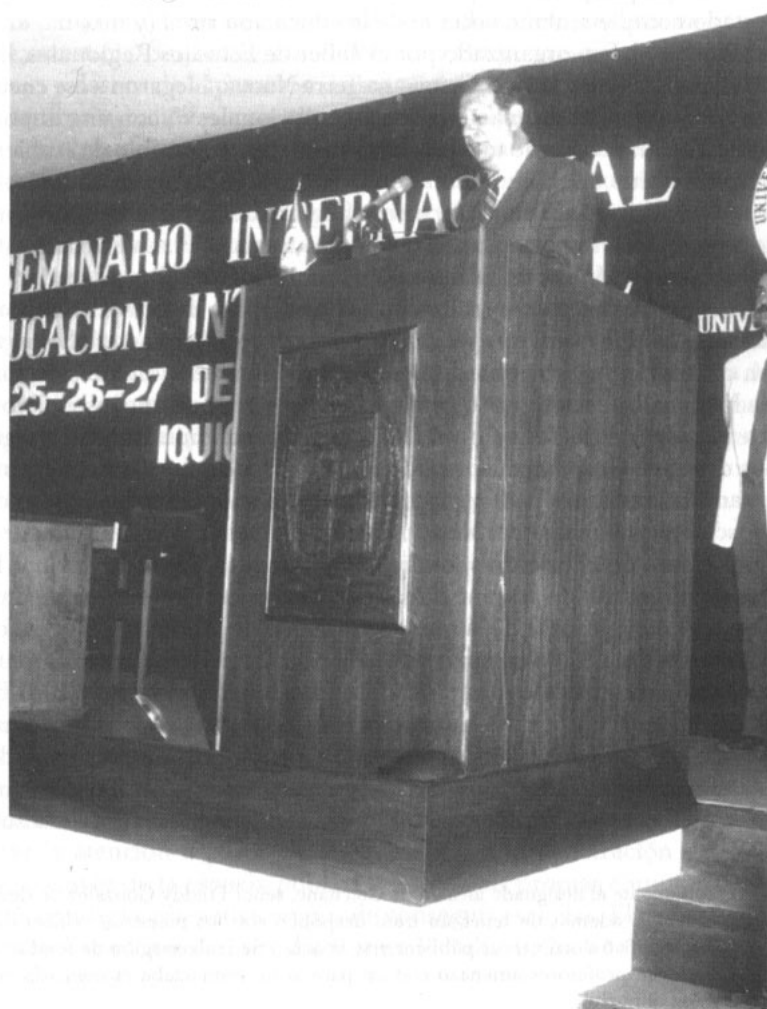
La L.O.C.E. bajo el nuevo gobierno comienza a ser aplicada en conjunto con otras dos leyes que le complementan: la ley de descentralización y gobiernos regionales y la ley indígena. Ambas leyes tienen por misión disminuir la concentración del poder y los recursos en regiones centrales y entre determinados grupos sociales.

En tanto, en la región, marzo de 1990 fue un mes confuso y extraño, las autoridades del régimen militar que concluía inauguraban el año escolar, asistían a las ceremonias oficiales, escribían editoriales justificando la labor realizada²²², mientras las nuevas autoridades, algunas designadas pero no asumidas en sus cargos²²³, estaban presentes y comenzaban a opinar sobre las materias de sus carteras. Unos y otros trataban de ocupar sus espacios de poder.

²²¹ Documento MECE-BASICA.

²²² Como la editorial titulada “Año escolar 1990” escrita por el secretario regional ministerial de educación señor Benigno Barrios, donde intenta realzar la acción en educación del régimen militar y despedirse emotivamente de los maestros.

²²³ Como el ministro de educación Ricardo Lagos, quien no asumía aún, era consultado en Concepción por la Ley Orgánica de Educación



Ministro de Educación, don Ricardo Lagos Escobar, pronunciando el discurso de clausura del Primer Seminario Internacional de Educación Intercultural, 25-27 de abril de 1990. Iquique.

Los alcaldes designados por el régimen militar no solamente inauguraron el año escolar en sus respectivas comunas rurales, sino que continuaron en sus funciones todo el año 1990, pues por razones electorales a los municipios de la I Región no les correspondían elecciones, lo que generó conflictos con algunos ediles notoriamente autoritarios, quienes cometieron abusos o delitos²²⁴.

En abril de 1990 un importante seminario internacional se realizó en la ciudad de Iquique, precisamente en Educación Intercultural, un tema que había estado completamente ausente de la educación rural (y urbana) en la región y en Chile. Fue organizado por el Taller de Estudios Regionales, la Universidad Arturo Prat y la O.N.G. italiana Terra Nuova. Llegaron a ese encuentro importantes especialistas nacionales e internacionales²²⁵, con una importante cobertura de prensa, como una primera muestra de un cambio de ambiente no sólo político sino también cultural en la región. El nuevo intendente, señor Nelson Garrido, señaló en el discurso inaugural del seminario: “me comprometo a reivindicar la postergación del pueblo aymara”²²⁶. La clausura estuvo a cargo del nuevo Ministro de Educación, señor Ricardo Lagos Escobar.

En mayo los profesores realizaron su primer paro de actividades por doce horas, a un mes de asumido el régimen democrático, pero no estaba organizado en contra del nuevo gobierno: era una manifestación de presión dirigida hacia los senadores designados y de oposición para que apoyasen favorablemente el proyecto de Ley sobre el Estatuto de la Profesión Docente. El gremio de los docentes propuso más de doscientas indicaciones a este cuerpo legal, intentando con ello recuperar parte de los beneficios perdidos por los entonces doscientos mil maestros municipalizados a nivel nacional, alrededor de un dos por ciento de ellos correspondientes a Tarapacá. De todas formas las escuelas seguirían siendo administradas por las corporaciones municipales.

Un aspecto relevante de la municipalización de la educación que afectaba directamente a las escuelas rurales de la región, tanto del interior (agricultores y pastores) como de la costa (pescadores artesanales), era el cálculo que se estableció para la entrega de la subvención escolar. Debido a la trashumancia propia de la población andina o por problemas de pobreza, los poblados solían (y suelen) ser abandonados parcialmente en períodos estacionales quedando las escuelas con escasez de niños, lo que afectaba la entrega de la subven-

²²⁴ Precisamente el designado alcalde de Colchane, señor Freddy González, se destacó en esos tres aspectos: además de tener un trato despótico con los maestros, realizó despidos injustificados, falsificó documentos públicos y se le acusó de malversación de fondos, ante lo cual el colegio de profesores amenazó con un paro si no renunciaba el mentado edil y el Corede de ese municipio.

²²⁵ Las actas de este seminario se encuentran en: Sergio González Miranda y Fernando Mena Miranda, *Actas del Primer Seminario Internacional de Educación Intercultural, Provincia de Iquique-Chile*.

²²⁶ *La Estrella de Iquique*, 26 de abril de 1990.

ción, la que a veces no alcanzaba a cubrir los gastos comunes del establecimiento, obligando a las municipalidades a cerrarlos, generando con ello un factor adicional de migración para los padres en busca de educación para sus hijos. La modificación legal pretendía asegurar el costo fijo de la gestión de las escuelas rurales, para evitar sus clausuras. Esta situación también incentivaba la creación de internados.

La escolarización del mundo andino, como lo señaló en el pueblo de Pachica el intendente Nelson Garrido, es la que afinsa a la población en sus asentamientos humanos. Dijo dirigiéndose a los alumnos (y hablándole también en su condición de maestro): "Son ustedes la reserva de la Patria, quienes deben continuar el trabajo y deseos de superación de sus padres, con el fin de evitar el éxodo hacia centros urbanos y, con ello, robustecer el asentamiento poblacional, como una clara demostración de amor al suelo que los vio nacer..."²²⁷. Ya las autoridades del régimen militar habían "descubierto" el poder de la escuela como reproductor de la simbología Patria y habían visto a los aymaras como reservas nacionales en la frontera, siendo la educación un medio para retenerlos en esos lugares. Sin embargo, con la democracia se comenzaron a escuchar públicamente las voces de los propios aymaras, producto de organizaciones emergentes, algunas de las cuales ya se venían organizando desde la década de los años ochenta como organizaciones no gubernamentales (v.gr. Pacha Aru e Irpa en Arica y Consejo de Desarrollo Andino y Aymarmarka en Iquique). Es así como los entonces jóvenes dirigentes Octavio Viza, Lorena Vásquez e Ivor Pastén, de Aymarmarka, señalaban que: "Uno de los factores disociadores de la cultura aymara es el sistema educativo, que en forma indirecta alienta a los jóvenes a dejar su tierra, mostrándole un mundo lleno de fantasías"²²⁸.

El mundo rural andino y la escuela

La matrícula en la enseñanza general básica considerada "rural" en Tarapacá, en 1990 alcanzaba solamente a un 5,72 % del total; incluso esa incidencia pudo ser menor si consideramos que en la comuna de Arica es también rural una población que posee servicios urbanos y cercanía a la ciudad, como el valle de Azapa y otros. Por tanto, no es cuantitativo lo que señala la importancia del mundo rural de Tarapacá, sino cultural. Es el mundo andino el que comienza a llamar la atención a partir de 1930, debido a la penetración del Estado chileno a través de la escuela pública y porque las propias comunidades inician una conducta pro-activa en pos de conseguir escuelas. El impacto que la enseñanza formal generaría en dicho mundo indígena ha sido el objetivo central de este estudio.

²²⁷ *La Estrella* de Iquique, 9 de abril de 1991.

²²⁸ *La Estrella* de Iquique, 23 de abril de 1991.

Cuadro N° 21
MATRÍCULA EDUCACIÓN BÁSICA MUNICIPAL RURAL
POR COMUNAS

COMUNA	RURAL	TOTAL (URBANO, RURAL, MUNICIPAL PARTICULAR, SUBVENCIONADO)
Arica	1194	26369
Camarones	122	122
PROVINCIA DE ARICA	1316 (4,96)	26491 (100)
Putre	107	295
General Lagos	212	212
PROVINCIA DE PARINACOTA	319 (62,9)	507 (100)
Iquique	326	22943
Huara	302	302
Camiña	169	340
Colchane	126	304
Pica	45	328
Pozo Almonte	340	1118
PROVINCIA DE IQUIQUE	1360 (5,36)	25335 (100)
I Región	2995 (5,72)	52333 (100)

Esos casi tres mil alumnos considerados “rurales” en 1990 son los que debieron y deben enfrentar la nueva reforma educacional, Ley N° 18.962.

Cuadro N° 22
NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES
AÑO 1990

DEPENDENCIA	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO	CORPORACIÓN PRIVADA	TOTAL
Provincia Arica	50	20	13	0	83
Comuna Arica	41	20	13	0	74
Comuna Camarones	9	0	0	0	9
Provincia Parinacota	17	0	0	0	17
Comuna Putre	8	0	0	0	8

DEPENDENCIA	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO	CORPORACIÓN PRIVADA	TOTAL
Comuna General Lagos	9	0	0	0	9
Provincia de Iquique	61	14	22	1	98
Comuna Iquique	26	13	22	1	62
Comuna Huará	8	0	0	0	8
Comuna Camiña	9	0	0	0	9
Comuna Colchane	8	0	0	0	8
Comuna Pica	3	1	0	0	4
Comuna Pozo Almonte	7	0	0	0	7
Total Región	128	34	35	1	198

El cuadro N° 22 solamente nos señala en términos globales la cantidad de establecimientos educacionales en la región, en cualquier nivel, exceptuando los jardines infantiles de la JUNJI. A pesar de su globalidad, nos permite ver la importancia de la municipalización de la educación hacia 1990, la que alcanzaba a un 64,6% del total de establecimientos.

Para adentrarnos en la realidad que nos interesa, es preciso hacer un acercamiento a las comunas rurales. El cuadro N° 23 nos señala en detalle el directorio de establecimientos educacionales de la zona rural de la región:

Cuadro N° 23
DIRECTORIO DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES
DE LA ZONA RURAL

COMUNA DE CAMARONES

Dependencia: Municipal

		Localidad
G 36	Escuela	Esquiña
G 45	Escuela	Codpa
G 46	Escuela	Cobija
G 47	Escuela	Camarones
G 119	Escuela	Guañacagua
G 121	Escuela	Cuya
G 119	Escuela anexa	Chitita
G 36	Escuela anexa	Illapata
	Escuela Parcohaylla	Parcohaylla

Total

9

COMUNA DE PUTRE

Dependencia: Municipal

		Localidad
C 3	Liceo integrado granaderos	Putre
E 43	Escuela	Ticnamar

G 37 Escuela
 G 38 Escuela
 G 39 Escuela
 G 41 Escuela
 G 42 Escuela
 G 44 Escuela
 Total

Guallatire
 Caquena
 Socoroma
 Parinacota
 Murmutani
 Belén

8

COMUNA DE GENERAL LAGOS

Dependencia: Municipal

G 32 Escuela
 G 33 Escuela
 G 34 Escuela
 G 35 Escuela
 G 114 Escuela
 G 115 Escuela
 G 116 Escuela
 G 123 Escuela
 G 125 Escuela
 Total

Localidad
 Ancolacane
 Alcerreca
 Humapalca
 Visviri
 Cosapilla
 Chislluma
 Chujlluta
 Guacoyo
 Colpita

9

COMUNA DE HUARA

Dependencia: Municipalidad

F 106 Escuela básica fronteriza
 G 49 Escuela
 G 56 Escuela
 G 58 Escuela
 G 94 Escuela
 G 105 Escuela
 G 107 Escuela
 G 110 Escuela
 Total

Localidad
 Tarapacá
 Pisagua
 Chiapa
 Jaíña
 Pachica
 Huara
 Sibaya
 Chusmiza

8

COMUNA DE CAMIÑA

Dependencia: Municipal

F 62 Escuela internado
 G 51 Escuela
 G 52 Escuela
 G 54 Escuela
 G 60 Escuela
 G 61 Escuela
 G 63 Escuela
 G 95 Escuela
 G 127 Escuela
 Total

Localidad
 Camiña
 Cuisama
 Quistagama
 Nama
 Apamilca
 Chapiquilta
 Moquella
 Francia
 Yala yala

9

COMUNA DE COLCHANE

Dependencia: Municipal

D 66	Escuela básica fronteriza	Localidad
E 50	Escuela básica fronteriza	Cariquima
G 576	Escuela	Colchane
G 64	Escuela	Mauque
G 67	Escuela	Villablanca
G 686	Escuela	Escapiña
G 69	Escuela	Pisiga
	Escuela Parajalla	Enquelga
		Parajalla

Total 8

COMUNA DE PICA

Dependencia: Municipal

F 100	Héroes de la Concepción	Localidad
G 102	Escuela	Pica
G 111	Escuela	Matilla
	Escuela Pampa Lirima	Cancosa
	(Particular subvencionado)	Pampa Lirima

Total 4

COMUNA POZO ALMONTE

Dependencia: Corporación Municipal

C 12	Liceo Alcalde S. González	Localidad
G 96	Escuela internado	Pozo Almonte
G 979	Escuela	Mamiña
G 99	Escuela	Pozo Almonte
G 1010	Escuela	La Tirana
G 120	Escuela	Huatacondo
F 97	Escuela Anexa	La Huayca
		Fuerte Baquedano

Total 7

La realidad escolar en el altiplano de la región de Tarapacá es la educacional municipalizada, con todas sus virtudes y defectos, con excepción de la escuela de la comunidad de Lirima²²⁹, particular subvencionada, creada originalmente con financiamiento holandés, todas las demás escuelas se encontraban en 1990 dentro del sistema municipal.

Analicemos a continuación cómo fue la cobertura entregada por este sistema a las zonas rurales de Tarapacá, partiendo por los docentes:

²²⁹ Cabe destacar la labor realizada por el profesor Juan Álvarez Ticona, natural de la propia comunidad.

Cuadro N° 24
DOTACIÓN DE DOCENTES DE AULAS.
EDUCACIÓN BÁSICA
I REGIÓN 1990

EDUCACIÓN BÁSICA

Provincia de Arica	925
Municipal	782
Particulares	143
Comuna de Arica	916
Municipal	773
Particulares	143
Comuna de Camarones	9
Municipal	9
Particulares	0
Provincia de Parinacota	37
Municipal	37
Comuna de Putre	23
Municipal	2
Comuna de General Lagos	14
Municipal	14
Provincia de Iquique	908
Municipal	714
Particulares	194
Comuna de Iquique	788
Municipal	595
Particulares	193
Comuna de Huara	22
Municipal	22
Comuna de Camiña	17
Municipal	17
Comuna de Colchane	25
Municipal	25
Comuna de Pica	17
Municipal	16
Particular	1
Comuna de Pozo Almonte	39
Municipal	39
Total Regional	1870
Municipal	1533
Particulares	337



Párvulos aymaras en Ancuyo, Isluga

En la provincia de Arica, la comuna rural de Camarones contaba con sólo nueve profesores que no alcanzaban al 1% del total provincial, siendo la cobertura de escuelas también nueve (todas municipales), por tanto, nos encontramos con establecimientos unidocentes, propios de una realidad de décadas anteriores.

La provincia de Parinacota, creada en el régimen militar con criterio geopolítico por ser el territorio ubicado el vértice donde Chile une sus fronteras a Perú y Bolivia, es completamente rural, y cuenta con treinta y siete docentes de aula (un 2% del total regional), veintitrés maestros en la comuna de Putre, distribuidos en siete escuelas básicas y un liceo; y catorce profesores en la de General Lagos, que trabajan en nueve establecimientos educacionales.

Por su parte la provincia de Iquique, cuenta con las comunas de Colchane, Huara, Camiña, Pozo Almonte y Pica como las típicamente rurales. Esta provincia contaba con 908 profesores de aula en enseñanza básica, de los cuales 714 estaban municipalizados, realidad propia de sus comunas rurales que, sin embargo, contaban solamente con ciento veinte maestros, es decir un 16,8% del total regional de profesores municipalizados y un 13,2% respecto del total del profesorado provincial. Estos ciento veinte maestros debían desempeñarse en 36 establecimientos educacionales, uno de ellos un liceo ubicado en el pueblo de Pozo Almonte. Considerando que dicho liceo distorsiona el promedio de profesores por escuela, de todas formas solamente tenemos tres por cada establecimiento, por tanto, la realidad educacional establecida por las escuelas uni, bi o tridocentes seguía siendo dominante, a pesar de las escuelas de concentración fronteriza.

CUADRO SINÓPTICO REFORMAS EDUCACIONALES CHILENAS

OBJETIVOS

REFORMA 1920	REFORMA 1965	REFORMA 1990
Alfabetizar a la gran masa de chilenos (60%).	Ampliar la cobertura cuantitativa de la enseñanza básica de seis a ocho años.	Mejorar la calidad de la educación y la equidad de su distribución:
Lograr una democratización en el país.	Diversificación, reestructuración o ambos, del sistema de educación.	Crear Programas de mejoramiento de la calidad y equidad: *Fortalecimiento de la profesión docente. *Reforma curricular. *Jornada Escolar Completa Diurna.
Integrar a la sociedad chilena a través de la noción de Estado-Nación.	Mejoramiento cualitativo y racionalización administrativa.	
Socializar el <i>ethos</i> normalista.	Creación de una educación media de cuatro años en dos años en dos modalidades: científico-humanista y técnico-profesional.	Desarrollar destrezas culturales, formar a un ciudadano poseedor de destrezas de aprendizaje, con un incremento de su capacidad moral para discernir entre "valores".

IMPULSORES E INFLUENCIAS

1920	1965	1990
Alianza Liberal.	Sociedad industrial.	Informe Brunner
Masonería echó las bases de la "Sociedad de Instrucción Primaria" (1868)	Humanismo cristiano.	Constructivismo
Proyecto de Ley de Pedro Bannen (1900)	Teoría del Capital Humano.	
Congreso General de Enseñanza Pública (1902)	Planeamiento Integral de la Educación, (1961).	-Influencia del pensamiento internacional del momento: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), CEPAL Y UNESCO con ideas de inicios de la década.
Asociación de Educación Nacional (1904)	Theodor Schultz	
	UNESCO, en XXV Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, (1962).	

Congreso Científico donde Darío Salas expone "La Educación Primaria Obligatoria" (1910).	CEPAL-UNESCO-OEA en Conferencia Intergubernamental, Chile, 1962.	Estado capaz (Grindle, 1993).
Alejandro Venegas: Chile Intimo (1910).	Jorge Alessandri: Plan Decenal de Desarrollo Económico.	Cambio radical en el modo de pensar la política educacional.
Francisco Encina :Nuestra Inferioridad Económica (1911).	CORFO	Posfordismo en economía.
Congreso en 1912	Educación popular	Posmodernismo en cultura.
Luis Galdames	Paulo Freire	
	Estructural funcionalismo	Economías flexibles.
Alianza Liberal presenta un nuevo proyecto de Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1917).	Robert Merton	Sociedad del conocimiento.
	Desarrollismo y modernismo.	Importancia crucial de la ciencia y la tecnología.
Darío Salas : El problema nacional (1917)	Gino Germani.	Valoración del ambiente y valores no occidentales (como el andino).
	Fordismo.	
Comité Central Pro Instrucción Primaria Obligatoria, formada por profesores, gremios industriales y del comercio, instituciones políticas, cuyo objetivo es aprobar la ley (1918)	Ralph Taylor.	Mayor reconocimiento de las diversidades culturales y de los espacios locales.
Federación de Profesores de Instrucción Primaria (1918)		
Congreso Educacional Primario (1919)		
Arturo Alessandri Palma.		
Enrique Molina		
John Dewey		
Escuela Nueva		
Sociedad agro-minera		



El entonces Ministro de Educación, don Ricardo Lagos Escobar, con los dirigentes aymaras Gumerindo Mamani, Molly Garrido y el poeta Pedro Humire.

VIOLENCIA SIMBÓLICA Y ESTRUCTURAL EN LOS ANDES DE TARAPACÁ: UNA REFLEXIÓN TEÓRICA

*“Países hai, donde como en el Perú i Bolivia,
la tribu salvaje está incorporada en la sociedad cristiana,
con su toldo en lugar de casa, con su idioma rebelde
a la dilatación de la esfera de los conocimientos,
con su vestido secular que apenas cubre la desnudez orijinal,
i con su destitución de todos los medios que la civilización
ha puesto en manos de los hombres para su mejora i bienestar.*

*En otros países como Chile i la República Argentina,
el salvaje, antiguo habitante de estas comarcas, ha sido
domesticado por la obra de tres siglos, desagregado de la tribu,
interpolado, mezclado en la sociedad de orijen europea,
i adquirido su idioma, sus usos, i los primeros rudimentos
de la cultura; pero en cambio ha transmitido a nuestras
masas muchos de sus defectos de carácter antiguos,
i muchos de sus usos...”.*

Domingo Faustino Sarmiento.

“Los maestros de la escuela”,

en *El Monitor de las Escuelas Primarias*,

Tomo 1, N° 3, octubre de 1852.

INTRODUCCIÓN

Las Naciones Unidas ha definido recientemente la dimensión étnica como parte de la violencia cultural en términos

“de acciones negativas hacia diferentes tipos de poblaciones. Abarca tanto las acciones discriminatorias expresadas en políticas de exclusión social hacia minorías que alcanzan en los casos extremos campañas de exterminio, como el no reconocimiento y valoración de la diferencia a través de procesos asimilacionistas. Es frecuente que la asimilación más que derivar en un proceso de sincretismo cultural en donde la nueva fusión tome ‘partes de cada cultura’, resulte en la imposición de una sobre otra”.

Respecto de América Latina señala específicamente:

“Uno de los principales orígenes de la discriminación racial y en particular para el caso latinoamericano, es el problema de la etnicidad vinculada directamente a los problemas de integración y exclusión social derivados

del modo en que se realizó el proceso de formación del Estado-Nación”.

La violencia en el mundo andino puede tener variados orígenes, algunos de tipo interno y otros externos. Entre los internos están los que son propios de su cosmovisión²³⁰, como la violencia que se ejerce en ciertas festividades o aquella que se ejerce entre comunidades vecinas por problemas de posesión de territorio o ganado. Y entre los que son externos están los propios de una cosmovisión alógena, que en el caso de Tarapacá es la chilena, y que se expresa en una razón de Estado²³¹, es decir, responde a una lógica del poder. De este segundo tipo de factores nos ocuparemos en este trabajo. Analizaremos un factor externo que generó un tipo de violencia que se ejecuta en la escuela pública a través de la acción pedagógica, especialmente extraaula, dentro de un proceso más general que no es otro fenómeno que la acción reproductora²³² del Estado de Chile en pos de alcanzar soberanía en los territorios de Tarapacá ocupados desde 1883.

Sin duda, a pesar de lo tardía de la incorporación de Tarapacá (y por añadidura de las comunidades andinas) al territorio de Chile, la relación entre el Estado-Nación y dichas comunidades no escapa a esa forma de relación, denominada en los párrafos anteriores como “proceso de asimilación”.

Desde 1883, la población aymara pasó, por una parte, a constituirse en el segundo grupo indígena cuantitativamente más importante del país y, por otra, el que tiene el vínculo cultural, económico y social más fluido con sus hermanos de origen étnico de un país fronterizo con Chile, Bolivia. Ambos factores, desde una perspectiva geopolítica, tanto por el resguardo de las fronteras interiores como exteriores, transformaron a esta comunidad en un caso de especial interés de Estado. La escuela, como un aparato del Estado, ha tenido, aunque no haya sido explícito, un rol importante desde esa perspectiva, dentro de un proceso de asimilación que se ha denominado “chilenización”.

El concepto de “chilenización”²³³ proviene del conflicto surgido por la acción de soberanía que Chile ejerció en las provincias ocupadas de Tacna y Arica después de la guerra del Pacífico. Posteriormente esta definición se amplió a Tarapacá, especialmente por la acción violenta ejercida por grupos nacionalistas²³⁴ con la población de origen peruano residente en la provincia. Desde comienzos del siglo XX la cobertura escolar comenzó a ampliarse de manera significativa en Tarapacá como resultado de una política pública, cuyo

²³⁰ “Así como entre la cosa y la palabra está la representación y entre el hecho y la oración, el pensamiento, así también se encuentra entre la realidad y el lenguaje la visión de mundo”. H. Schuchardt.

²³¹ Norbert Lechner, *Acerca de la razón de Estado*.

²³² A través de la integración y asimilación de la población local al ideario e identidad nacional.

²³³ Palacios, *op. cit.*

²³⁴ González, Maldonado y Mc Gee, *op. cit.*, pp. 57-69.

fin era la alfabetización de la población²³⁵ y la consolidación de la soberanía del territorio.

Al momento de la visita de Balmaceda a Iquique, marzo de 1889, las escuelas públicas rurales de la provincia eran solamente cuatro: N° 1 de Pica, N° 2 de Tarapacá, N° 3 de la Noria y N° 4 de Pozo Almonte. En toda la provincia de Tarapacá había ocho escuelas públicas, seis de las cuales funcionaban en el departamento de Iquique, y dos en el de Pisagua, pero en 1890 se mandaron a crear cinco escuelas más por iniciativa del gobierno de Balmaceda²³⁶. Si bien Iquique abría nuevas escuelas, en la pampa comenzaban a fundarse escuelas particulares subvencionadas por el Estado, para suplir la escasez de establecimientos educacionales en una provincia con explosión demográfica.

Para 1902, en cambio, tenemos ya una población escolar de 9.669, con una asistencia de un 44,8%, de los cuales 3180 son atendidos por escuelas públicas y 2043 por escuelas particulares²³⁷. Es decir, comienza la escuela pública a ser más importante que la privada, proceso que continuará hasta 1980, cuando la municipalización de las escuelas públicas y la subvención a las escuelas particulares, cambiará esta tendencia.

Algunos autores asocian la emergencia de la escuela fiscal con una respuesta a la cuestión social y a un proyecto modernizador en Chile en el último tercio del siglo XIX y, por tanto,

“el éxito de este proyecto dependió de la siembra y germinación de valores patrióticos asociados con el patrimonio nacional y la chilenidad cultural, que se encontraban en un estado de debilidad durante el régimen oligárquico de la República Parlamentaria (1891-1925). Los proponentes del reformismo nacionalista vieron, entonces, a la educación como un camino para lograr la diseminación del vocabulario, los conceptos y los íconos de chilenidad”²³⁸.

La diseminación del vocabulario, los conceptos y los íconos de chilenidad, elementos centrales de este estudio, no se hizo sin violencia, aunque ella no apareciera notoriamente explícita; incluso la negación o la omisión²³⁹ de otros vocabularios, conceptos e íconos culturales fueron la más profunda de las

²³⁵ Para el caso de Tacna y Arica, el saber leer y escribir era requisito para los votantes en el plebiscito que se realizaría para dirimir la posesión de esos territorios por parte de Perú y Chile.

²³⁶ Ministerio del Interior, *Memoria de la Intendencia de Tarapacá, 1889-1890*, vol. 1.599, folios 59-60.

²³⁷ Censo escolar en los centros de acción de las escuelas públicas. Iquique, diciembre de 1902; Libro de Visitación de Escuelas, 1902, Tarapacá, vol. 457.

²³⁸ Patrick Barr Melej, “Patria y pedagogía: reformistas, nacionalismo y la búsqueda de una respuesta a la cuestión social en la educación pública chilena, 1904-1941”, pp. 73-86.

²³⁹ J.C. Sloomweg, *Curriculum oculto en perspectiva de género: la presencia de hombres y mujeres indígenas en los textos escolares chilenos utilizados por alumnos entre 11 y 14 años de edad en el período 1960-1990*.

violencias ejercidas, especialmente cuando a partir de la gran crisis del salitre, la escuela pública llegó masivamente al mundo rural andino de Tarapacá.

Generalmente la violencia que se ejerció con los pueblos indígenas se manifestaba en percepciones, conductas y actitudes donde se daba a conocer el prejuicio, la discriminación o abiertamente la xenofobia. Sin embargo, esta dimensión sicosocial, a pesar de que es la más directamente observable, incluso en el plano personal, suele expresar a una dimensión estructural, que se ha ido construyendo en largos procesos históricos, cuya manifestación de violencia suele ser indirecta o no consciente. La violencia psicológica para Galtung²⁴⁰ está muy asociada al clima que genera una amenaza, pero que no considera la violencia de la omisión, por ejemplo, que a un grupo determinado no se le tome en cuenta para políticas o acciones colectivas que les afectan directamente, situación muy común respecto de grupos campesinos y con mayor frecuencia indígenas. Tampoco se refiere a la violencia que se genera a través del símbolo o por medio de procesos no conscientes. Como es el caso de la violencia simbólica definida por Bourdieu²⁴¹, que analizaremos más adelante.

VIOLENCIA Y COSMOVISIÓN ANDINA

Aquí nos interesa lo que Galtung denomina la violencia estructural, precisamente aquella que se ha ido construyendo a lo largo de siglos, y que se ha ido impregnando en la sociedad y en los aparatos de reproducción cultural, en especial el Estado. La violencia estructural suele asociarse, dice este autor, a lo que corrientemente se conoce como "injusticia social"²⁴². Respecto de los pueblos indígenas, generalmente la injusticia social suele estar asociada con la usurpación de territorios, los que tienen un doble significado: por un lado, los pueblos indígenas no pueden existir como tales sin territorio²⁴³, el cual tiene además una significación mítico-religioso y, por otro, ha sido el fraccionamiento territorial su principal camisa de fuerza, como es el caso de las reducciones, que han evitado el desarrollo de estos grupos.

En el caso aymara, no ha sido la pérdida de su territorio la principal injusticia social que ellos han sufrido, pues la aridez, altura y lejanía de sus comunidades les ha evitado un despojo como ocurrió en el sur de Chile con la guerra de la Araucanía, conocida como "pacificación", que se realizó inmediatamente después de la guerra del Pacífico, cuando Tarapacá ya estaba incorporada a Chile. Además no ha sido la "tierra tenencia" el principal problema del aymara, sino el "agua tenencia", pues el agua en una zona desértica es el recurso más escaso. El agua es un elemento central en la cosmovisión andi-

²⁴⁰ Johan Galtung, *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, p. 326.

²⁴¹ Bourdieu y Passeron, *op. cit.*

²⁴² *Op. cit.*, p. 320.

²⁴³ Véase Alberto Chirif y otros *El indígena y su territorio*, Lima, Oxfam América, 1991.

na²⁴⁴, base de la organización de su economía vertical²⁴⁵ y de su espacio-tiempo²⁴⁶. Es por ello que la explotación minera, especialmente de las grandes empresas de cobre, es una amenaza muy seria a la fragilidad de los bofedales andinos, y a la sociedad y cultura aymaras, en general.

Galtung prefiere hablar de violencia estructural porque “a menudo es algo de naturaleza más abstracta y no algo que pueda atribuirse a una institución en especial”²⁴⁷. La violencia de las empresas mineras es evidente y notoria, pues se comportan con arreglo a una racionalidad instrumental que suele tener ventajas frente a otras racionalidades con arreglo a valores, como la andina, cuando los conflictos se resuelven de acuerdo con criterios de mercado, como es el caso del recurso agua en Chile, cuyo código considera al agua como un bien que debe regirse bajo las leyes de oferta y demanda. De tal modo, en los litigios por el recurso agua, los aymaras suelen recibir compensaciones económicas que no necesariamente compensan la pérdida cultural que han sufrido²⁴⁸.

La lógica mercantil provoca un impacto en la cosmovisión andina, como en la indígena en general, especialmente en la lógica de la reciprocidad y redistribución en estas sociedades, que, según Dominique Temple, se basan en la “dialéctica del don”²⁴⁹.

El maestro Pedro Apala de UNICEF Bolivia, nos explica con claridad esta complejidad de la cosmovisión andina:

“El concepto de tiempo-espacio en la cultura andina (quechua y aymara), está representada por un solo término ‘Pacha’. Significa la noción de totalidad, de abundancia; es decir, Pacha significa el espacio-tiempo, la totalidad, la abundancia e incluso la posibilidad que ocurra algo. En nuestros tiempos este término se refiere más a la tierra como divinidad asociada a la fertilidad: Pachamama la Madre tierra. Cuando Pacha está asociada con el tiempo²⁵⁰ no se refiere a la eternidad o la sucesión ilimitada del tiempo, sino a períodos específicos y concretos que significan más o menos la división del año”.

²⁴⁴ J.J. van Kessel señala: El culto de estos tres: Mallku (cerro), Pachamama (altiplano) y Amaru (valles), se trata de un triple culto a la fertilidad que gravita alrededor del agua que da la vida...”, *op. cit.*, p. 278.

²⁴⁵ John Murra, “El control vertical de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas”.

²⁴⁶ Hugo Romero Bedregal, *Planeamiento andino*.

²⁴⁷ Galtung, *op. cit.*, p. 320, nota 12.

²⁴⁸ Un caso emblemático fue la lucha por la agua de Huantija cerca de Lirima y Cancosa, comunidades que litigaron una en contra de la otra a instancias de una Minera de cobre que terminó por explotar esas aguas.

²⁴⁹ Dominique Temple, *La dialéctica del don: ensayo sobre la economía de las economías indígenas*.

²⁵⁰ El término andino más expresivo en esta acepción es ‘pachakuti’.

La economía andina no sólo está directamente asociada a la cultura y sociedad, a sus ritos y creencias, sino que es parte indisoluble de una cosmovisión holística, por tanto, la pérdida del territorio o del agua, significa un impacto directo en lo que Dominique Temple define como el “don”, es decir, el sistema de reciprocidad andina:

“El don obliga, a quien lo recibe, a reproducirlo para reconquistar su dignidad, perdida al aceptar el don del otro; o sino a sojuzgarse y a aceptar el nombre del donador, por ejemplo, el nombre cristiano. Esta es la razón por la que los misioneros pudieron cristianizar a los indígenas y organizar su producción al servicio de nuestra civilización. Pero dar es siempre dominar, y recibir: someterse; y es por esta vía que las misiones y reducciones impusieron su ley a las sociedades del tercer mundo”²⁵¹.

Un estudio realizado por Jerny González²⁵² en la comunidad de Chiapa, en la quebrada de Aroma de la provincia de Iquique, demostró cómo un comerciante de origen croata, en una lógica económica capitalista estricta, al darse cuenta de que el agua era el recurso más escaso, compró los terrenos donde estaban ubicados los socavones. Al controlar el agua y cobrar por su uso destruyó el calendario andino que organizaba la distribución comunitaria de este recurso en Chiapa y de paso, destruyó la estrategia de subsistencia tradicional de la comunidad.

La acción de un comerciante, incluso el de una empresa minera, puede tener implicancias culturales y sociales que el *Código de Aguas* no puede prever, pero la institución educativa por excelencia, la escuela, especializada en la cultura, debería prospectar el impacto de su acción pedagógica. Así como en la Colonia fue la Iglesia con sus misioneros, durante la República fue la escuela, con sus maestros, la principal agencia de reproducción cultural que controló el principal Don de la cosmovisión andina: la reciprocidad simétrica. Ambas, iglesia y escuela, apelando al derecho de los pueblos indígenas a tener acceso a la liturgia y la enseñanza, generaron un cambio cultural tan o más importante que la pérdida del territorio.

En palabras de J. van Kessel

“los principios de organización del trabajo aymara a través del tiempo y del espacio ordenan también el espacio y el tiempo. Los principios de ordenación social (política, económica, laboral) y natural (complementariedad y oposición; simetría y continuidad cíclica) están íntimamente vinculados a los principios, o normas, de ordenación ética (respeto a la vida,

²⁵¹ Dominique Temple, *Estructura comunitaria y reciprocidad*, p. 59.

²⁵² Jerny González Caqueo, “La estrategia de subsistencia en Chiapa: el control de los recursos”.

los ritmos y fenómenos naturales, representados por el símbolo central de la Pachamama; pertenencia, participación y lealtad cósmica) y vinculados también al principio universal de la dinámica (cósmica, natural y social), llamado 'tinku': equilibrio natural de contrarios, momento justo y proporción precisa. Estos principios guían el trabajo del aymara, ordenan y organizan su labor agropecuaria. A pesar de hablar de niveles (social, natural, ético, cósmico), cada uno de estos principios alcanza a todos esos niveles”.

Este autor nos habla de la reciprocidad simétrica en Tarapacá entre los aymaras pastores del altiplano y los agricultores de los valles precordilleranos, pero que hoy los pastores bajan a los valles y devienen en agricultores por la ausencia de estos últimos desde que el ciclo del salitre, con su atracción económica inevitable, integró ese piso ecológico andino al enclave. Una vez concluido el ciclo del salitre, sólo quedó la alfalfa y las casas vacías como testimonio de esa época. ¿Quién es responsable de ese impacto devastador? Nadie y todos. He aquí la violencia estructural en su más cruda expresión.

VIOLENCIA ESTRUCTURAL

La violencia estructural se refiere a un tipo de acción que se diluye entre diversos actores, haciendo parecer que no existe realmente un responsable, que no hay un sujeto activo responsable directo de la violencia ejercida. Nadie espera causar daño o violentar, pero el daño se efectúa y la violencia se ejerce. Probablemente es la escuela la institución que por antonomasia desarrolla violencia estructural, como también violencia simbólica.

Los maestros generalmente no pretenden conscientemente discriminar o excluir, pues son un grupo culturalmente privilegiado dentro de la sociedad, especialmente por su capacidad de reflexión y autocritica. Precisamente por eso no corresponde analizar en ellos la violencia física, psicológica y personal, que suele ser la más común expresión del prejuicio o la xenofobia. No hay en los maestros además una acción deliberada, al menos no en la generalidad, de violencia social hacia alumnos y apoderados. Galtung hace una distinción entre la acción deliberada de la no deliberada: “esta distinción es importante cuando se trata de dictaminar una culpa, puesto que el concepto de culpabilidad ha estado más vinculado a la intención (tanto en la ética judeo-cristiana como en la jurisprudencia romana) que a la consecuencia”²⁵³.

La jurisprudencia chilena señala agravantes asociadas a las consecuencias del delito. La acción educativa en poblaciones indígenas difícilmente puede

²⁵³ Galtung, *op. cit.*, p. 323.

ser analizada en sus posibles consecuencias y menos considerar a éstas como un delito. Empero, el sentimiento de culpabilidad puede ser habitual en maestros rurales.

A continuación analizaremos algunos testimonios de maestros rurales que ejercieron en comunidades andinas en la década de los años cincuenta y sesenta, las más importantes en el altiplano de Tarapacá, respecto de cómo se manifestaba la violencia estructural.

Por ejemplo, en la zona del altiplano, la profesora Norma Gómez Astudillo tiene una mirada sobre la comunidad indígena, muy similar a la que pudimos observar en el capítulo: “El primer contacto: la escuela pública en los valles andinos”, a saber:

“... Bueno, nosotros siempre estamos atentos a despertar el amor y el interés por la patria y de ser chileno, porque allí como que de repente, claro que no en estos momentos, porque felizmente se ha dedicado a la vigilancia de ese lugar, pero habían momentos en que ellos no sabían dilucidar si eran chilenos o eran bolivianos, porque nosotros caminábamos 10 minutos y llegábamos a la frontera con Bolivia, pero ahora está todo tan cambiado, esto es algo muy positivo... yo considero que podrían ellos mezclarse con nosotros, porque de esa manera la raza se va mejorando, porque dentro de los alumnos que nosotros teníamos habían por lo menos unos 2 o 3 con una inteligencia bastante elevada y no rasgos altiplánicos tan pronunciados tampoco, o sea, que ya se veía que había un matiz de raza e incluso las niñas, porque el clima allá los quema, ese hielo quema los pone negros y la verdad de las cosas que habían niñas también, dentro de su clase, eran buenas mocitas, entonces yo creo que al traerlos a la ciudad y al haber una mezcla se va mejorando todo, hasta que llegue un momento en que quede solamente el recuerdo y una raza nueva; o sea, esa es la idea mía, pero no menospreciarlos porque su capacidad intelectual es tan buena como algunos de la ciudad...”.

El proceso de “chilenización” del que los maestros fueron depositarios y transmisores, no significó una conducta plenamente consciente o un asunto personal, aunque el fenómeno se personifique en algún momento. Por ejemplo, el profesor Sabino Zenteno, frente a la pregunta sobre si fue a chilenizar a las comunidades aymaras al altiplano, en la década de los años cincuenta, demostró que no fue consciente de ello:

“...por lo que yo recuerdo, no había un programa definido en que el maestro que iba para allá tenía que cumplir con un programa determinado de chilenización, colonización, etc. Bueno yo me acuerdo que yo me fui a trabajar allá arriba y chilenicé a los niños primero, en el sentido que les

hablábamos castellano, le hablaba de la Historia de Chile, todo eso, pero directamente ir a chilenizar, no sé yo si sería muy joven, muy pajarón que no iba con ese convencimiento de chilenizar...”.

Incluso, con el paso de los años, estos maestros pudieron llegar a reflexionar críticamente sobre su acción pedagógica. Es comprensible que en la época, cuando el paradigma normalista estaba plenamente vigente, era difícil ser crítico. El profesor Jorge Mollo señalaba lo siguiente:

“...había que castellanizar, ésa era la norma en ese tiempo, como que había, como quien dice, que erradicar al aymara y hacer que todos hablasen castellano para que se entendiesen con las autoridades de Tarapacá, entonces había una política errada en ese aspecto, ésa era la norma de ese tiempo. Pero se conservaban las tradiciones, nosotros aprendimos las ceremonias, respetábamos todos esos asuntos de las ceremonias, de las bendiciones, las supersticiones que tenían...”.

Esa reflexión crítica ha llevado en algunos de estos maestros, que fueron los primeros en abrir las escuelas en el altiplano tarapaqueño, a un arrepentimiento parcial de su acción pedagógica. Por ejemplo, el profesor Sabino Zenteno reconoce:

“sinceramente cuando yo fui más joven más de alguna vez tuve la imprudencia de castigar a algún niño, porque no sabía lo que ahora sé, no que esté prohibido castigar a los niños, sino que el maestro realmente no debiera castigar al niño porque hay niños que cuesta que entiendan, pero al final entienden y sobre si a un niño se le da cariño, yo me he dado cuenta ahora que estoy culminando mi carrera, pero hace mucho tiempo atrás también, que el niño se da con la persona que lo trata bien. Pero no me voy hacer el santo en el sentido como castigué al niño yo me acuerdo que era bien estricto con mis niños yo y por ahí pegué un par de palitos a unos cuantos muchachos, eso lo confieso porque es un cargo de conciencia que tengo yo en el sentido de que no había necesidad, porque la verdad de las cosas que yo creo que desde que aprendí, cuando tuve los chicos y después posteriormente mis nietos yo creo que nunca me gustó que le pegaran a mis hijos o a mis nietos...”.

Este tipo de violencia física es la más elemental de las que Galtung identifica, y nos permite dar el primer paso en busca de la tipología que realmente nos interesa: la violencia estructural. En primer lugar, este autor identifica “realizaciones potenciales”, que indican lo que podría haber sucedido, dadas las mismas condiciones existentes. Por ejemplo, la educación recibida por los niños andinos pudo ser más pertinente a su condición social y cultural, y

preguntarse qué hubiese sucedido con ellos (y por añadidura con sus comunidades) bajo esa acción pedagógica más apropiada e intercultural.

Sin dudas, como lo señala el propio Galtung, el significado de esta categoría es altamente problemático²⁵⁴, tanto que si nos imagináramos a Tarapacá sin el proceso de chilenización y todo lo que ello implicó, posiblemente llegaríamos a la conclusión de que hubo un costo o daño muy significativo para toda la población andina de Tarapacá.

Otra categoría que construye este autor es la distinción referida a la existencia o no de un objeto (sujeto) que reciba daño. Galtung señala que

“cuando una persona, un grupo, una nación, despliega unos medios de violencia física, ya sea arrojando piedras a su alrededor, ya sea experimentando armas nucleares, puede no haber violencia en el sentido que alguien reciba un golpe o una herida, pero sí hay una amenaza de violencia física y una amenaza indirecta de violencia mental que puede incluso caracterizarse como algún tipo de violencia psicológica, habida en cuenta que limita la acción humana”²⁵⁵.

La desconfianza ante lo desconocido provocó una percepción “del otro” por parte de los maestros respecto de los comuneros y viceversa, hasta que el mutuo conocimiento hizo bajar las barreras y permitió un intercambio más fluido entre ellos. Dos testimonios interesantes son los de los profesores Rodolfo Rojas:

“...yo nunca los traté de indios, los traté como personas, los invité a mi cumpleaños, en la forma como se celebraba acá en Iquique, con sanguchito, con torta, el quesito cortado, entonces ellos están acostumbrados a eso, pero como los invité a todos fue una llave maestra de una apertura, la torta en el centro la primera vez que estuve allá, ya después fue una apertura grande, el trato como se merece toda persona humana. La salud: yo hacía cursos de primeros auxilios y los iba a atender allá, luego seguía el curso para toda la escuela, entonces los niños que vivían lejos tenían almuerzo en la escuela. Me conseguía ropa, cuadernos y les llevaba, a diferencia de un colega, omito el nombre y omito el pueblo, que llevó una reja para hacer una cárcel...”.

Manuel Sanz:

“...en muchas oportunidades yo tenía que viajar solo (al altiplano), uno se acostumbraba viajar al rumbo, en ese tiempo no era ningún chiste viajar así no más, porque uno incluso tenía que ir armado, parecía cowboy con un revólver al lado y un rifle en la montura. Se debe recordar en ese

²⁵⁴ Galtung, *op. cit.*, p. 316.

tiempo que hubo más de un profesor que desapareció y nunca más volvió; como el caso de Albanés quien trabajaba en Parca, y se fue a pie de Mamiña a Parca y no apareció nunca más. En ese tiempo era famoso, por ejemplo, Angel Mamani que mató a la mamá, al papá, a un hijo...”.

La violencia psicológica para Galtung está muy asociada al clima que genera, por ejemplo, una amenaza, pero no considera la violencia de la omisión, es decir, que a un grupo determinado no se le tome en cuenta para políticas o acciones colectivas que les afectan directamente. Tampoco se refiere a la violencia que se genera a través del símbolo o por medio de procesos no conscientes. Como es el caso de la violencia simbólica definida por Bourdieu²⁵⁶.

El discurso pedagógico como violencia social emerge en Tarapacá con los maestros desde la misma anexión de la provincia a Chile. La mirada “civilizatoria”, del tipo sarmientino, de los maestros pretendió erigirse como una “salvación” del estado de barbarie en que vivirían los pobladores de la provincia de origen peruano; por tanto, el nacionalismo chileno junto a sus aparatos estatales, en especial la escuela, lograrían redimir al sujeto tarapaqueño no-chileno. Este discurso pedagógico se comienza a inculcar con la masificación de la escuela fiscal a través de un trabajo pedagógico eficiente y sacrificado en la medida que las escuelas comenzaban a diseminarse por la pampa salitrera, primero, y por los valles y altiplano andinos, después.

Si bien no hay una relación directa entre el trabajo pedagógico de los maestros y preceptores y la acción nacionalista y xenófoba en Tarapacá, por ejemplo el de las Ligas Patrióticas, sí la hay entre los discursos de ambos grupos, especialmente si se analizan sus símbolos y significados, como fueron los actos patrióticos, las bandas escolares, los actos cívicos y, en particular, el símbolo de la Virgen del Carmen y el símbolo de Prat²⁵⁷. El principal acto patriótico colectivo en Tarapacá es lejos el desfile del 21 de mayo, día de las glorias navales.

Galtung establece una distinción respecto de si hay o no un sujeto (persona) actuante. Señala que “al tipo de violencia en la que hay un actor que comete la violencia lo llamaremos violencia personal o directa, y llamaremos a la violencia en la que no hay tal actor violencia estructural o indirecta”²⁵⁸. En el segundo de estos casos, es posible que ninguna persona dañe a otra de modo directo, y la responsabilidad se diluye en una estructura social que se construye sobre un poder distribuido desigualmente. En el caso de la violencia ejercida en el aula o fuera de ella siempre hay un actor que la ejerce, incluso en el caso de la violencia simbólica. Empero, los maestros solían aplicar los textos

²⁵⁵ Galtung, *op. cit.*, pp. 318-319.

²⁵⁶ Bourdieu y Passeron, *op. cit.*

²⁵⁷ Véase Sater, *op. cit.*

²⁵⁸ Galtung, *op. cit.*, p. 320.

escolares o los programas que conocieron en la escuela normal, como lo cuenta el profesor Lino Sepúlveda, que enseñó en el mundo andino a mediados de la década de los años cincuenta:

“... En aquella oportunidad los libros que estaban a la mano (*Ojo, Lea, Hispanoamericano*, etc.), específicamente todo lo que nosotros habíamos aprendido en la escuela normal, lo vaciamos a través de material que nosotros mismos preparábamos, que era lo más acertado, porque en muchas oportunidades los textos de estudio que se entregaban para ser ocupados en forma general en las escuelas de Chile, en muchas partes, a veces es un poquito, no digamos imposible, sino que un poquito difícil de aplicarlo, por diversas circunstancias que serían largas de enumerar...”.

Es decir, la “personalización” del discurso pedagógico y sus posibles contenidos de violencia, no es relevante, pues los sujetos más bien son “actores” de un programa que en definitiva es una política de Estado, una razón de Estado. El profesor Jorge Mollo lo describe muy bien:

“... No, parece que no, no estábamos conscientes, no sé si sería por la juventud nuestra, porque estábamos preocupados por nuestros propios problemas que no nos preocupamos, hacíamos por ejemplo el 18 de setiembre, el 21 de mayo, celebrábamos con bastante dedicación todo, pero no pensando en chilenizar, sino porque, bueno, porque los libros, los textos lo indicaban, pero no teníamos conciencia de lo que estábamos haciendo, quizás pueda ser criticable, pero así es...”.

Galtung establece una diferencia entre la dicotomía individual/institucional respecto de la personal/estructural, porque “la persona puede actuar o actúa a veces en beneficio de grupos, mientras que lo individual puede interpretarse como opuesto al grupo”²⁵⁹ y, por otra parte, “hemos preferido estructural porque a menudo es algo de naturaleza más abstracta y no algo que pueda atribuirse a una institución en especial”²⁶⁰. Consideramos que no son dicotomías excluyentes. Para el caso estudiado, el concepto institucional expresa mejor la acción de la escuela fiscal chilena, donde la conducta de los maestros (chilenizadores o resistentes), está claramente identificada y asociada a una acción institucional. Pero la relación de los supervisores de escuelas con la Intendencia de Tarapacá y el Ministerio de Educación, y con la municipalización podríamos hablar también de los sostenedores, se analiza mejor desde una perspectiva de violencia estructural, pues, al fin y al cabo, la responsabilidad se diluye en normativas.

²⁵⁹ Galtung, *op. cit.*, p. 320, nota 13.

²⁶⁰ *Op. cit.*, p. 320, nota 12.

Si bien, como lo hemos visto, no siempre era consciente la acción de chilenizar de parte de los maestros rurales en las comunidades andinas, desde la perspectiva del Estado esta política de asimilación era explícita. Así como en el plano personal no tiene sentido evaluar los motivos (posiblemente siempre muy loables) que inspiraron la conducta de los maestros, sino sus consecuencias; de igual modo, el Estado elaboró políticas públicas basadas en una lógica inspirada en los más elevados valores de la identidad nacional, pero lo relevante es el resultado final de dichas políticas públicas.

En la presidencia del radical don Juan Antonio Ríos Morales y ministro de Educación don Enrique Marshall, el 2 de abril de 1945 se creó la Escuela Normal Mixta de Antofagasta. El decreto orgánico que dio origen a esta escuela normal mixta de Antofagasta, fue el siguiente:

“Santiago, 22 de Octubre de 1945

Nº 9189

CONSIDERANDO:

1º.- Que las Escuelas Primarias que funcionan en el litoral, la pampa y la cordillera de la zona que comprende las provincias de Tarapacá y Antofagasta, que tienen características propias;

2º.- Que hay necesidad de que el futuro maestro de la zona norte conozca los problemas socioculturales del medio en que actúan estas escuelas con el objeto de orientar su acción hacia el mejoramiento de las modalidades de vida de esta zona;

3º.- Que para cumplir esta finalidad, la educación Primaria de la zona norte debe contar con un personal docente que, además de la preparación y la cultura usual y corriente de los normalistas, posea una cultura profesional especializada que le permita estimular el interés por los múltiples problemas culturales, sociales y económicos de la zona; ser un factor de progreso local; constituirse en el mejor agente realizador de los planes generales que el gobierno elabora y recomienda con referencia al mejoramiento y adelante de la zona y posibilitar de modo racional y efectivo la chilenización de las zonas limítrofes;

4º.- Que el gobierno tiene planes generales de fomento para la zona norte y que para el logro de estos propósitos es indispensable contar, con la mayor brevedad, con el nuevo tipo de maestros cuyas características se han señalado en los considerandos anteriores, y

Visto lo dispuesto en el decreto Nº 81, del 9 de Enero del presente año y lo solicitado por la Dirección General de Educación Primaria por memorándum Nº 2127, de Mayo pasado, DECRETO:

1º.- La Organización, el Plan de Estudios y los Programas que se pongan en práctica en la Escuela Normal Mixta de Antofagasta, tendrán las siguientes finalidades:

a) Conocer e investigar las características generales físicas y socio-culturales de la zona norte del país;

b) Desarrollar un plan de culturización en la zona, fundamentado en las investigaciones a que se refiere la letra anterior y destinado a elevar el nivel cultural y standard de vida del pueblo;

c) Formar y capacitar al profesor para resolver los problemas prácticos que la vida de la zona plantea a la escuela;

d) Secundar los planes de fomento que recomienda el gobierno en la zona;

e) Desarrollar un plan de acción sistemática en favor de la chilenización de las zonas limítrofes y

f) Contribuir a la formación de un ideal americanista, por hallarse la Escuela Normal ubicada en una zona especial de atracción de tres países vecinos.

2º.- Para llenar estos fines, la Escuela Normal Mixta de Antofagasta contará con las siguientes Secciones: a) Formación Profesional; b) Socioeconómica; y c) Sociocultural.

3º.- La Sección Formación Profesional será la sección central y estará destinada a la formación de la capacitación específica del personal docente de la Educación Primaria de la zona norte. Esta sección asegurará al egresado una cultura general básica que le permita servir, de preferencia, las necesidades especiales de la educación primaria en dicha zona, y se regirá por las disposiciones vigentes para la enseñanza normal en cuanto no se oponga a las disposiciones del presente decreto.

4º.- La Sección Socioeconómica tendrá como fines:

a) Conocer e investigar las condiciones socioeconómicas de la zona norte;

b) Difundir en cuanto sea posible, los procedimientos científicos para la explotación regional de la riqueza minera, de la riqueza pesquera y de las industrias químicas derivadas;

c) Estimular el interés para el aprovechamiento inteligente de las riquezas naturales y para una mayor y mejor comprensión y valoración del capital humano, en relación con el bienestar individual y colectivo y con la capacidad productiva y creadora de la zona norte.

5º.- La sección sociocultural tendrá como finalidades:

a) Las investigaciones acerca de la realidad sociocultural de la zona norte, orígenes, caracteres, etc.;

b) La difusión de la cultura en sus más variadas expresiones;

c) La capacitación del elemento humano con el fin de crear en él una actitud ponderada frente a los problemas culturales, económicos y sociales que le son propios, y aquellos que tienen relación con el progreso y bienestar colectivo de la nación, y,

d) Desarrollar un plan de actividades americanistas que tienda, por una parte, al robustecimiento de las virtudes cívicas de nuestra raza y por

otra parte, al acercamiento y la mejor comprensión de los problemas comunes que afectan la vida de los países del continente, en especial de los pueblos limítrofes, con el objeto de hacer más efectivos los ideales democráticos, cuya consolidación y acrecentamiento reclama la actual.

6º En la selección del alumnado se considerará de preferencia a aquellos que provengan de la pampa o de los pueblos del interior de la zona.

7º La Dirección de la Escuela Normal Mixta de Antofagasta, deberá presentar a las autoridades del Servicio en el plazo de un año, a contar desde la fecha del presente Decreto, los planes y programas de estudio de dicha escuela, con el fin de que entren en vigencia una vez aprobados por el Ministerio de Educación Pública.

Anótese, tómese razón, comuníquese e insértese en el Boletín de leyes y decreto del Gobierno.

Alfredo Bualde Vásquez

Juan Antonio Iribarren”.

A partir de la creación de esta escuela normal, se formó entre 1946 y 1950 un curso denominado de “chilenizadores”, especializados en la problemática rural andina. Posteriormente, sobre la base de la experiencia de este primer curso, se creó un curso especial de profesores rurales para la zona fronteriza. Fueron sus principales características las siguientes:

“a) El curso tendrá una duración de cinco años;

b) Con el objeto de lograr una madurez intelectual y homogeneidad de sus componentes, la edad para postular como alumno estará comprendida entre los 15 y 16 años, inclusive;

c) Se solicita a la Dirección General la autorización necesaria para que la rendición de fianza nominal se haga con la condición expresa de servir cinco de los siete años en las zonas fronterizas de las provincias de Tarapacá y Antofagasta, y que, cuando obtengan sus licencias se les envíe a dichas localidades;

d) El plan de estudios consultará las siguientes innovaciones: 1) Se reemplaza la Asignatura de Pesca por la de Agricultura e Industrias derivadas; 2) En el programa de Ciencias Sociales se introduce un período semanal de clases destinado exclusivamente a Historia y Geografía de Chile; 3) se intensifican materias de primeros auxilios médicos y Actividades Manuales; 4) Se suprimen las horas de Inglés reemplazándolas por actividades de Chilenización; 5) El plan de Práctica Docente se orienta especialmente hacia el trabajo en los dos primeros grados de la Escuela Primaria y de preferencia en cursos Combinados Mixtos; 6) Se propiciará la oportunidad de realizar un período de Práctica Docente en alguna localidad del interior;

e) La Escuela Normal Mixta de Antofagasta seguirá gestionando ante la Dirección General de Educación Primaria la creación de un internado fronterizo, anexo a la Escuela de San Pedro de Atacama, con el propósito de proporcionar un ambiente adecuado al Curso Especial para realizar su trabajo en un Centro característico a las finalidades del curso.

Además de la creación de esta escuela normal en Antofagasta, posteriormente se creó otra en la ciudad de Iquique. Muchos de los maestros que se desempeñaron en la zona rural de la provincia fueron formados en escuelas normales cuyo currículum estaba orientado a las zonas urbanas, como el caso de la escuela normal Abelardo Núñez, por tanto, además del carácter alógeno y centralista del paradigma educativo que ellos profesaban, eran también pedagógicamente no pertinentes a la realidad rural y andina.

A pesar de la importancia del currículum oficial y explícito que llegó a las comunidades andinas, hubo y hay otro tanto o más importante que éste: el currículum oculto.

EL CURRÍCULUM OCULTO, LA INVISIBILIDAD Y EL TEXTO NO ESCRITO

El término “currículum oculto” es analizado por primera vez por John Dewey en 1938, en su trabajo *Experiencias en educación*, apuntando a las actitudes que se desarrollan en las escuelas como fruto de un “aprendizaje colateral” y que pueden acabar teniendo a la larga tanta o mayor importancia que los efectos del currículum explícito. S. Bowles y H. Gintis²⁶¹ enfocan la importancia política del currículum oculto como un medio para la reproducción, cohesión y estabilidad de las relaciones de producción y distribución.

Esta interpretación se basa en que el currículum oculto se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado, ni por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias. Es un currículum que funciona de manera implícita a través de los contenidos curriculares, las rutinas, interacciones y tareas escolares, pero que no es fruto de una acción pedagógica conspirativa del colectivo docente, y sin embargo reproduce los modelos económicos, políticos, culturales y religiosos dominantes en la sociedad, aunque requiere de la existencia de una autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla para su aplicación efectiva. Sin dudas, un currículum de esa naturaleza –al no ser explícito– es plenamente simbólico y oculta no solamente las relaciones de fuerza que el discurso pedagógico contiene, sino además le añade su propia fuerza simbólica. El currículum oculto es por defi-

²⁶¹ S. Bowles y H. Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*.

nición violencia simbólica y la violencia simbólica por antonomasia se manifiesta en el currículum oculto.

Actualmente, el Estado distribuye tres libros por cada niño de primero a cuarto año (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales), y cuatro libros para cada niño de quinto a octavo grado (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales), correspondientes a las matrículas de las escuelas subvencionadas. Si aceptamos la propuesta de Jorge Ochoa, en el sentido de que los textos escolares entregan patrones sociales, culturales y económicos en la sociedad, como modelos ideológicos, reproducen por ende, un tipo de sociedad dominante²⁶². M.W. Apple, se pregunta, ¿de quién son los significados que se recogen y distribuyen a través de los currícula explícito y oculto en las escuelas? Agregando que “El currículo en la escuela responde y representa los recursos ideológicos y culturales que surgen en alguna parte. Las visiones de todos los grupos sociales no están representados ni tampoco se responde a los significados de todos los grupos”²⁶³.

Si no están las visiones y significados de todos los grupos de la sociedad porque el currículum no es sino una selección arbitraria de la cultura, menos lo estarán aquellos que no son considerados parte de la cultura nacional. En el estudio ya citado de la antropóloga J.C. Sloodweg, donde se abocó a indagar la presencia de hombres y mujeres indígenas en textos escolares chilenos, concluyó lo siguiente:

“los resultados generales de la investigación indican que la presencia de los grupos indígenas chilenos en los textos escolares de las asignaturas de Castellano, Historia y Geografía y Ciencias Sociales, en el período entre los años 1960 y 1990, en los textos escolares destinados a alumnos entre 11 y 14 años de edad, es muy escasa. Lo que revela que el currículum oculto de la enseñanza chilena en los últimos 30 años destinado a alumnos de este grupo de edad ha tenido y tiene enfoques etnocéntricos, promoviendo implícitamente actitudes de subestimación de los grupos indígenas chilenos y de superioridad de la cultura occidental. La presencia y contribución actual de los grupos indígenas chilenos a la sociedad constituye lo que denominamos currículum nulo”²⁶⁴.

Esta investigadora habla de currículum nulo considerando la ausencia de la cultura y sociedad indígena en los textos escolares, pero podría tener un adjetivo más expresivo: invisible. El aymara, más que cualquier otro indígena chileno, es un ser “invisibilizado” por la sociedad nacional. Lo interesante es que ellos utilizan esta situación como estrategia de sobrevivencia, utilizando

²⁶² Ochoa, *op. cit.*

²⁶³ M.W. Apple y N.R. Kong, “¿Qué enseñan las escuelas?”, p. 39.

²⁶⁴ Sloodweg, *op. cit.*, p. 123.

máscaras de invisibilidad, prefieren no ser vistos, al menos tal como son, por el otro ajeno y extraño. Puede ser el más ferviente patriota, puede votar por los candidatos más conservadores en política, puede ser el más fanático pentecostal, puede tocar los bronceos en las bandas de La Tirana oculto detrás de su instrumento mientras no-aymaras urbanos bailan disfrazados de indios en las cofradías; pero él sigue siendo en la comunidad un aymara. Ha sabido resistir la negación. Por ejemplo, los maestros que han ejercido en las comunidades andinas enseñan la Historia Universal y, preferentemente, la Historia Patria, y aunque quisieran enseñar la Historia Andina no podrían porque no la conocen. En todas las entrevistas y encuestas realizadas a maestros rurales se ha podido confirmar ese desconocimiento, a lo más por iniciativa propia algunos profesores acceden al folklore andino como una forma de interculturalidad.

Robert Drenen habla de “currículum no escrito”²⁶⁵ como un sinónimo de currículum oculto, por tanto, tiene un impacto no manifiesto pero importante. Aquí podemos decir dos cosas: Una, que la cultura y la historia andinas no están escritas en un sentido literal, al menos no lo están en los textos escolares; pero ello no significa que no se enseñe por contraposición con relación a la Historia de los vencedores: en la guerra de conquista, en la colonia, en la guerra del Pacífico, etc. Dos, la resistencia a la Historia escrita se realiza en la oralidad, y básicamente en la familia y la comunidad. Junto con los contenidos curriculares y la alfabetización, los niños hablan escondidos su lengua, cuentan sus historias locales y reproducen sus códigos.

Los textos tratan de legitimar un modelo de sociedad dominante que se reproduce a través de ellos. Ochoa se pregunta ¿qué tipo de sociedad miran a través del texto escolar (e internalizan) los niños chilenos?²⁶⁶. Este autor tiene en mente, al igual que Basil Bernstein²⁶⁷, las diferencias de clase social entre los niños de una sociedad global como la chilena, las que se relacionan con distancias culturales y su consecuente éxito escolar en el proceso de enseñanza; el que contiene (incluso en los códigos sociolingüísticos) contenidos de violencia. Si a la diferencia de clase le agregamos la diferencia étnica, sin duda los contenidos de violencia social aumentan de modo exponencial.

Si analizáramos el fenómeno escolar en términos de Bernstein, podríamos decir que los maestros chilenizadores establecieron en la escuela los contextos instruccionales y regulativos sobre la base de la cultura nacional, ignorando lengua y cultura aymaras y, por lo mismo, evaluaron a los niños respecto de sus competencias cognitivas y socioafectivas en relación de un currículum y de un discurso pedagógico que expresan conocimientos y reglas alógenos al mundo andino. Siempre en los test psicológicos o educacionales los niños aymaras han sido mal evaluados, puesto que su dominio del código socio-

²⁶⁵ Roberto Drenen, “El currículum no escrito y su relación con los valores”, p. 73.

²⁶⁶ Jorge Ochoa y Alejandra Ortúzar, *La sociedad que ven los niños y niñas chilenos*.

²⁶⁷ Basil Bernstein, *Poder, educación y conciencia*.



Escuela básica de Sibaya

lingüístico es restringido. Empero, no se les puede asimilar a los niños de clase obrera, puesto que los niños andinos poseen una lengua materna que les posibilitaría el acceso a los universales (código elaborado) en el contexto de su cultura originaria.

LA VIOLENCIA SIMBÓLICA

La teoría de Bourdieu y Passeron, nos permite comprender el proceso de inculcación de la cultura nacional, por parte de los maestros, en una zona que es preciso chilénizar como sinónimo de civilizar.

Las principales proposiciones teóricas que aquí interesan son las siguientes:

1.1. "Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerzas en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza".

1.2. "Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural".

1.3. "La acción pedagógica implica necesariamente como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla".

Es necesario señalar que la definición y desarrollo de la violencia simbólica se da en el contexto de la escuela pública. El análisis teórico de Bourdieu y Passeron parte de la suposición de que las sociedades humanas están divididas en forma jerárquica en clases y que esta jerarquización se mantiene y se perpetúa a través de la "violencia simbólica".

Los supuestos teóricos de este concepto son al menos tres:

- a. la educación garantiza que algunos grupos sociales puedan mantener una posición dominante en la sociedad (sistema).
- b. sólo ciertos grupos sociales pueden participar en la definición (construcción) de la cultura dominante.
- c. los mecanismos de naturaleza arbitraria de ciertas normas, costumbres, contenidos y valores obtienen un fuerte grado de consenso y, por consiguiente, su legitimación y, de esta manera, condicionan decisivamente los procesos de socialización, en especial de las generaciones más jóvenes.

La teoría de Bourdieu y Passeron es un recurso heurístico que sugiere un campo empírico, pero tiene serias dificultades de operacionalización de sus conceptos, en este caso el de violencia simbólica.

Es necesario señalar que en la escuela (porque la violencia simbólica puede expresarse en otros ámbitos como en la opinión pública, en la prédica religiosa, en el arte, en la familia, etc.), la violencia simbólica requiere para la imposición de sus contenidos curriculares un trabajo de inculcación que debe durar lo suficiente para producir un habitus (es decir, una internalización de los contenidos culturales arbitrarios), que posibilite la perpetuación de la cultura dominante incluso después del cese de la acción pedagógica.

El símbolo iconográfico, gestual y el valor que apela a la fe es más eficaz en sociedades indígenas que la palabra, escrita u oral. La dificultad de entender la racionalidad del discurso escrito u oral requiere de un aprendizaje previo de lecto-escritura, los otros símbolos no. Posiblemente de un modo no-consciente, la educación formal ha introducido al currículum el símbolo patrio. En el aula se entiende de modo discursivo y corrientemente incorporado a las materias históricas o cívicas, pero es fuera del aula donde mejor se ha socializado este valor y concepto. Cada mañana de lunes los niños escuchan y cantan el himno nacional. Cada 21 de mayo, 18 de septiembre y en cada aniversario local, las bandas de lakitas desfilan marcialmente frente a las autoridades.

La palabra apela a la razón. Los textos de estudios argumentan la importancia de los valores nacionales y la vida ciudadana, pudiendo los estudiantes entenderlo, creerlo o no. Pero las rondas en los patios, los juegos, los gestos del profesor, el desfile de las autoridades, la bandera y el escudo patrio, la actitud de los adultos frente al aymara boliviano o al chipalla, apelan al nuevo

culto: el culto de Chile. Y Chile es el Estado, es la escuela, es el retén, es la municipalidad, es la Zofri, y donde hay un Chile más grandes es en la ciudad.

Basta con visitar las escuelas rurales de la región y ver sus paredes para reconocer en ellas los símbolos patrios, en el más expresivo lenguaje iconográfico, a veces el padre de la Patria o el héroe más ilustre, especialmente la figura de Arturo Prat.

El mar de Chile, rico en recursos y dimensiones superiores al territorio nacional, y las montañas, bellas y míticamente valiosas para el mundo aymara, en la escuela no son revelados a propósito de una conciencia oceánica, una conciencia ecológica o por un rescate cultural. Son los símbolos de nuestra canción nacional.

La historia bélica de Chile es un infaltable contenido curricular frente a una inexistente Historia Andina. El texto escolar está lleno de imágenes, transvasija valores desde la sociedad dominante por medio de cuentos y poemas seleccionados, a través de dibujos cuidadosamente escogidos, todos de acuerdo a la concepción de país que Chile y los chilenos entienden como “natural” y al sentimiento que Chile y los chilenos sienten como “propio”.

Para una cultura como la aymara la acción pedagógica y su arbitraria imposición de un discurso pedagógico constituye una violencia simbólica, especialmente por la inexistencia –de parte de los maestros– de una acción deliberada o una conciencia de la fuerza que está detrás de su quehacer pedagógico, tanto en el aula como fuera de ella.

Si reconocemos la importancia del currículum extraaula, especialmente en la enseñanza básica, donde hay símbolos que apelan a valores y afectos patrios que, por lo mismo, se internalizan con menos discernimiento, veremos la importancia de los actos cívicos como un complemento del discurso pedagógico intraaula. Quizá el acto cívico sea en el largo plazo más determinante para la formación de la personalidad del alumno y, por añadidura, el más efectivo instrumento de reproducción del Estado-Nación.

Lo anterior puede ser particularmente violento en escuelas rurales cuyos alumnos son de origen indígena. Por ejemplo, el 21 de mayo de 1945 en la escuela de Pachica, se celebró con el siguiente Programa:

1. Embanderamiento y arreglo y adorno de la Escuela.
2. Formación de los alumnos y recorrido por el pueblo con la banda de músicos contratados especialmente en Usmagama.
3. Canción de Yungay.
4. Poesía “Soy chileno” por el alumno del 3º año Francisco García.
5. Disertación por el Director Señor Oscar Herrera E.
6. Canción Nacional cantada por el alumnado.
7. Poesía “Paula Jara Quemada” por la alumna del 3º año Brígida Ignacio.
8. Himno a Prat cantado por el alumnado.
9. Poesía “Arenga de Prat” cantada por el alumno Luis Mamani.
10. Melodías de América cantadas por el alumnado.

11. Poesía “Los colores nacionales” por el alumno Juan Miranda.

12. Himno de Yungay por el alumnado.

La violencia simbólica está dada por el hecho de que los alumnos de dicha escuela eran descendientes de población de origen peruano, por tanto, fueron violentados en su identidad privada. Un ejemplo, aunque pertenece al mundo de la pampa de Tarapacá, nos señala cómo hasta las propias maestras fueron violentadas cuando no tuvieron una conducta “patriótica”:

“...Que habiéndose colmado todos estos actos con el escándalo promovido por la Sra. profesora, el día 18 del presente, en el solemne acto de la Canción Nacional, de que esta Sra. no quiso acompañar a sus alumnas hasta el Kiosco, es decir subir a él, encarándose con los miembros del honorable Comité de Fiestas Patrias, y con todo el grueso de público allí presente que solicitaba que la Sra. profesora debía estar al lado de sus alumnas, a lo que contestó de manera inconveniente lo que le valió censuras fuertísimas.

Que en el mismo acto puso inconvenientes para el debido cumplimiento del programa elaborado, impidiendo que si no había alguna tarima sus alumnas no podrían decir sus discursos.

Que al abandonar sus obligaciones hubo de unos caballeros tomar a su cargo las alumnas; jesto de la Sra. que todos estimaron incorrecto y antipatriota, como se lo hizo ver públicamente un oficial de ejército, -carabineros-.

Que no es primera ocasión que esta Sra. profesora pone obstáculo para el debido cumplimiento del programa, como en 21 de Mayo y 18 de Septiembre pasados.

Que teniendo a la vista todos estos considerando, los que rogamos a US. tomar debida nota, solicitámosle la más pronta separación de este pueblo de la Sra. profesora doña Emma Venegas Puga de Aguirre, la que no es persona grata para este pueblo”. (Extracto de una solicitud firmada por pobladores del pueblo del Alto San Antonio, veintidós en total, y dirigida al Intendente de la provincia de Tarapacá el 20 de septiembre de 1926).

Las opiniones de los propios agentes pedagógicos (v.gr. maestros), son importantes indicadores, cuando éstos reflexionan sobre su acción pedagógica. Para el caso altoandino, es interesante como ellos exteriorizaron la violencia simbólica, al descubrir la fuerza que se ocultaba en su acción pedagógica y al comprender que su autoridad pedagógica fue arbitraria. Por ejemplo, he podido observar reacciones de profesores rurales que han trabajado en el altiplano chileno decir frases como, “mi señora y yo les enseñamos a comer y a cocinar a los aymaras”. Sin dudas, para ellos la cazuela chilena sureña es comida no así la quinoa con papas, chuño y carne de llama, por tanto, no hay conciencia de que se está violentando a una cultura culinaria.

Recordemos a don Alberto Castillo (capítulo: “Maestros rurales de la provincia de Arica en el contexto de las reformas educacionales de 1965 y 1990”). Comenzó a trabajar a los 18 años en 1949 en el campamento salitrero don Guillermo, y partir de 1953, ya casado, se trasladó a Cariquima, donde estuvo hasta 1956. Al año siguiente pasó al valle de Moquella, donde permaneció por espacio de 16 años. Sus alumnos aymaras de Cariquima no hablaban castellano. Con ellos tuvo que utilizar el silabario el *Ojo*.

Don Alberto fue profesor único con aproximadamente unos cien alumnos. Reconoce que no aprendió a hablar aymara, “aprendí muy poco, soy medio malo para el idioma, aprendí algunas palabras como saludo”. Para enseñar el castellano recurrió a los hermanos mayores de los niños que hablaban sólo aymara.

“Si yo fuera arriba, lo primero que haría sería aprender a hablar aymara para poder comunicarme, yo creo que eso me faltó. Y lo que hice, no sé, a pesar que yo leí un artículo con mucha pena sobre los pueblos del interior, quizás le hicimos mucho daño, queríamos cambiar su cultura sin mala intención”.

El destacado es para indicar el proceso de no-conciencia de la acción pedagógica que oculta las relaciones de fuerza que, sin embargo, la autoridad conculcó por años. Aquí observamos a un profesor que después de años de retirado de la actividad docente es capaz de reflexionar críticamente sobre su acción pedagógica y darse cuenta de las ocultas relaciones de fuerza que en ella había.

PODER Y SABER

En la escuela pública se genera un tipo de violencia manifiesta (v.gr. actos cívicos) y latente (currículum oculto), llegando incluso a la violencia física (castigo) y psicológica (estigmatización)²⁶⁸. Lo problemático es que esta violencia se transforme al interior de la comunidad provincial en una violencia estructural, debido a un proceso de inculcación de largo período, de ese modo podríamos observar cómo la violencia deviene en poder.

Foucault señala la importancia de la geografía

“cuando puede analizarse el saber en términos de región, dominio, implantación, desplazamiento, trans-posición, podemos aprehender el proceso mediante el cual el poder funciona como una forma de poder y expande sus efectos del poder. Existe una administración del saber, relaciones de

²⁶⁸ Véase Galtung, *op. cit.*

poder que pasan a través del saber y que, si tratamos de transcribirlas, nos llevan a considerar formas de dominación designadas mediante nociones tales como campo, región y territorio. Y la expresión político-estratégica constituye un indicio de cómo lo militar y la administración se inscriben en realidad tanto en un terreno material como mediante formas de discurso”²⁶⁹.

Cuando Foucault se refiere al concepto “discurso”, está haciendo mención a la relación “saber-poder”, es decir son bloques tácticos que operan en el campo de las relaciones de fuerza. Como lo señala Jane Kenway,

“el poder para Foucault como la hegemonía para Gramsci, no sólo es impuesto de arriba para abajo, sino como algo complejo y difuso. Mientras Gramsci habla de aceptación activa, Foucault va también más allá de la comprensión del poder como los efectos de la obediencia. Para Foucault, el poder es una situación estratégica compleja... y se ejerce desde innumerables puntos de vista en la interacción de relaciones móviles y no igualitarias”²⁷⁰.

Este enfoque permite entender cómo desde diversos grupos se ejerció el poder chilizador en el mundo andino desde que Tarapacá se incorporó al territorio nacional en 1883: subdelegados, jueces de distrito, gobernadores, policías, periódicos, curas-capellanes, etc., y maestros.

El discurso, como lo entiende Foucault –la relación saber-poder- y como lo entiende Gramsci –hegemónico–, se expresó a cabalidad en el proceso de chilenización. Pero debemos agregar que en este proceso hubo una relación poder-saber, en el sentido que desde el Estado se impusieron normativas y enfoques que fueron no solamente dominantes sino que desde esa autoridad generaron un saber autoritario, el cual todavía se manifiesta en la supuesta superioridad chilena sobre la población indígena (y andina en particular).

Foucault ha entregado importantes pistas sobre el control social que se puede ejercer sobre una población y en especial una población escolar. En la vinculación que este autor hace entre poder y saber:

“...que poder y saber se implican directamente uno a otro; que no hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder. Por tanto, no hay que analizar estas relaciones de poder-saber sobre la base de un sujeto de saber que es o no libre respecto del sistema de poder sino que, al contrario, el sujeto que sabe los objetos que ha de

²⁶⁹ Citado por Ivor Goodson, “Cuerpos dóciles”, p. 119.

²⁷⁰ Kenway, Jane, “La educación y el discurso político de la nueva derecha”, p. 182.

conocer y las modalidades de saber deben considerarse como otros tantos efectos de estas implicaciones fundamentales del poder-saber y sus transformaciones históricas...”²⁷¹.

Las relaciones de poder entre el Estado (la razón de Estado)²⁷² y el saber (los maestros y por sus intermedios los alumnos) se expresan en el disciplinamiento del YO. Este disciplinamiento tiene que ver no solamente con el poder intrínseco del propio saber, sino en la imposibilidad (para el maestro chileno) de emanciparse de la razón de Estado (enfrentándose al estigma de traidor), especialmente cuando está socializando bajo el ideario nacional a niños cuya identidad nacional se pone en cuestión, por su identidad étnica de origen.

Precisamente, respecto de ese sentimiento de “traición a la Patria” que podría sentir en algún momento el maestro si llegase a cuestionar al “currículo oficial” o a la identidad nacional, cabe una última reflexión. Apoyados precisamente en uno de los más notables pensadores nacionalistas, Carl Schmitt, dice

“Todo antagonismo u oposición religiosa, moral, económica, étnica o de cualquier clase se transforma en oposición política en cuanto gana la fuerza suficiente como para agrupar de un modo efectivo a los hombres en amigos y enemigos. Lo político no estriba en la lucha misma; ésta posee a su vez sus propias leyes técnicas, psicológicas y militares. Lo político está, como decíamos, en una conducta determinada por esta posibilidad real, en la clara comprensión de la propia situación y de su manera de estar determinada por ello, así como en el cometido de distinguir correctamente entre amigos y enemigos”²⁷³.

Schmitt tiene razón al señalar que la violencia, producto de una relación contradictoria amigo-enemigo, es siempre política. Aunque parezca extraño, la acción pedagógica de los maestros rurales en el mundo andino fue y es *política*. Ellos sólo materializan una razón de Estado.

Carl Schmitt gusta citar una frase de Spinoza: “es el derecho y no el odio el que crea los enemigos del imperio”²⁷⁴. Esta observación es importante porque no es la violencia personal (aunque hayan cientos de ejemplos de su existencia) sino la violencia estructural, aquélla surgida de las normativas (decretos leyes, reglamentos, programas, circulares, etc.) la que realmente define la más profunda discriminación social. De hecho, los profesores normalistas ac-

²⁷¹ Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 27.

²⁷² Norbert Lechner, *Especificando la política*.

²⁷³ Schmitt, *op. cit.*, p. 67.

²⁷⁴ Carl, Schmitt, *El concepto de lo político*, México, Folios Ediciones, 1985, cita 27, p. 26.

tualmente con el paso del tiempo y sus reflexiones críticas, características de este tipo de maestros, se han dado cuenta de los errores u omisiones que cometieron, sintiendo algunos de ellos un profundo arrepentimiento.

EPÍLOGO

El título que hemos escogido para este libro es *Civilizando a Tunupa*, como una irónica forma de ilustrar el intento de la escuela fiscal primaria por tratar de civilizar a una región con población indígena que, por casualidad histórica, es la única en Chile que lleva el nombre de un dios: Tarapacá. Conocido también como Tunupa-Tarapacá, uno de los nombres del más importante dios andino, Wiracocha.

Tarea inmensa para esa importante agencia de reproducción del Estado y de cultura nacional, el intentar civilizar a un Dios. En cada rostro de los niños andinos socializados por la escuela pública se esconde una cosmovisión distinta a la chilena, se oculta un patrimonio, una cultura. Lo importante es que esa cultura, esa cosmovisión, ese patrimonio, esas divinidades andinas, no mueran en el intento civilizatorio de la escuela y de otras instituciones. Recordemos el grito desgarrador de los sabios aztecas durante la conquista de México:

¡Déjennos pues ya morir,
déjennos ya perecer,
puesto que ya nuestros dioses han muerto!²⁷⁵

La imagen del maestro en la comunidad andina es casi la misma a la de los primeros misioneros en los años de la conquista, como el libro de Borges que se repite una y otra vez hasta el infinito. El maestro con sangre en sus oídos montado en su mula cruzando cerros nevados a cuatro mil metros de altura, entre bofedales amarillentos y el verde oscuro de las yaretas, acompañado a veces por una pareja de carabineros²⁷⁶, con la mente puesta en la comunidad aymara don-

²⁷⁵ Ms. Anónimo de Tlatelolco (1528), citado en: Miguel León Portilla, *El reverso de la conquista*, p. 21.

²⁷⁶ "...Las comisarías rurales dependientes de esta Prefectura, por intermedio de los señores oficiales a sus órdenes, han dictado conferencias en los centros obreros de las oficinas salitreras, tratando de hacer entender el rol que corresponde a carabineros en su misión fiscalizadora y procurando a la vez, un acercamiento con los elementos en referencia e inculcándoles el amor patrio y el respeto hacia las autoridades y leyes.

Por otra parte, y en aquellos sectores del interior, donde todos sus habitantes los constituyen indios sin las más rudimentarias nociones de civilización, los carabineros, tanto con la palabra como con el ejemplo, están constantemente introduciendo en dicha gente, hábitos de higiene y de cultura en general...", en *Memoria de Oficinas Públicas*, Carabineros de Chile, Prefectura de Tarapacá N° 1, *Memoria Anual*, año 1936, A.I.T., 1934 a 1936.

de le esperan unas piezas de barro y paja brava que deberá transformar en escuela, es la misma que la del predicador que viene con su verdad a civilizar al que está en la oscuridad, en un acto, generalmente dramático, que se replica en todo tiempo y sociedad conquistada por el hombre occidental.

A la grupa del caballo los conquistadores llevaban una imagen de la virgen, la que se transformaría después en las primeras ermitas en América. El general don Erasmo Escala, quien dirigió las primeras operaciones de guerra en Tarapacá en 1879, llevaba también la imagen una virgen milagrosa y la compañía de un fraile (Madariaga)²⁷⁷. El maestro primario llevaba a la grupa de su cabalgadura los mapas que definían los nuevos límites de la patria, ganados en esa guerra de conquista. Esta vez no llevaba la *Biblia*, el texto sagrado, sino el texto escolar, el *Silabario Matte*, el *Ojo*, el *Hispanoamericano*, *El lector chileno*, *Más adelante* o *Mi amigo*. Pero, como dice Borges, “el libro puede estar lleno de erratas, podemos no estar de acuerdo con las opiniones del autor, pero todavía conserva algo sagrado, algo divino...”²⁷⁸. Desde los simples alfabetos hasta los complejos textos constructivistas de hoy, reproducen los códigos de una cultura y de un Estado que se deifican.

La labor ideológica de la cultura dominante la realizó el “texto”²⁷⁹. El profesor Pedro Apala nos señala:

²⁷⁷ José Francisco Vergara, “Memorias”, p. 56.
²⁷⁸ Jorge Luis Borges, “El libro”, p. 26.
²⁷⁹ El visitador de escuelas de Tarapacá, don Clodomiro Urzúa, al recibir su cargo de manos de su antecesor don David Zúñiga, en agosto de 1909, describió los textos que se encontraban en esa oficina pública:

	Nº
Silabarios Matte	744
Lector Americano tomo I	43
Id. tomo II	18
Libro de lectura por Guzmán Maturana Tomo I	170
Id. Id. Tomo II	38
Id. Id. Tomo III	44
Método de Escritura por Tapia	38
Educación Cívica por Concha	66
Jeografía de Chile por Villalobos	10
Sistemas originales por Álvarez	36
Himno a la Bandera de Chile	20
Catecismo Constitucional	16
Higiene Elemental	6
Nociones de Historia Universal	60
Vida de Jesucristo	19
Nociones de Agricultura	29
Dibujo por Krüssé (Cuaderno Nº 3)	7
Libros de niños en regular estado	232
Manual de gimnasia por Ponce	43
Libros Leccionarios	71
Libros de Cerámica	26

“para los aymaras y los quechuas, por citar a los más numerosos, fueron una sociedad rica en símbolos, y esto aún continúa vigente. Por ser una sociedad carente de escritura toda memoria colectiva se plasmó en símbolos. Así para los aymaras y quechuas, el espacio que los rodea es un libro abierto: las cumbres, los mojones, una encrucijada de caminos, la confluencia de los ríos, etc. Todo tiene un significado”²⁸⁰.

El maestro, en cambio, utilizó primero el alfabeto y posteriormente la escritura en el texto escolar. Es decir, fue la sintaxis, el argumento, el instrumento de conversión cultural en el aula. Como señala Bernstein²⁸¹, los códigos sociolingüísticos o educativos son los que se generan, reproducen y cambian en la relación maestro-alumnos, y establecen el campo del control simbólico de la sociedad dominante. De esa forma la “gramática del poder” comenzó a tener un impacto en la transformación de la cultura andina. Pero esto sucedía en el aula, pues fuera de ella ocurría un fenómeno distinto y complementario. El maestro traía desde el primer día que arribó a la comunidad andina una misión “patriótica” bien definida, sustentada en el símbolo, pues en Tarapacá, durante el duro período de “chilenización o desperuanización”²⁸² (1910-1929) de la provincia, se incentivó por parte de las autoridades la reproducción del símbolo patrio primero en la pampa salitrera y luego en los valles y altiplano andinos. Como ilustración observemos una carta enviada por el visitador de escuelas, señor Juan Guillermo Álvarez, a todos los directores de escuelas, fechada en Iquique el 25 de junio de 1918.

“El horario dado por el infrascrito, el 20 de Febrero de 1915, a las Escuelas de esta Provincia, determina que, diariamente de 8,45 h. a 9 h. A.M., se efectúe la ‘Formación de los alumnos, revista de aseo, narración del hecho histórico del día, recitaciones, cantos patrióticos, marchas, etc., etc.’.

Esta innovación ha dado ya felices resultados en la práctica, haciendo, estas fiestas patriótico-escolares, no sólo más amena la vida del niño dentro de los Establecimientos, sino que trata también de desarrollar i cultivar un mayor sentimiento patrio por todo aquello que dice relación con el adelanto moral, intelectual i físico de los alumnos.

Libros de Llegada	14
Lejislación Escolar por Arriagada	6
Moral i Economía Política por Cruchaga	35
Los alfabetos son los que más se utilizan, pero se pueden observar otros textos, especialmente de tipo histórico”.	

²⁸⁰ Pedro Apala, “Selección de la cultura y el currículum”.

²⁸¹ Basil Bernstein, *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*.

²⁸² González, Maldonado y Mc Gee, *op. cit.*, pp. 57-69.

Nuestros discípulos no solamente deben conocer las batallas ganadas, los jenerales, los presidentes, i políticos que hemos tenido, sino también, i con especialidad los grandes maestros de la ciencia, los autores célebres, los notables artistas, los distinguidos benefactores, los industriales emprendedores, etc., etc., deben aprender a apreciar sus obras, honrar su memoria, imitar su ejemplo i amar, como ellos el trabajo, la patria i la humanidad.

Es así como se ennoblece el corazón del niño, se forma su carácter, se le comunica fuerza moral, se dirige su voluntad i se desarrolla su amor por todo lo verdadero, lo bueno i lo bello.

A facilitar esta nueva orientación dada desde 1915 a la escuela tarapaqueña, tienden las efemérides Chilenas que, por meses irá remitiendo a Ud. i de las que cada Ayudante deberá sacar copia para su uso inmediato. A este trabajo puede agregársele aquellos hechos históricos de alta importancia educativa que hayan escapado a la recopilación del infrascrito, debiendo dar cuenta a los agregados a esta Visitación.

El acto patriótico-escolar, al que me refiero anteriormente, puede efectuarse, para mayor importancia, ante la Bandera Nacional que posee cada Escuela, la que deberá izarse respetuosamente al fondo de un gran salón con patio cubierto, vestíbulo, galería, galpón, etc.; es decir, en aquel recinto que pueda contener con amplitud a todos los alumnos i profesores.

En el momento de izarse la bandera deberán cantar, todos los presentes, una estrofa de la Canción Nacional Chilena; enseguida, el Maestro de turno rememorará en términos entusiastas el hecho histórico del día o de la semana correspondiente, terminando el acto con cantos, recitaciones, ejercicios gimnásticos, etc.

El Pabellón Nacional se mantendrá izado en el sitio que se destine -Altar de la Patria- durante todas las horas del trabajo escolar, debiéndose retirar i guardar en la última formación de la tarde -3,50 a 4 h. P.M.-, en este momento se cantará también un himno patriótico en honor de nuestro glorioso tricolor que tantas epopeyas i progresos nacionales nos recuerda.

No dudo, pues, de su manifiesto entusiasmo por un mayor progreso i bienestar de nuestra Escuela que, tanto Ud. como el demás personal docente de su dependencia, han de esforzarse porque las indicaciones que encierra la presente Circular, sigan dando en su Establecimiento los felices resultados que la Patria espera de nuestros establecimientos primarios”.

En los valles y altiplano andinos, desde los años treinta, el solitario maestro doblegó toda resistencia e impuso su íconos, su civilidad y su alfabeto a una comunidad tan pasiva como dioses muertos. El nombre de ese maestro pudo ser Pedro de Gante, Juan de Torquemada o Vicente de Valverde, no importa, una vez más la historia de la conquista ideológica se repite. Volvió la extirpación de las idolatrías, pero ya no en el cerro sino en el aula. Ya no destruyendo wakas,

ídolos o totemes, sino recuerdos, ideas, costumbres y creencias, incluso las ya sincréticas católico-andinas, en nombre de la ciencia, la filosofía, la modernidad, la patria y el idioma.

No es el nombre ni es el hombre el culpable, si cabe aquí alguna la culpa, porque la violencia ejercida se hizo en nombre de un Estado, por tanto, nada es personal, todo es estructural²⁸³. Borges, citando a León Bloy, dice “ningún hombre sabe quién es”, y agrega: “nadie como él (Bloy) para ilustrar esa ignorancia íntima”²⁸⁴. El solitario maestro también frente a la cosmovisión andina sufrió de una “ignorancia íntima”, pues el paradigma cultural con el que llegó a esas tierras le impidió abrirse a otra cultura y a otra lengua. Fue consecuente con su *ethos* y su juramento, y cumplió su misión con gran sacrificio. Él le entregó a los niños aymaras un puente intercultural, una hoja de ruta para orientarse en la ciudad y un idioma que rompía las distancias. Pero les puso de espaldas a su propia comunidad.

Su resistencia a la cultura andina llevó a una negación de la misma, como agente de un Estado que pretendía reproducirse culturalmente e imponer su soberanía, todo pasado que no le perteneciera debía ser borrado: ya no más Pachamama, ni reinos aymaras, no más Perú ni Bolivia, sólo Chile, Arturo Prat y O'Higgins. Definió también nuevas fechas para la memoria andina refundada: el 21 de mayo y el 18 de septiembre, pero como dijo Carlos Fuentes:

“el pasado negado es un pasado que lo echas por la ventana y regresa por la puerta con una venganza, y la grandeza de nuestro país (México), la importancia de nuestro país es que finalmente tuvo que hacer cuentas con ese pasado, tuvo que admitir ese pasado, tuvo que decir: ¡somos todo esto! y le dio una gran lección a América Latina”²⁸⁵.

En cierta forma, el Estado chileno, con la reforma educacional (L.O.C.E.) y la Ley Indígena ha intentado saldar cuentas con su pasado prehispánico. En Tarapacá, la Universidad Arturo Prat les ha abierto la puerta a los aymaras, y en sus aulas se enseña su lengua como una forma de volver a poner a ese niño andino de frente a su cultura, como en un espejo, con el propósito de que no sólo se vea a sí mismo en un acto particular, sino a su comunidad, al aymara de todos los tiempos, como esas apachetas que han acumulado las piedras de innumerables caminantes que han testimoniado así su paso por esa ruta. Cada piedra es a la vez todas las piedras. El espejo, como dice Umberto Eco, es un fenómeno-umbral, que marca los límites entre lo imaginario y lo simbólico²⁸⁶, por tanto, ahora debería ser un espejo más amplio, donde la intercul-

²⁸³ Galtung, *op. cit.*

²⁸⁴ Jorge Luis Borges, *Otras inquisiciones*, p. 197.

²⁸⁵ Carlos Fuentes, “La pasión futura”.

²⁸⁶ Humberto Eco, *De los espejos y otros ensayos*, p. 12.

turalidad permita al aymara mirarse en propiedad en una y otra sociedad, conocer sus códigos y contar también con una brújula para navegar en la globalización:

“es esencial, para la navegación ineludible y potencialmente creadora, contar con una brújula y un ancla. La brújula: educación, información, conocimiento, tanto en el ámbito individual como colectivo. El ancla: nuestras identidades. Saber quiénes somos y de dónde venimos para no perdernos a dónde vamos”²⁸⁷.

Para los niños aymaras, que no cuentan con esa necesaria ancla, el peligro de la modernidad ayer como el de la globalización hoy es más que evidente. Los jóvenes aymaras al egresar de la escuela han adquirido la máscara del ser occidental, que le servirá como brújula para abrirse paso en la sociedad dominante. Mientras sea una máscara más de tantas que utilicen instrumentalmente en su vida, con la finalidad de protegerse y ocultar su identidad, no es un problema; éste surge cuando esa máscara se transforma en un fetiche que posee la capacidad de producir el encantamiento y la fascinación del mercado capitalista y sus mercancías. En ese caso, se transmuta en un objeto de culto y puede dejar de ser una máscara que es fácil de sustituir por otra para volverse



Niños aymaras, Colchane.

²⁸⁷ Manuel Castells, “La insidiosa globalización”.

una segunda piel, mientras su portador se enajena de su cultura y sociedad de origen.

La negación del pasado para el mundo indígena es más importante que la negación del presente. En la historia oficial de los países y, por añadidura, en los textos escolares, a veces se les entrega a los indígenas el reconocimiento y la valorización de un pasado remoto, arqueológico, prehistórico, prehispánico, a lo más colonial, porque su presencia en la República ya es conflictiva. De tal forma, se ve al hombre indígena como una imagen del pasado, un ser anacrónico, un sujeto sin presente. Incluso algunos antropólogos, con la mejor de las intenciones, acentúan ese trato a las comunidades indígenas como artefactos arqueológicos y no como organizaciones o movimientos sociales en pleno desarrollo²⁸⁸.

El hecho de que la cultura occidental sea dominante en América Latina desde hace cinco siglos, no significa que epistemológicamente tenga un status superior a las culturas originarias de este continente. La cultura occidental es una cultura más y no *la* cultura, aunque reconozcamos su eficiencia y su dominio. Desde esa premisa, la negación que se le ha hecho a los saberes indígenas parte de un criterio de poder: quienes forman parte de la sociedad occidental sienten y creen que la verdad, el conocimiento y la razón le pertenecen, pues



Sicules, Isluga

²⁸⁸ Posiblemente, de modo muy distinto, los indígenas de Chiapas en México y los Otavaleños de Ecuador, demuestran la vigencia de sus organizaciones.

su cultura le fue dada en un acto “connatural” a su condición humana y de ciudadano. Ello sería comprensible e inocuo si no fuera porque en América Latina, como en otros lugares del planeta, esta sociedad y cultura occidental es dominante y se ha yuxtapuesto a otras sociedades y culturas. El resultado ha sido una abierta discriminación, descalificación y negación de la calidad ontológica de los sujetos no-occidentales y de la calidad epistemológica de su cultura. Se les obligó a definirse con relación a la cultura dominante, como si fueran una versión atrasada o arcaica de ella y no una cultura diferente.

En occidente, en la filosofía moderna y en las ciencias sociales, nos vemos atrapados en dualidades (o mejor dicho, en “dualismos”). Por ejemplo, al contraponer fe y razón, empiria y deducción, se establece una forma de hacer conocimiento por contradicción que hasta nuestros días parece ser la piedra de toque de los investigadores. A la sociedad moderna se le contrapone una tradicional; a la civilización se le contrapone la barbarie²⁸⁹; a lo religioso lo pagano; al cielo el infierno; a lo culto lo inculto; a lo urbano lo rural; a la sociedad la comunidad; a la burguesía el proletariado; etc. Por ejemplo, el arriba (arajj pacha) y el adentro (manqha pacha) andino se entendió como cielo e infierno en la reinterpretación occidental. Nada hay más allá entre el cielo y el infierno, quedando el “aca pacha” como el mundo, la realidad, porque en la racionalidad bivalente el tercero queda excluido²⁹⁰.

Los especialistas en el pensamiento andino señalan que éste, al igual que la dialéctica, posee una lógica trivalente, donde el tercero está incluido. En la lógica de la dualidad estructural, ya sea la decimonónica “civilización o barbarie”, o en el dilema del siglo veinte entre “desarrollo y subdesarrollo”, los pueblos indígenas siempre quedaron ubicados en el eje tradicional, que solían verse como el obstáculo para la civilización o el desarrollo. De tal forma el aymara, como todo indígena de América Latina, se enfrentaba, como en el poema de Borges²⁹¹, a un camino que siempre tercamente se bifurcaba: debía elegir ser bárbaro o civilizado, tradicional o moderno, atrasado o desarrollado. Es decir, la asimilación o la marginalidad. Hoy sabemos, en los albores del siglo veintiuno, que éste era un falso dilema²⁹². Esas dualidades siempre tenían un tercero incluido. Curiosamente, la actual modernidad globalizada ha puesto la mirada en la diversidad cultural como una fuente esencial de nuevos

²⁸⁹ La distinción civilización - barbarie, venida desde el positivismo francés, ha sido una dualidad muy conocida en Chile desde la segunda mitad del siglo pasado con pensadores como Bilbao, Sarmiento, Balmaceda y otros.

²⁹⁰ Thérèse Bouysse-Cassagne y Olivia Haris, “Pacha: en torno al pensamiento aymara”.

²⁹¹ Jorge Luis Borges, “El laberinto”.

²⁹² Para Morandé el modelo teórico moderno-tradicional en América Latina era “un gran cajón de sastre donde puede caber todo lo que se quiera, puesto que no queda contenido por lo que contiene, sino por lo que se sabe de antemano que le falta. Con ello, la actividad sociológica queda predestinada a reificar el modelo de desarrollo abstractamente adoptado”. Pedro Morandé, “La crisis del paradigma modernizante de la sociología latinoamericana”, p. 122.

saberes para el desarrollo. En el plano educacional, esta nueva mirada es la educación intercultural que, de ese modo, deviene en el tercero incluido: en la tercera vía para superar el problema de la asimilación o integración que enfrentaban los alumnos indígenas al entrar a la escuela pública.

Al romperse el nudo gordiano de esa dualidad, podríamos decir con Carlos Fuentes que la cultura indígena entra por la puerta principal, reconocida en su particularidad y en su status epistemológico (como forma de pensamiento tan válida como otras). Y esa puerta da directamente al currículum nacional, que hasta ahora sistemáticamente ha olvidado, omitido o negado al indígena²⁹³.

Si entendemos, con Magendzo, que

“la educación está llamada a la conformación de una identidad y que ésta no puede ser el resultado de violentar la vocación histórica, ancestral y caracterológica de dicha identidad, para imponer compulsivamente otra que responde a esquemas y códigos culturales capaces de destruir lo propio. El resultado de un proceso de esta naturaleza es, en definitiva, la no-conformación en el alumno de identidad alguna”²⁹⁴.

En otras palabras, la dualidad moderno-tradicional, civilización o barbarie, no deja posibilidad al reconocimiento, valoración y acción de la cultura creada por los vencidos²⁹⁵. Por lo tanto, los aymaras tendrían al salir de la escuela un camino que se bifurca: hacia el refugio en las comunidades altoandinas o hacia la alienación en la modernidad citadina. Empero, en el pensamiento andino, como en la dialéctica, siempre hay un tercero incluido; y el tercer camino que emerge es la interculturalidad: esa capacidad de navegar con propiedad entre dos mundos y más, con un ancla y una brújula.

Ante la pregunta de ¿por qué los pueblos andinos no pudieron encontrar antes ese camino alternativo a la bifurcación planteada por la escuela pública? La respuesta puede estar en la historia de la conquista, cuando otras agencias reproductoras de la ideología dominante impusieron sus códigos no en un ambiente cultural de hegemonía sino de dictadura.

Desde la llegada de los maestros normalistas y su *ethos* positivista y liberal, se abrió la primera hoja de la puerta de salida al dilema. Ellos les entregaron a sus alumnos valores universales que son brújula y también ancla. Volveremos más adelante sobre este punto.

Aquí corresponde definir el concepto de interculturalidad. Uno de los más preclaros investigadores sobre el problema indígena y educativo en América Latina, Luis Enrique López, señala con justa razón que “la cuestión de la

²⁹³ Sloomweg, *op. cit.*

²⁹⁴ Abraham Magendzo, *Currículum comprehensivo*, p. 9.

²⁹⁵ Miguel León Portilla, *La visión de los vencidos*.

interculturalidad en nuestra región está estrechamente relacionada con la problemática indígena latinoamericana”²⁹⁶. Agregando que, la EIB “gradualmente ha ido trascendiendo la esfera indígena para impregnar con sus ideas, propuestas y utopías el conjunto de la educación latinoamericana en un momento en el cual, tal vez como nunca antes, la humanidad se ve ante la necesidad de aprender a convivir en un mundo de múltiples diferencias en aras de consensos y de proyectos comunes que aseguren la supervivencia en el planeta”²⁹⁷. Estando de acuerdo con este autor, tenemos una diferencia, aparentemente menor, pues parece conservar el eje indígena como la referencia hacia un nuevo orden cultural y, por extensión, educativo. En cambio, creemos que la referencia no debería ser hacia algún grupo social o cultura en particular, sino respecto de valores universales, como lo son, por ejemplo, los derechos humanos; aunque resulte siempre atractivo tener un sujeto cognoscente desde el cual reflexionar y, mejor aún, si pretendemos emanciparlo de los grupos dominantes y sus intereses. Pero no deberíamos correr el riesgo de transformar a la interculturalidad y a la E.I.B. en lo que fue, por ejemplo, “ciencia proletaria” en la revolución cultural China. Empero, con justa razón se nos podría acusar – con Habermas²⁹⁸ – de ocultar la reflexión sobre el sujeto cognoscente y caer, entonces, en el positivismo; sin embargo, es preferible ello a seguir atrapados en la conspiración del vencedor o del vencido.

Así como fue condenable la mirada desde un eje hegemónico representado por el Estado-Nación, también lo es cualquier otro que pudiere considerarse depositario de la verdad, como lo proponen algunos grupos indigenistas, porque ello viene acompañado por un contenido autoritario. El riesgo que se corre al depositar en un supuesto “sujeto social cognoscente” la tarea de ser el motor de la historia es caer en un determinismo social inclusivo y excluyente. Podríamos repetir las palabras de Bertrand Russell respecto de la perspectiva elitista en epistemología: “esta teoría es parte del linaje intelectual del fascismo”²⁹⁹.

La educación intercultural en América Latina, desde sus orígenes como educación indígena, ha tenido un destinatario exclusivo: los pueblos indígenas, lo cual debería ampliarse a la sociedad toda. La educación intercultural no debe tratar solamente relaciones entre etnias, sino entre todo tipo de comunidades. Mientras la educación intercultural siga teniendo a los pueblos indígenas como su eje exclusivo, principal o dominante, no habrá cambiado más que la dirección del problema. No habrá de ese modo superado la dualidad cartesiana, aunque el signo de esa relación sea el opuesto. No se trata de pasar de la verdad occidental a la verdad indígena. Sabemos con Thomas Kuhn³⁰⁰

²⁹⁶ Luis E. López, “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”, p. 1.

²⁹⁷ *Op. cit.*, p. 29.

²⁹⁸ Jürgen Habermas, *Cognition and Human*.

²⁹⁹ Citado por Imre Lakatos, *Matemáticas, ciencia y epistemología*, p. 305.

³⁰⁰ Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*.



Alumnos de la primera generación de la carrera de Pedagogía General Básica Intercultural Bilingüe en la Universidad Arturo Prat de Iquique.

que la verdad es social, le pertenece a cada comunidad, por tanto, no puede ser impuesta sino expuesta para el diálogo. Como dice de modo tan gráfico Misgeld, “la educación debe asegurarse que la gente entienda que nadie que tenga un cuerpo como uno lo tiene o una capacidad para sentir como la propia o que sufrirá también la muerte como uno la sufrirá, es, en estricto rigor, un ‘otro absoluto’³⁰¹. Cuando un niño aymara era golpeado para que no hablara su lengua o porque no entendía el castellano, la mano que blandía el palo lo hacía sintiéndose un otro absoluto”.

En regiones como Latinoamérica donde existe un tejido intercultural, el acento no debe estar en un eje, una cultura o grupo de referencia, sino en el tejido mismo, en la interrelación dialógica. Se debe pasar de dos mundos culturales en colisión a mundos culturales interrelacionados, donde el conflicto no debe estar ausente, pero las resoluciones no deben ser por medio de la dominación o la hegemonía. Se debe propender al consenso democrático y comunicativo, teniendo a los derechos humanos como base de esa acción colectiva. En este sentido comparto la visión utópica de Dieter Misgeld y Abraham Magendzo sobre lo que ellos llaman la educación para los derechos humanos³⁰².

³⁰¹ Dieter Misgeld, *Hacia un nuevo humanismo*, p. 142.

³⁰² Misgeld, *op. cit.*; Magendzo, *Curriculum, escuela..., op. cit.*

Lo anterior no puede ocultar la cruda realidad de los pueblos indígenas, muchos de los cuales viven una realidad educativa propia del siglo diecinueve y, por lo mismo, requieren con urgencia una atención preferente, donde ellos deben ser el destinatario exclusivo. Sumado a esto está el hecho concreto que en América Latina, incluido Chile, el indígena está asociado a la pobreza extrema y, por lo mismo, a la carencia de poder real y a la mala calidad en la educación. Por ejemplo, en Tarapacá están tres de las comunas altoandinas más pobres del país: General Lagos, Camarones y Colchane. También los más bajos índices del SIMCE³⁰³ regional corresponden a las escuelas rurales.

Las políticas de Estado, especialmente en países como Chile que hasta años recientes negaban constitucionalmente la existencia de estos pueblos, deben focalizarse en estas comunidades, en el rescate de su lengua, su identidad y su cultura, porque la fragilidad social en que se encuentran hace temer su desaparición. Sin embargo, ello es una etapa que debe ser superada hasta alcanzar la utopía de la educación intercultural.

³⁰³ Octubre 2001.

FUENTES Y BIBLIOGRAFIA

I. FUENTES

- Archivo de Intendencia de Tarapacá.
- Archivo Dirección Provincial de Iquique.
- Archivo Siglo XX, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago.
- Archivo Subdelegación de Putre.
- Archivo Vicente Dagnino, Arica.
- Biblioteca Municipal de Iquique.
- Biblioteca Universidad Arturo Prat.
- Biblioteca Universidad de Tarapacá.
- Gobierno Regional de Tarapacá, *Reformulación estratégica regional de desarrollo 1987-2006*, I Región, Tarapacá.

II. PERIÓDICOS, DIARIOS Y REVISTAS

- El Trabajo*, Iquique.
- El Grito Popular*, Iquique.
- El Despertar de los Trabajadores*, Iquique.
- La Gaceta Popular*, Arica.
- El Ferrocarril*, Arica.
- El Tarapacá*, Iquique.
- El Nacional*, Iquique.
- La Estrella de Iquique*.
- El Diario*, Oruro, Bolivia.
- Caras y Caretas*, Iquique.
- Revista de Educación*, Santiago.

III. ARTÍCULOS

- Ansión, Juan, "La escuela en la comunidad campesina", *Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina*, Lima, MIN. AGRO, MINEDUC, FAO, COTESU, s/a.
- Apala, Pedro, "Selección de la cultura y el currículum", en *Actas del primer seminario internacional de educación intercultural, provincia de Iquique-Chile*, Iquique, TER, 1990.
- Apey, María Angélica, "La instrucción rural en Chile", en *Dimensión Histórica de Chile, Historia de la Educación*, N° 6/7, Santiago, UMCE, 1990.
- Apple, Michael, "La política del saber oficial: ¿tiene sentido un currículum nacional?", en *Volver a pensar la educación*, Madrid, Ediciones Morata, 1995, vol. I.
- Apple, Michael W. y N.R. Kong, "¿Qué enseñan las escuelas?", en *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria, 1989.
- Barr Melej, Patrick, "Patria y pedagogía: reformistas, nacionalismo y la búsqueda de una respuesta a la cuestión social en la educación pública chilena, 1904-1941", en *Revista SOLAR Estudios Latinoamericanos*, Santiago, 1998.
- Boisier, Sergio, "Industrialización, urbanización, polarización: hacia un enfoque unificado", en *Revista EURE*, vol. III, N° 5, CIDU, P. Universidad Católica, julio 1972.

- Borges, Jorge Luis, "El libro", en *Borges oral*, Barcelona, Bruguera, 1980.
- Borges, Jorge Luis, "El laberinto", en *Nueva Antología personal*, Barcelona, Bruguera, 1980.
- Caiceo Escudero, J., "Don Darío Salas, educador", en *Revista de Educación* N° 209, Santiago, 1991.
- Carrol, J.B., "A model for school learning", *Teachers College Record*, N° 64, vol. 8, 1963.
- Castells, Manuel, "La insidiosa globalización", en el diario *El País*, Madrid, 29 de julio de 1997.
- Chirif, Alberto y otros *El indígena y su territorio*, Lima, Oxfam América, 1991.
- Chipana, Cornelio, "La identidad étnica de los aymaras en Arica", en *Revista Chungará*, N° 16-17, 251-261, Arica, UTA, octubre 1996.
- Durán Bachler, Samuel, "La doctrina latinoamericana del *Uti possidetis*", en *Revista Atenea*, N° 432, Concepción, 1975.
- Drenen, Roberto, "El currículum no escrito y su relación con los valores", en *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria, 1989.
- Feyerabend, Paul, "Diálogo sobre el método", en *Estructura y desarrollo de la ciencia*, Madrid, Alianza Universidad Textos, 1984.
- Fuentes, Carlos, "La pasión futura", en *Revista Letras*, España, 1992.
- Godoy, Hernán, "El pensamiento nacionalista en Chile a comienzos del siglo xx", en *Revista Dilemas*, Santiago.
- Gómez Orfanel, Germán, "Carl Schmitt y el decisionismo político", en *Historia de la teoría política* 5, Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- González Caqueo, Jerny, "La estrategia de subsistencia en Chiapa: el control de los recursos", en *Cuadernos de Investigación Social*, N° 12, Iquique, CIREN, 1985.
- González Miranda, Sergio, "Civilizando al yatiri: la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965", en *Revista de Ciencias Sociales*, N° 6, Iquique, Universidad Arturo Prat, 1996.
- González Miranda, Sergio, "Cochabambinos de habla quechua en las salitreras de Tarapacá (1880-1930)", en *Revista Chungará*, vol. 27, N° 2, Arica, Universidad de Tarapacá, julio-diciembre, 1995.
- González Miranda, Sergio, "El poder del símbolo en la chilenización de Tarapacá: violencia y nacionalismo entre 1907 y 1950", en *Revista de Ciencias Sociales*, N° 5, Iquique, Universidad Arturo Prat, 1995.
- González Miranda, Sergio, "La escuela en la reivindicación obrera salitrera (Tarapacá, 1890-1920). Un esquema para su análisis", en *Revista de Ciencias Sociales*, N° 4, Iquique, Universidad Arturo Prat, 1994.
- González Miranda, Sergio, "El gran desarraigo. Nacionalismo y educación en los andes de Tarapacá-Chile: los aymaras de Isluga y Cariquima", en *Revista de Educación*, N° 215, Santiago, MINEDUC, 1994.
- González, Sergio; Carlos Maldonado Y Sandra Mac Gee, "Ligas patrióticas. Un caso de nacionalismo, xenofobia y lucha social en Chile", en *Can-*

- dian review of studies in nationalism, vol. XXI, N° 1-2, Canadá, 1994.
- Goodson, Ivor y I. Dowbiggin, "Cuerpos dóciles", en *Foulcault y la educación*, Madrid, Editorial Morata, 1994.
- Gorriti, Juan, "El maestro visto por sus alumnos", en Carmen Montero (compiladora), *La escuela rural. Variaciones sobre un tema*, Proyecto, 1990.
- Gundermann, Hans, "Comunidades ganaderas, mercado y diferenciación interna en el altiplano chileno", en *Revista Chungará*, N° 16-17, Arica, UTA, octubre 1996.
- Gundermann, Hans, "Notas acerca de igualdad, identidad étnica y desarrollo en el norte de Chile", en *Revista Ciencias Sociales*, N° 8, Iquique, UNAP, 1998.
- Irrarrázabal, Diego, "El saber indígena sopesa la modernidad", *Revista Yachay*, N° 27, La Paz, 1998.
- Jocelyn-Holt, Alfredo, "La crisis de 1891: civilización moderna versus civilización desenfrenada", en *La guerra civil de 1891 Cien años hoy*, Santiago, Universidad de Santiago de Chile, Departamento de Historia, 1993.
- Kenway, Jane, "La educación y el discurso político de la nueva derecha", en *Foulcault y la educación*, Madrid, Editorial Morata, 1994.
- Lechner, Norbert, *Acerca de la razón de Estado*, FLACSO N° 15, Santiago, 1981.
- Llana, Mónica, "La escuela y sus códigos de autoridad", en *Revista de Educación*, N° 223, Santiago, 1992.
- Morandé, Pedro, "La crisis del paradigma modernizante de la sociología latinoamericana", en *Estudios Sociales*, N° 33, Santiago, CPU, 1982.
- Muñoz, Oscar, "Estado e industrialización en el Ciclo de Expansión del Salitre", en *Estudios Cieplan*, N° 6, Santiago, 1977.
- Munizaga Aguirre, Roberto, "En torno a Sarmiento", en *Revista de Educación*, Santiago, junio 1942.
- Murra, John, "El control vertical de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas", en *Formaciones económicas y políticas en el mundo andino*, Lima, IEP, 1975.
- Núñez, Iván, "El Normalismo: un movimiento socio-cultural educativo", en *Revista de Educación*, N° 197, Santiago, 1990.
- Pinto Vallejos, Julio, "Cortar raíces, criar fama: el peonaje chileno en la fase inicial del ciclo salitrero, 1850-1879", en revista *Historia*, vol. 17, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1993.
- Podestá, Juan, "¿Educación popular o etnoeducación? Una propuesta alternativa con grupos étnicos", en *Cuadernos de Investigación Social*, N° 22, Iquique, CIREN, 1987.
- "Primer Seminario Regional de Educación Rural", en *Boletín de Informaciones y Prácticas Escolares*, N° 48, Santiago, 1955.
- Reyes Navarro, Enrique, "El mercado mundial del salitre", en *Revista Nueva Historia*, año 4, N° 15-16, Londres, 1985.
- Reyes Navarro, Enrique, "Salitre chileno y mercado mundial 1889-1914. Labor del inspector Dr. Alejandro Bertrand", en *CIS* N° 17, Iquique, Ediciones Ciren, 1986.
- Sagredo Baeza, Rafael, "Balmaceda y los orígenes del intervencionismo esta-

- tal", en *La guerra civil de 1891. Cien años hoy*, Santiago, Universidad de Santiago de Chile, Departamento de Historia, 1993.
- Salas Marchán, Maximiliano, "La obra educacional de don Pedro Aguirre Cerda", en *Revista de Educación* N° 6, vol. II, Santiago, abril 1942.
- Sater, William, "Arturo Prat, símbolo de ideas nacionales ante la frustración chilena", en revista *Mapocho*, tomo V, N° 4, Santiago, Biblioteca Nacional, 1966.
- Schiefelbein, Ernesto, "Visión sinóptica de la actual política educativa", en *Revista de Educación*, N° 4, Santiago, marzo 1968.
- Torres, Felindo, "La educación primaria a través de la Estadística", *Revista de Educación* (fotocopia).
- Vergara, José Francisco, "Memorias", en *Guerra del Pacífico*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1979.
- #### IV. LIBROS
- Alessandri, Arturo, *Recuerdos de gobierno* Santiago, Editorial Universitaria, 1952, tomo I.
- Amunátegui, Domingo, *El progreso intelectual y político de Chile*, Santiago, Ed. Nascimento, 1936.
- Amunátegui, Miguel Luis, *La cuestión de límites entre Chile i Bolivia*, Santiago, agosto de 1863.
- Apple, Michael, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Arriaza, Patricio, *Fuentes Bibliográficas sobre los aymaras de Tarapacá-Chile*, Arica, Corporación Norte Grande, Taller de Estudios Andinos, 1994.
- Balibar, Etienne, *Raza, Nación y Clase*, Madrid, IEPALA Textos, 1988.
- Ball, Stephen J. (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, Paideia, 1994.
- Basadre, Jorge, *La vida y la Historia*, Lima, FL-BIP, 1983.
- Bernstein, Basil, *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Editorial Morata, 1993.
- Bernstein, Basil, *Poder, educación y conciencia*, Santiago, CIDE, 1988.
- Boletín de Informaciones y prácticas escolares. Primer Seminario Regional de Educación Rural (Chillán)*, Santiago, mayo 1955.
- Bouysse-Cassagne, Thérèse y Olivia Haris, "Pacha: en torno al pensamiento aymara", en *Tres reflexiones sobre el pensamiento andino*, La Paz, Hisbol, 1987.
- Borges, Jorge Luis, *Otras inquisiciones*, Buenos Aires, EMECE, 1994.
- Bourdieu, P., *Questions de Sociologie*, Ed. Minuit, 1980. (Versión en castellano: *Cuestiones de sociología*, Madrid, ISTMO, 1984).
- Bourdieu, P. y C. Passeron C., *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Ed. Laia, 1981.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1983.
- Caiceo Escudero, J., *Escuela, ecología y comunidad campesina*, Lima, MIN. AGRO., MINEDUC, FAO, COTESU, 1991.
- Calderón Fernando, Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone, *Esa esquivia modernidad. Desarrollo, ciudadanía en América Latina*, Venezuela, UNESCO, Nueva Sociedad, 1996.
- Calderón, Fernando, Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone, *Hacia una perspectiva crítica de modernidad: las*

- dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad* Santiago, CEPAL, doc. N° 21, octubre 1993.
- Cariola, Carmen y Osvaldo Sunkel, *La historia económica de Chile 1830 y 1930: dos ensayos y una bibliografía*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica, ICI, 1982.
- Cox, Cristián y Gysling, J., *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*, Santiago, CIDE, 1990.
- Cox, Cristián y Gysling, J., *Clases, reproducción cultural, transmisión escolar: una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein*, Santiago, PIIE, documentos, 1984.
- Chiodi, Francesco (compilador), *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*, Quito, GTZ-UNESCO, Ediciones Abya Yala, 1990, tomos I y II.
- Eco, Humberto, *De los espejos y otros ensayos*, Milán, Lumen, 1985.
- Edwards Vives, Alberto, *La fronda aristocrática en Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 1987.
- Encina, Francisco A., *La educación económica y el liceo*, Santiago, Ed. Nascimento, 1962.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Santiago, Ed. Nascimento, 1969.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1992.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, Madrid, Editorial Siglo XXI, 1982.
- Galdames, Luis, *La escuela y el Estado. Hojas de polémica*, Santiago, Imp. Letras, 1936.
- Galdames, Luis, *Educación económica e intelectual*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1912.
- Galtung, Johan, *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, Madrid, Tecnos, 1995.
- Germani, Gino, *Política y sociedad en una época de transición*, Buenos Aires, Paidós, 1971.
- González Errázuriz, Ignacio, *El vicariato castrense de Chile*, Santiago, Universidad de los Andes, colección Jurídica, 1996.
- González Miranda, Sergio, *Hombres y mujeres de la pampa. Tarapacá en el ciclo de expansión del salitre*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y LOM ediciones, Santiago, 2002.
- González Miranda, Sergio, *El aymara de la provincia de Iquique-Chile y la educación nacional*, Ediciones Camanchaca, TER, 1990.
- González Miranda, Sergio, *El dios cautivo. Las ligas patrióticas en la chilenización violenta de Tarapacá (1911-1922)*, inédito.
- González Miranda, Sergio y Fernando Mena Miranda, *Actas del Primer Seminario Internacional de Educación Intercultural, Provincia de Iquique-Chile*, Taller de Estudios Regionales y Universidad Arturo Prat, Iquique, noviembre 1990.
- Gramsci, Antonio, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1971.
- Grez Toso, Sergio, *La "cuestión social" en Chile. Ideas y debates precursores (1804-1902)*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, colección Fuentes para la Historia de la República, 1995, vol. VII.

- Gundermann, Hans, *Los profesores rurales y su percepción de la realidad andina*, Arica, Doc. Taller de Estudios Andinos, 1992.
- Gundermann, Hans, *La lengua aymara en el norte de Chile: antecedentes sociolingüísticos*, Arica, Doc. Taller de Estudios Andinos, 1991.
- Habermas, Jürgen, *Cognition and Human Interests*, Beacon Press, 1970.
- Heisse, Julio, *Historia constitucional de Chile*, Santiago, Editorial Jurídica de Chile, 1954.
- Hobsbawm, Eric, *Historia del siglo veinte*, Buenos Aires, Editorial Crítica, 1998.
- Humberstone, James Thomas, *Huida de Agua Santa 1879*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1980.
- Illanes, María Angélica, *Ausente, señorita. El niño chileno, la escuela -para- pobres y el auxilio. Chile, 1890-1990*, Santiago, JUNAEB, 1991.
- Illich, Iván, *La sociedad descolarizada*, Barcelona, Seix Barral, 1986.
- Kessel, Juan van, *Holocausto al progreso. Los aymaras de Tarapacá*, Holanda, CEDLA, 1980.
- Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.
- Küper, Wolfgang (compilador), *Pedagogía intercultural bilingüe. Experiencias de la región andina*, Quito, EBI, ABYA-YALA, 1993.
- Labarca H., Amanda, *Nuevas orientaciones de la enseñanza*, Santiago, Imprenta Santiago, 1927.
- Lakatos, Imre, *Matemáticas, ciencia y epistemología*, Madrid, Alianza Editorial, 1978.
- Lechner, Norbert, *Especificando la política*, documento de trabajo N° 134, Santiago, FLACSO, 1981.
- León Portilla, Miguel, *El reverso de la conquista*, México, Edit. Joaquín Mortiz, 1970.
- León Portilla, Miguel, *La visión de los vencidos*, México, Ed. Joaquín Mortiz, 1959.
- López, Luis E. y Ruth Moya (editores), *Pueblos indios, Estados y educación*, Lima, Proyecto EBI, GTZ-MEC, 1989.
- López, Luis Enrique, *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, ponencia. Cochabamba, Universidad Mayor de San Simón - PROEIB Andes - GTZ, 2000.
- Luzuriaga, Lorenzo, *Historia de la educación pública*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1964.
- Magendzo, Abraham (editor), *¿Superando la racionalidad instrumental?*, Santiago, Ed. PIIE, 1991.
- Magendzo, Abraham, *Currículum comprehensivo*, Santiago, Ed. PIIE, 1988.
- Magendzo, Abraham, *Curriculum, escuela y derechos humanos*, Santiago, Ed. PIIE, 1991.
- Magendzo, Abraham, *Desarrollo de las normativas curriculares bajo el régimen militar (1973-1987): un análisis crítico*, Santiago, Ed. PIIE, Academia de Humanismo Cristiano, 1988.
- Magendzo, Abraham, *Análisis comparativo de los planes y programas de estudio de la E.G.B. de 1967 y 1980*, Santiago, Ed. PIIE, 1982.
- Misgeld, Dieter, *Hacia un nuevo humanismo*, Santiago, Ed. PIIE, s.a.
- Monsalve, Mario, *El silencio comenzó a reinar*. Documento para la Historia de la

- instrucción primaria 1840-1920*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, colección Fuentes para la Historia de la República, 1988, vol. IX.
- Montes Ruiz, Fernando, *La máscara de piedra. Simbolismo y personalidad aymaras en la historia*, La Paz, Editorial Quipus, 1984.
- Morandé, Pedro, *Cultura y modernización en América Latina*, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1984.
- Munizaga Aguirre, Roberto, *Algunos grandes temas de la filosofía educacional de don Valentín Letelier*, Santiago, Imp. Universitaria, 1942.
- Munizaga Aguirre, Roberto, *El Estado y la Educación*, Santiago, Imp. Universitaria, 1953.
- Murra, John, *Formaciones económicas políticas en el mundo andino*, Lima, I.E.P., 1975.
- Never Tuesta Cerrón, Luis, *Praxis de la educación intercultural bilingüe de los pueblos indígenas organizados de la amazonía peruana*, ponencia presentada en el Tercer Seminario Internacional de Educación Intercultural, Iquique, 1994. Actas publicadas por la Universidad Arturo Prat, Ediciones Campus.
- Núñez, Iván, *El Trabajo docente: dos propuestas históricas*, Santiago, PIIE Estudios, A.H.C., 1987.
- Núñez, Iván, *La descentralización y las formas educacionales en Chile, 1940-1978*, Santiago, PIIE Estudios, 1989.
- Núñez, Iván, *La descentralización y las formas educacionales en Chile. 1940-1978*, Santiago, PIIE, AHC, Serie Histórica, N° 2, julio de 1989.
- Ochoa, Jorge, *Escuela y significados dominantes*, Santiago, CIDE, Doc. de Trabajo N° 10, s/a.
- Ochoa, Jorge y Alejandra Ortúzar, *La Sociedad que ven los niños y niñas chilenos*, Santiago, CIDE, Doc. de Trabajo N° 4, 1986.
- Ortiz, Eduardo, *La gran depresión y su impacto en Chile 1929-1933*, Santiago, Vector, 1982.
- Palacios, Raúl, *La chilenización de Tacna y Arica, 1883-1929*, Lima, Editorial Arica, colección Perú Historia, 1974.
- Pérez, Elizardo, *Warisata. La escuela Ayllu*, Bolivia, CERES, HISBOL, 1992.
- Poulantzas, Nicos, *Fascismo y dictadura México*, Siglo XXI, 1971.
- Ramírez O., Julio T., *Tierras grises*, Santiago, Imprenta La Tracción, 1931.
- Ríos Gallardo, Conrado, *Chile y Perú. Los pactos de 1929*, Santiago, Ed. Nascimento, 1959.
- Romero Bedregal, Hugo, *Planeamiento andino*, La Paz, HISBOL, 1986.
- Rosenberg, Morris y Paul Lazarsfeld, *The language of social research*, Glencoe, USA, The Free Press, 1955.
- Salas, Darío, *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*, Santiago, Editorial Universitaria, 1967.
- Schmitt, Carl, *El concepto de lo político*, México, Folios Ediciones, 1985.
- Schmitt, Carl, *El concepto de lo político*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- Schultz, Theodore, *Invirtiendo en la gente*, Barcelona, Edit. Ariel, 1985.

Slootweg, Hanneke, *Curriculum oculto en la perspectiva de género: la presencia de hombres y mujeres indígenas en los textos escolares chilenos utilizados por los alumnos entre 11 y 14 años de edad en el período 1960-1990*, Arica, CONADI, 2000.

Temple, Dominique, *La dialéctica del don: ensayo sobre la economía de las economías indígenas*, La Paz, Hisbol, 1986.

Temple, Dominique, *Estructura comunitaria y reciprocidad*, Bolivia, Hisbol, Chitakolla, 1989.

UNESCO, *La formación docente en América Latina*, Santiago, UNESCO/OREALC, 1991.

EDICIONES
DE LA
DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS

TÍTULOS PUBLICADOS
1990-2002

- Revista *Mapocho*, N° 29, primer semestre (Santiago, 1991, 150 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 30, segundo semestre (Santiago, 1991, 302 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 31, primer semestre (Santiago, 1992, 289 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 32, segundo semestre (Santiago, 1992, 394 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 33, primer semestre (Santiago, 1993, 346 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 34, segundo semestre (Santiago, 1993, 318 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 35, primer semestre (Santiago, 1994, 407 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 36, segundo semestre (Santiago, 1994, 321 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 37, primer semestre (Santiago, 1995, 271 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 38, segundo semestre (Santiago, 1995, 339 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 39, primer semestre (Santiago, 1996, 271 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 40, segundo semestre (Santiago, 1996, 339 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 41, primer semestre (Santiago, 1997, 253 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 42, segundo semestre (Santiago, 1997, 255 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 43, primer semestre (Santiago, 1998, 295 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 44, segundo semestre (Santiago, 1998, 309 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 45, primer semestre (Santiago, 1999, 264 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 46, segundo semestre (Santiago, 1999, 318 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 47, primer semestre (Santiago, 2000, 465 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 48, segundo semestre (Santiago, 2000, 378 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 49, primer semestre (Santiago, 2001, 458 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 50, segundo semestre (Santiago, 2001, 424 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 51, primer semestre (Santiago, 2002, 372 págs.).
- Revista *Mapocho*, N° 52, segundo semestre (Santiago, 2002, 456 págs.).
- Gabriela Mistral, *Lagar II* (Santiago, 1991, 172 págs.).
- Gabriela Mistral, *Lagar II*, primera reimpresión (Santiago, 1992, 172 págs.).
- Roque Esteban Scarpa, *Las cenizas de las sombras*, estudio preliminar y selección de Juan Antonio Massone (Santiago, 1992, 179 págs.).
- Pedro de Oña, *El Ignacio de Cantabria*, edición crítica de Mario Ferreccio P. y Mario Rodríguez (Santiago, 1992, 441 págs.).
- La época de Balmaceda. Conferencias* (Santiago, 1992, 123 págs.).
- Lidia Contreras, *Historia de las ideas ortográficas en Chile* (Santiago, 1993, 416 págs.).
- Fondo de Apoyo a la Investigación 1992, *Informes*, N° 1 (Santiago, julio, 1993).
- Fondo de Apoyo a la Investigación 1993, *Informes*, N° 2 (Santiago, agosto, 1994).
- Fondo de Apoyo a la Investigación 1994, *Informes*, N° 3 (Santiago, diciembre, 1995).
- Fondo de Apoyo a la Investigación 1994, *Informes*, N° 4 (Santiago, diciembre, 1996).
- Fondo de Apoyo a la Investigación Patrimonial 1998, *Informes*, N° 1 (Santiago, diciembre, 1999).

- Fondo de Apoyo a la Investigación Patrimonial 1999, *Informes*, N° 2 (Santiago, diciembre, 2000).
- Fondo de Apoyo a la Investigación Patrimonial 2000, *Informes*, N° 3 (Santiago, diciembre, 2001).
- Julio Retamal Ávila y Sergio Villalobos R., *Bibliografía histórica chilena. Revistas chilenas 1843-1978* (Santiago, 1993, 363 págs.).
- Publio Virgilio Maron, *Eneida*, traducción castellana de Egidio Poblete (Santiago, 1994, 425 págs.).
- José Ricardo Morales, *Estilo y paleografía de los documentos chilenos siglos XVI y XVII* (Santiago, 1994, 117 págs.).
- Oreste Plath, *Olografías. Libro para ver y creer* (Santiago, 1994, 156 págs.).
- Hans Ehrmann, *Retratos* (Santiago, 1995, 163 págs.).
- Soledad Bianchi, *La memoria: modelo para armar* (Santiago, 1995, 275 págs.).
- Patricia Rubio, *Gabriela Mistral ante la crítica: bibliografía anotada* (Santiago, 1995, 437 págs.).
- Juvenio Valle, *Pajarería chilena* (Santiago, 1995, 75 págs.).
- Graciela Toro, *Bajo el signo de los aromas. Apuntes de viaje a India y Paquistán* (Santiago, 1995, 163 págs.).
- A 90 años de los sucesos de la escuela Santa María de Iquique* (Santiago, 1998, 351 págs.).
- Vamos gozando del mundo. La picaresca chilena. Textos del folklore*, compilación Patricia Chavarría (Santiago, 1998, 100 págs.).
- Alfredo Matus y Mario Andrés Salazar, editores, *La lengua, un patrimonio cultural plural* (Santiago 1998, 106 págs.).
- Mario Andrés Salazar y Patricia Videgain, editores, *De patrias, territorios, identidades y naturaleza*, (Santiago 1998, 147 págs.).
- Consuelo Valdés Chadwick, *Terminología museológica. Diccionario básico*, español-inglés, inglés-español (Santiago, 1999, 188 págs.).
- Brian Loveman y Elizabeth Lira, *Las suaves cenizas del olvido. Vía chilena de reconciliación política 1814-1932* (Santiago, 1999, 338 págs.).
- Brian Loveman y Elizabeth Lira, *Las ardientes cenizas del olvido. Vía chilena de reconciliación política 1932-1994* (Santiago, 2000, 601 págs.).
- Ludovico Antonio Muratori, *El cristianismo feliz en las misiones de los padres de la Compañía de Jesús en Paraguay*, traducción, introducción y notas Francisco Borghesi S. (Santiago, 1999, 469 págs.).
- Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, *Catálogo de publicaciones*, 1999, edición del Centro de Investigaciones Diego Barros Arana (Santiago, 1999, 72 págs.).
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2000, 347 págs.), tomo I.
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2000, 371 págs.), tomo II.
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2000, 387 págs.), tomo III.
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2000, 377 págs.), tomo IV.
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2000, 412 págs.), tomo V.

- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2001, 346 págs.), tomo VI.
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2001, 416 págs.), tomo VII.
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2002, 453 págs.), tomo VIII.
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2002, 446 págs.), tomo IX.
- Diego Barros Arana, *Historia general de Chile*, 2ª edición (Santiago, 2000, 271 págs.), tomo XVI.
- Gonzalo Piwonka Figueroa, *Orígenes de la libertad de prensa en Chile: 1823-1830* (Santiago, 2000, 178 págs.).
- Cristián Gazmuri, *La persistencia de la memoria. Reflexiones de un civil sobre la dictadura* (Santiago, 2000, 156 págs.).
- Guillermo Feliú Cruz, *Obras escogidas. 1891-1924. Chile visto a través de Agustín Ross*, 2ª edición (Santiago, 2000, 172 págs.), vol I.
- Guillermo Feliú Cruz, *Obras escogidas. Durante la república*, 2ª edición (Santiago, 2000, 201 págs.), vol II.
- Guillermo Feliú Cruz, *Obras escogidas. En torno de Ricardo Palma*, 2ª edición (Santiago, 2000, 143 págs.), vol III.
- Guillermo Feliú Cruz, *Obras escogidas. La primera misión de los Estados Unidos de América en Chile*, 2ª edición (Santiago, 2000, 213 págs.), vol IV.
- Eduardo Devés Valdés, *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Entre la modernización y la identidad. Del Ariel de Rodó a la CEPAL (1900-1950)* (Santiago y Buenos Aires, 2000, 336 págs.), tomo I.
- Rafael Sagredo Baeza, *La gira del Presidente Balmaceda al norte. El inicio del "crudo y riguroso invierno de un quinquenio, (verano de 1889)"*. (Santiago, 2001, 206 págs.).
- Pablo Moraga, *Estaciones ferroviarias de Chile. Imágenes y recuerdos* (Santiago 2001, 180 págs.).
- Maximiliano Salinas, Daniel Palma, Christian Baeza y Marina Donoso, *El que ríe último... Caricaturas y poesías en la prensa humorística chilena del siglo XIX*. (Santiago, 2001, 292 págs.).
- Sergio González Miranda, *Hombres y mujeres de la pampa. Tarapacá en el ciclo de expansión del salitre* (Santiago, 2ª edición, 2002, 474 págs.).
- Gladys Lizama Silva (coordinadora), *Modernidad y modernización en América Latina. México y Chile, siglos XVIII al XX* (Santiago, 2002, 349 págs.).
- Antonio Mitre, *El dilema del centauro. Ensayos de teoría de la historia y pensamiento latinoamericano* (Santiago, 2002, 141 págs.).
- Bernardo Guerrero Jiménez (editor), *Retrato hablado de las ciudades chilenas* (Santiago, 2002, 309 págs.).
- Verónica Uribe (editora), *Imágenes de Santiago del nuevo extremo* (Santiago, 2002, 95 págs.).
- Stefan Rinke, *Cultura de masas, reforma y nacionalismo en Chile, 1930-1931* (Santiago, 2002, 174 págs.).
- Jorge Pinto Rodríguez, *De la inclusión a la exclusión. La formación del Estado, la nación y el pueblo mapuche*, 2ª edición (Santiago 2002, 316 págs.).

Brian Loveman y Elizabeth Lira, *El espejismo de la reconciliación política. Chile 1990-2002* (Santiago, 2002, 482 págs.).

Colección Fuentes para el Estudio de la Colonia

- Vol. I Fray Francisco Xavier Ramírez, *Coronicón sacro-imperial de Chile*, transcripción y estudio preliminar de Jaime Valenzuela Márquez (Santiago, 1994, 280 págs.).
- Vol. II *Epistolario de don Nicolás de la Cruz y Bahamonde. Primer conde de Maule*, prólogo, revisión y notas de Sergio Martínez Baeza (Santiago, 1994, 300 págs.).
- Vol. III *Archivo de protocolos notariales de Santiago de Chile. 1559 y 1564-1566*, compilación y transcripción paleográfica de Álvaro Jara H. y Rolando Mellafe R., introducción de Álvaro Jara H. (Santiago, 1995-1996, 800 págs.) dos tomos.

Colección Fuentes para la Historia de la República

- Vol. I *Discursos de José Manuel Balmaceda*. Iconografía, recopilación de Rafael Sagredo B. y Eduardo Devés V. (Santiago, 1991, 351 págs.).
- Vol. II *Discursos de José Manuel Balmaceda*. Iconografía, recopilación de Rafael Sagredo B. y Eduardo Devés V. (Santiago, 1991, 385 págs.).
- Vol. III *Discursos de José Manuel Balmaceda*. Iconografía, recopilación de Rafael Sagredo B. y Eduardo Devés V. (Santiago, 1992, 250 págs.).
- Vol. IV *Cartas de Ignacio Santa María a su hija Elisa*, recopilación de Ximena Cruzat A. y Ana Tironi (Santiago, 1991, 156 págs.).
- Vol. V *Escritos del padre Fernando Vives*, recopilación de Rafael Sagredo B. (Santiago, 1993, 524 págs.).
- Vol. VI *Ensayistas proteccionistas del siglo XIX*, recopilación de Sergio Villalobos R. y Rafael Sagredo B. (Santiago, 1993, 315 págs.).
- Vol. VII *La "cuestión social" en Chile. Ideas y debates precursores (1804-1902)*, recopilación y estudio crítico de Sergio Grez T. (Santiago, 1995, 577 págs.).
- Vol. VIII *La "cuestión social" en Chile. Ideas y debates precursores (1804-1902)*, recopilación y estudio crítico de Sergio Grez T. (Santiago, primera reimpresión, 1997, 577 págs.).
- Vol. IX *Sistema carcelario en Chile. Visiones, realidades y proyectos (1816-1916)*, compilación y estudio preliminar de Marco Antonio León L. (Santiago, 1996, 303 págs.).
- Vol. X "... I el silencio comenzó a reinar". *Documentos para la historia de la instrucción primaria*, investigador Mario Monsalve Bórquez (Santiago, 1998, 290 págs.).
- Vol. XI *Poemario popular de Tarapacá 1889-1910*, recopilación e introducción, Sergio González, M. Angélica Illanes y Luis Moulian (Santiago, 1998, 458 págs.).
- Vol. XII *Crónicas políticas de Wilfredo Mayorga. Del "Cielito Lindo" a la Patria Joven*, recopilación de Rafael Sagredo Baeza (Santiago, 1998, 684 págs.).
- Vol. XIII *Francisco de Miranda, Diario de viaje a Estados Unidos, 1783-1784*, estudio preliminar y edición crítica de Sara Almarza Costa (Santiago, 1998, 185 págs.).
- Vol. XIV *Etnografía mapuche del siglo XIX*, Iván Inostroza Córdova (Santiago, 1998, 139 págs.).

- Vol. XIV *Manuel Montt y Domingo F. Sarmiento. Epistolario 1833-1888*, estudio, selección y notas Sergio Vergara Quiroz (Santiago, 1999, 227 págs.).
- Vol. XV *Viajeros rusos al sur del mundo*, compilación, estudios introductorios y notas de Carmen Norambuena y Olga Uliánova (Santiago, 2000, 742 págs.).
- Vol. XVI *Epistolario de Pedro Aguirre Cerda (1938-1941)*, recopilación y notas Leonidas Aguirre Silva (Santiago, 2001, 198 págs.).
- Vol. XVII *Leyes de reconciliación en Chile: Amnistías, indultos y reparaciones 1819-1999*, Recopilación e interpretación Brian Loveman y Elizabeth Lira. (Santiago, 2001, 332 págs.).
- Vol. XVIII *Cartas a Manuel Montt: un registro para la historia social y política de Chile. (1836-1869)*, estudio preliminar Marco Antonio León León y Horacio Aránguiz Donoso (Santiago, 2001, 466 págs.).
- Vol. XIX *Arquitectura política y seguridad interior del Estado. Chile 1811-1990*, Recopilación e interpretación Brian Loveman y Elizabeth Lira (Santiago, 2002, 528 págs.).

Colección Sociedad y Cultura

- Vol. I Jaime Valenzuela Márquez, *Bandidaje rural en Chile central, Curicó, 1850-1900* (Santiago, 1991, 160 págs.).
- Vol. II Verónica Valdivia Ortiz de Zárate, *La Milicia Republicana. Los civiles en armas. 1932-1936* (Santiago, 1992, 132 págs.).
- Vol. III Micaela Navarrete, *Balmaceda en la poesía popular 1886-1896* (Santiago, 1993, 126 págs.).
- Vol. IV Andrea Ruiz-Esquide F., *Los indios amigos en la frontera araucana* (Santiago, 1993, 116 págs.).
- Vol. V Paula de Dios Crispi, *Inmigrar en Chile: estudio de una cadena migratoria hispana* (Santiago, 1993, 172 págs.).
- Vol. VI Jorge Rojas Flores, *La dictadura de Ibáñez y los sindicatos (1927-1931)* (Santiago, 1993, 190 págs.).
- Vol. VII Ricardo Nazer Ahumada, *José Tomás Urmeneta. Un empresario del siglo XIX* (Santiago, 1994, 289 págs.).
- Vol. VIII Álvaro Góngora Escobedo, *La prostitución en Santiago (1813-1930). Visión de las elites* (Santiago, 1994, 259 págs.).
- Vol. IX Luis Carlos Parentini Gayani, *Introducción a la etnohistoria mapuche* (Santiago, 1996, 136 págs.).
- Vol. X Jorge Rojas Flores, *Los niños cristaleros: trabajo infantil en la industria. Chile, 1880-1950* (Santiago, 1996, 136 págs.).
- Vol. XI Josefina Rossetti Gallardo, *Sexualidad adolescente: Un desafío para la sociedad chilena* (Santiago, 1997, 301 págs.).
- Vol. XII Marco Antonio León León, *Sepultura sagrada, tumba profana. Los espacios de la muerte en Santiago de Chile, 1883-1932* (Santiago, 1997, 282 págs.).
- Vol. XIII Sergio Grez Toso, *De la "regeneración del pueblo" a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)* (Santiago, 1998, 831 págs.).
- Vol. XIV Ian Thomson y Dietrich Angerstein, *Historia del ferrocarril en Chile* (Santiago, 1997, 279 págs.).

- Vol. XIV Ian Thomson y Dietrich Angerstein, *Historia del ferrocarril en Chile* (Santiago, 2ª edición, 2000, 312 págs.).
- Vol. XV Larissa Adler Lomnitz y Ana Melnick, *Neoliberalismo y clase media. El caso de los profesores de Chile* (Santiago, 1998, 165 págs.).
- Vol. XVI Marcello Carmagnani, *Desarrollo industrial y subdesarrollo económico. El caso chileno (1860-1920)*, traducción de Silvia Hernández (Santiago, 1998, 241 págs.).
- Vol. XVII Alejandra Araya Espinoza, *Ociosos, vagabundos y malentrenidos en Chile colonial* (Santiago, 1999, 174 págs.).
- Vol. XVIII Leonardo León, *Apogeo y ocaso del toqui Francisco Ayllapangui de Malleco, Chile* (Santiago, 1999, 282 págs.).
- Vol. XIX Gonzalo Piwonka Figueroa, *Las aguas de Santiago de Chile 1541-1999. Desafío y respuesta. Sino e imprevisión*, tomo I, "Los primeros doscientos años. 1541-1741". (Santiago, 1999, 480 págs.).
- Vol. XX Pablo Lacoste, *El Ferrocarril Trasandino. Un siglo de transporte, ideas y política en el sur de América*. (Santiago, 2000, 459 págs.).
- Vol. XXI Fernando Purcell Torretti, *Diversiones y juegos populares. Formas de sociabilidad y crítica social Colchagua, 1850-1880* (Santiago, 2000, 148 págs.).
- Vol. XXII María Loreto Egaña Baraona, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal* (Santiago, 2000, 256 págs.).
- Vol. XXIII Carmen Gloria Bravo Quezada, *La flor del desierto. El mineral de Caracoles y su impacto en la economía chilena* (Santiago, 2000, 150 págs.).
- Vol. XXIV Marcello Carmagnani, *Los mecanismos de la vida económica en una sociedad colonial: Chile 1860-1830*, traducción de Sergio Grez T., Leonora Reyes J. y Jaime Riera (Santiago, 2001, 416 págs.).
- Vol. XXV Claudia Darrigrandi Navarro, *Dramaturgia y género en el Chile de los sesenta* (Santiago, 2001, 191 págs.).
- Vol. XXVI Rafael Sagredo Baeza, *Vapor al norte, tren al sur. El viaje presidencial como práctica política en Chile. Siglo XIX* (Santiago y México D.F., 2001, 564 págs.).
- Vol. XXVII Jaime Valenzuela Márquez, *Las liturgias del poder. Celebraciones públicas y estrategias persuasivas en Chile colonial (1609-1709)* (Santiago, 2001, 492 págs.).
- Vol. XXVIII Cristián Guerrero Lira, *La contrarrevolución de la Independencia* (Santiago, 2002, 330 págs.).
- Vol. XXIX José Carlos Rovira, *José Toribio Medina y su fundación literaria y bibliográfica del mundo colonial americana* (Santiago, 2002, 145 págs.).
- Vol. XXX Emma de Ramón, *Obra y fe. La catedral de Santiago. 1541-1769* (Santiago, 2002, 202 págs.).
- Vol. XXXI Sergio González Miranda, *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990* (Santiago, 2002, 292 págs.).
- Vol. XXXII Nicolás Cruz, *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. (El Plan de Estudios Humanista, 1843-1876)* (Santiago, 2002, 238 págs.).

Colección Escritores de Chile

- Vol. I *Alone y los Premios Nacionales de Literatura*, recopilación y selección de Pedro Pablo Zegers B. (Santiago, 1992, 338 págs.).
- Vol. II *Jean Emar. Escritos de arte. 1923-1925*, recopilación e introducción de Patricio Lizama (Santiago, 1992, 170 págs.).

- Vol. III *Vicente Huidobro. Textos inéditos y dispersos*, recopilación, selección e introducción de José Alberto de la Fuente (Santiago, 1993, 254 págs.).
- Vol. IV *Domingo Melfi. Páginas escogidas* (Santiago, 1993, 128 págs.).
- Vol. V *Alone y la crítica de cine*, recopilación y prólogo de Alfonso Calderón (Santiago, 1993, 204 págs.).
- Vol. VI *Martín Cerda. Ideas sobre el ensayo*, recopilación y selección de Alfonso Calderón y Pedro Pablo Zegers B. (Santiago, 1993, 268 págs.).
- Vol. VII *Alberto Rojas Jiménez. Se paseaba por el alba*, recopilación y selección de Oreste Plath, coinvestigadores Juan Camilo Lorca y Pedro Pablo Zegers (Santiago, 1994, 284 págs.).
- Vol. VIII *Juan Emar, Umbra!*, nota preliminar, Pedro Lastra; biografía para una obra, Pablo Brodsky (Santiago, 1995-1996, c + 4.134 págs.) cinco tomos.
- Vol. IX *Martín Cerda. Palabras sobre palabras*, recopilación de Alfonso Calderón y Pedro Pablo Zegers, prólogo de Alfonso Calderón (Santiago, 1997, 143 págs.).
- Vol. X *Eduardo Anguita. Páginas de la memoria*, prólogo de Alfonso Calderón y recopilación de Pedro Pablo Zegers (Santiago, 2000, 98 págs.).
- Vol. XI *Ricardo Latcham. Varía lección*, selección y nota preliminar de Pedro Lastra y Alfonso Calderón, recopilación de Pedro Pablo Zegers (Santiago, 2000, 326 págs.).
- Vol. XII *Cristián Huneeus. Artículos de prensa (1969-1985)*, recopilación y edición Daniela Huneeus y Manuel Vicuña, prólogo de Roberto Merino (Santiago, 2001, 151 págs.).
- Vol. XIII *Rosamel del Valle. Crónicas de New York*, recopilación de Pedro Pablo Zegers B., prólogo de Leonardo Sanhueza (Santiago, 2002, 212 págs.).

Colección de Antropología

- Vol. I Mauricio Massone, Donald Jackson y Alfredo Prieto, *Perspectivas arqueológicas de los Selk'nam* (Santiago, 1993, 170 págs.).
- Vol. II Rubén Stehberg, *Instalaciones incaicas en el norte y centro semiárido de Chile* (Santiago, 1995, 225 págs.).
- Vol. III Mauricio Massone y Roxana Seguel (compiladores), *Patrimonio arqueológico en áreas silvestres protegidas* (Santiago, 1994, 176 págs.).
- Vol. IV Daniel Quiroz y Marco Sánchez (compiladores), *La isla de las palabras rotas* (Santiago, 1997, 257 págs.).
- Vol. V José Luis Martínez, *Pueblos del chañar y el algarrobo* (Santiago, 1998, 220 págs.).

Colección Imágenes del Patrimonio

- Vol. I Rodrigo Sánchez R. y Mauricio Massone M., *La Cultura Aconcagua* (Santiago, 1995, 64 págs.).

Colección de Documentos del Folklore

Vol. I *Aunque no soy literaria. Rosa Araneda en la poesía popular del siglo XIX*, compilación y estudio Micaela Navarrete A. (Santiago, 1998, 302 págs.).

Colección Ensayos y Estudios

Vol. I Bárbara de Vos Eyzaguirre, *El surgimiento del paradigma industrializador en Chile (1875-1900)* (Santiago, 1999, 107 págs.).

Vol. II Marco Antonio León León, *La cultura de la muerte en Chiloé* (Santiago, 1999, 122 págs.).

Vol. III Clara Zapata Tarrés, *Las voces del Desierto: la reformulación de las identidades de los aymaras en el norte de Chile* (Santiago, 2001, 168 págs.).

Vol. IV Donald Jackson S., *Los instrumentos líticos de los primeros cazadores de Tierra del Fuego 1875-1900* (Santiago, 2002, 100 págs.).

Se terminó de imprimir esta primera edición
en el mes de diciembre de 2002
en los talleres de Imprenta Salesianos S.A.
General Gana 1486
Santiago de Chile

En la *Colección Sociedad y Cultura* tienen cabida trabajos de investigación relacionados con el humanismo y las ciencias sociales. Su objetivo principal es promover la investigación en las áreas mencionadas y facilitar su conocimiento. Recoge monografías de autores nacionales y extranjeros sobre la historia de Chile o sobre algún aspecto de la realidad nacional objeto de estudio de alguna ciencia humanista o social.

A través de esta *Colección*, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos no sólo se vincula y dialoga con el mundo intelectual y el de los investigadores, además, contribuye a acrecentar y difundir el patrimonio cultural de la nación gracias a los trabajos de investigación en ella contenidos.

Este libro es el resultado de una investigación de varios años sobre el impacto cultural de la escuela pública chilena en el mundo andino de Tarapacá.

El estudio abarca más de un siglo (1880-1990), desde la ocupación de la provincia por el Estado chileno hasta la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación. Son dos las tesis principales que se desarrollan en esta obra: una sostiene que el Estado chileno, a través de la escuela primaria como agencia reproductora de la cultura nacional, implementó un proceso de chilenización de la población andina, donde el discurso pedagógico contenía violencia estructural y simbólica. La otra plantea que la acción del Estado no fue unilateral, pues los campesinos andinos tuvieron una conducta proactiva para la instalación de escuelas en sus comunidades.

El trabajo se enmarca dentro del campo de la historia de la educación, pero sin que ello sea óbice para incluir una discusión teórica sobre el Estado y la interculturalidad. Comienza analizando el ciclo de expansión del salitre y su relación con el mundo andino, período que concluye en la década de los años treinta, para después continuar analizando el fenómeno estudiado década tras década. Destaca el análisis de las tres más importantes reformas educacionales en Chile: la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, la Reforma Educacional de 1965 y la LOCE de 1990.

Por último, cabe señalar que este libro logra una mirada de conjunto sobre la relación entre la escuela pública y el mundo andino de Tarapacá, no sólo desde la perspectiva histórica sino cultural y educativa. Respecto de esta última, es interesante su propuesta y defensa de la educación intercultural en Tarapacá.