

VIOLENCIA EN LOS ANDES DE TARAPACÁ: una reflexión teórica

por:
SERGIO GONZÁLEZ MIRANDA

“Países hai, donde como el Perú i Bolivia, la tribu salvaje está incorporada a 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 su 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 Arjentina, el salvaje, antiguo habitante de estas comarcas, ha sido domesticado por la obra de tres siglos, desagregado de 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.

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio específico sobre la temática de violencia en el espacio andino de Tarapacá, Norte de Chile, bajo el prisma de la sociología y antropología.

En la parte introductoria desarrolla comentarios acerca del concepto teórico de violencia que proponen teóricos como Johan Galtung y otros. Se pone énfasis en la “violencia y cosmovisión andina”, entendiendo que la violencia es sinónimo de injusticia social, en este caso, traducido en la pérdida de recursos naturales, especialmente el agua. Por otro lado se analiza la “violencia estructural” y “violencia simbólica”, ejercida sobre la población originaria de este espacio por el Estado chileno, a través de sus instituciones, fundamentalmente la Escuela, hecho percibido desde las vivencias y experiencias de maestros rurales que constan en el presente trabajo.

Esta acción del Estado se consolida con la creación de la Escuela Normal Mixta de Antofagasta el año 1945, que entre sus fines proclama: “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”.

Esta acción lleva implícita una violencia de tipo psicológico que se suma a la violencia simbólica que culmina en la dualidad Poder-Saber.

ABSTRACT

Violence persisting problem on acculturation phenomena in this article refers to analyze veiled violence suffered by andean people who lived in Tarapaca during the XX century.

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 cosmovisión¹, 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 Estado², 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 reproductora³ del Estado de Chile en pos de alcanzar soberanía en los territorios de Tarapacá ocupados desde 1883.

Sin dudas, a pesar de lo tardía que significó la incorporación de Tarapacá (y por añadidura 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 de “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”⁴ 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 nacionalistas⁵ 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 fin era la alfabetización de la población⁶ 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 8 escuelas públicas, 6 de las cuales funcionaban en el departamento de Iquique y 2 en el de Pisagua, pero en 1890 se crearon 5 escuelas más por iniciativa del Gobierno de Balmaceda⁷. Si bien en Iquique

¹ “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.

² Lechner, Norbert *Acerca de la razón de Estado* FLACSO N° 15, Santiago, 1981.

³ A través de la integración y asimilación de la población local al ideario e identidad nacional.

⁴ Palacios, Raúl *La chilenización de Tacna y Arica 1883-1929* Editorial Arica S.A., Lima, Perú.

⁵ González, Sergio; Maldonado, Carlos y Mc Gee, Sandra “Las Ligas Patrióticas: un caso de nacionalismo, xenofobia y lucha social en Chile”. En *Canadian Review of Studies in Nationalism*, Vol. XXI, N° 12, University of Prince Edward Island, Canada, 1994, pp. 57-69.

⁶ 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.

⁷ Ministerio del Interior, vol. 1.599. Memoria de la Intendencia de Tarapacá, 1889-1890, folios 59-60.

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 3.180 son atendidos por escuelas públicas y 2.043 por escuelas particulares⁸. 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.*”⁹

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 omisión¹⁰ de otros vocabularios, conceptos e íconos culturales fueron la más profunda de las 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 deba conocer el prejuicio, la discriminación o abiertamente la xenofobia. Sin embargo, esta dimensión psicosocial, 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 Galtung¹¹ 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 Bourdieu¹², 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

⁸ Fuente: Censo escolar en los centros de acción de las escuelas públicas. Iquique, diciembre de 1902. Intendencia de Tarapacá. Vol 457, Libro de Visitación de Escuelas, 1902.

⁹ 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 *SOLAR estudios latinoamericanos*, Santiago, 1988, pp. 73-86.

¹⁰ Sloopweg, J.C. *Currículum 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* CONADI, Arica, 2000.

¹¹ Galtung, Johan *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas* Tecnos, Madrid, 1995:326.

¹² Bourdieu, P., Passeron, Claude *La reproducción* Ed. Fontamara, México, 1995.

y en los aparatos de reproducción cultural, especial en el Estado. La violencia estructural suele asociarse, dice este autor, a lo que corrientemente se conoce como “injusticia social”¹³. 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 territorio¹⁴, 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 ha 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 andina¹⁵, base de la organización de su economía vertical¹⁶ y de su espacio-tiempo¹⁷. 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.*”¹⁸. 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 a 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 sufrido¹⁹.

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”²⁰.

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 representado por un solo término: “Pacha”. Significa la noción de totalidad, de abundancia; es decir, Pacha significa el espacio-tiempo, la totali-*

¹³ Galtung *Ob. Cit.* P. 320.

¹⁴ Ver Chirif, Alberto y otros *El indígena y su territorio* Oxfam América, Lima, Perú, 1991.

¹⁵ J.J. van Kessel señala: El culto de estos tres: Mallcu (cerro), Pachamama (altiplano) y Amaru (valles), se trata de un triple culto a la fertilidad que gravita alrededor del agua que da la vida...” *Holocausto al progreso. Los aymaras de Tarapacá* CEDLA, Amsterdam, 1980, p. 278

¹⁶ 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* IEP, Lima, 1975.

¹⁷ Romero Bedregal, Hugo.

¹⁸ *Ob. Cit.* Nota 12 p. 320.

¹⁹ Un caso emblemático fue la lucha por el 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.

²⁰ Temple, Dominique *La dialéctica del don: ensayo sobre la economía de las economías indígenas* Hisbol, La Paz, 1986.

dad, 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 tiempo²¹ 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”.

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 si no 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.”*²² Un estudio realizado por Jerny González²³ 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 y 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.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, 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

²¹ El término andino más expresivo en esta acepción es Pachakuti.

²² Temple, Dominique *Estructura comunitaria y reciprocidad* Hisbol. Chitakolla, Bolivia, 1989, p. 59.

²³ González Caqueo, Jerny *La estrategia de subsistencia en Chiapa: el control de los recursos* Cuadernos de Investigación Social N° 12, CIREN, Iquique, 1985.

que hoy los pastores bajan a los valles y devienen en agricultores, por la ausencia de éstos últimos, desde que el ciclo del salitre, con su atracción económica inevitable, integró a 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, 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 autocrítica. Precisamente, es por ello que 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 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.*”²⁴ La jurisprudencia chilena señala agravantes asociadas a las consecuencias del delito. La acción educativa en poblaciones indígenas difícilmente es analizada en sus posibles consecuencias y menos considerarlas 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:

Veamos, a modo de ejemplo, unos conceptos de la profesora Calomira Benardos Loyola vertidos en una monografía escrita el 22 de febrero de 1933, quien fuera directora interina de la escuela N° 37 del pueblo de la Huayca:

“...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 que dista como a 3 leguas del

²⁴ Galtung *Ob. Cit.* P. 323.

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.(...)"

Este relato es muy interesante en demostrar cómo la violencia, real o imaginada, más significativa está en el plano psicosocial, especialmente en el temor y en el prejuicio. Otra maestra, pero treinta años después en la zona del altiplano, tiene una mirada a la comunidad andina muy similar, se trata de la profesora Norma Gómez Astudillo, a saber:

"(...)Bueno, nosotros siempre estamos atentos a despertar el amor y el interés por la patria y de ser chilenos, 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 buenamocitas, 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 significa que haya sido 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 si fue a chilenizar al altiplano en la década de los años cincuenta a las comunidades aymaras, 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, esa 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(…)”

Incluso 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 a hacer el santo en el sentido como castigué al niño, yo 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 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 que 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, dada 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 problemático²⁵, que nos obligaría a imaginarnos 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 a 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 de 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.*”²⁶ 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 y Manuel Sanz, respectivamente:

²⁵ Galtung, *Ob. Cit.* Pág. 316.

²⁶ *Idem.* Pp. 318-19.

“(...) 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(...)”(R.R.)

“(...)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 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(...)”(M.S.)

La violencia psicológica para Galtung está muy asociada al clima que genera, por ejemplo, una amenaza, pero 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. 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 Bourdieu²⁷.

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 Prat²⁸.

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.*”²⁹ En el segundo de estos casos, es posible que ninguna persona dañe a otra de modo directo, y la responsabilidad se diluya en una estructura social que se construye sobre un poder distribuido desigualmente. En el caso de la violencia ejer-

²⁷ Bourdieu, P., Passeron, Claude *La reproducción* Ed. Fontamara, México, 1995.

²⁸ Ver: Sater, W. “Arturo Prat, símbolo de ideales nacionales ante la frustración chilena” Revista Mapocho, Tomo V, N°4, Dibam, Santiago, 1996.

²⁹ *Ob. Cit.* P. 320.

cida 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 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 actúa a veces en beneficio de grupos, mientras que lo individual puede interpretarse como opuesto al grupo.*”³⁰ 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.*”³¹

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, con la municipalización podríamos hablar de los sostenedores, se analiza mejor desde una perspectiva de violencia estructural, pues, al fin y al cabo, la responsabilidad se diluye en normativas.

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 que inspiraron la conducta de los maestros, posiblemente siempre muy loables, 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.

³⁰ *Ob. Cit.* Nota 13 p. 320.

³¹ *Ob. Cit.* Nota 12 p. 320.

El decreto orgánico que dio origen a esta escuela normal mixta de Antofagasta, fue el siguiente:

Santiago, 22 de octubre de 1945

N° 9189

CONSIDERANDO:

- 1°. 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;
- 2°. 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.
- 3°. 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;
- 4°. Que el gobierno tiene planes generales de fomento para la zona norte y que para el logro de estos propósitos es indispensable contar, a 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 N° 81, del 9 de enero del presente año y lo solicitado por la Dirección General de Educación Primaria por memorándum N° 2127, de mayo pasado, DECRETO:

- 1°. 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 socioculturales 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.
- 2°. Para llenar estos fines, la Escuela Normal Mixta de Antofagasta contará con las siguientes secciones: a) Formación Profesional; b) Socioeconómica; y c) Sociocultural.
- 3°. 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.

- 4°. 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;
- 5°. 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.
- 6°. 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.
- 7°. 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, tómesese razón, comuníquese e insértese en el Boletín de leyes y decreto del Gobierno.

Alfredo Duhalde 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, a base de la experiencia de este primer curso, se creó un curso especial de profesores rurales para la zona fronteriza. Siendo 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 en periodo 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 periodo 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 además 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 de que éste: el currículum oculto.

EL CURRÍCULUM OCULTO, LA INVISIBILIDAD Y EL TEXTO NO ESCRITO

El término “currículum oculto” es abarcado 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. En 1981 S. Bowles y H. Gintis 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. 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, pero de todos modos 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 definición 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 dominante³². M.W. Apple, se pregunta ¿De quién son los significados que se recogen y distribuyen a través de los currículos explícitos y ocultos 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 representadas ni tampoco se responde a los significados de todos los grupos.*”³³

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 un estudio realizado por la antropóloga J.C. Sloomweg, 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.*”³⁴

Esta investigadora habla de currículum nulo a 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 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 bronces 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 Dreeben habla de “currículum no escrito”³⁵ 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

³² Ochoa, Jorge. *Escuela y Significados Dominantes*. CIDE, Doc. de Trabajo N° 10

³³ Apple, M.W. y King, N.R. “¿Qué enseñan las escuelas?” En *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal/Universitaria, Madrid, 1989, p. 39.

³⁴ *Ob. Cit.* p.123.

³⁵ Dreeben, Robert. “El currículum no escrito y su relación con los valores.” En *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal/Universitaria, Madrid, 1989, p. 73.

menos no lo están en los textos escolares; pero ello no significa que no se enseñe por contraposición en 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?³⁶ Este autor tiene en mente, al igual que Basil Bernstein³⁷, 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 lingüísticos) contenidos de violencia. Si a la diferencia de clase le agregamos la diferencia étnica, sin dudas los contenidos de violencia social aumentan de modo exponencial.

LA VIOLENCIA SIMBÓLICA

Sin dudas, el currículum oculto está relacionado con el concepto de “violencia simbólica” de Bourdieu y Passeron, en el sentido de que está más asociado a las relaciones estructurales de clase, por un lado, y como un problema de reproducción cultural, por otro.

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 chilener 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 a los menos tres:

- a. La educación garantiza que algunos grupos sociales puedan mantener una posición dominante en la sociedad (sistema).

³⁶ Ochoa, Jorge y Alejandra Ortúzar. *La Sociedad que ven los niños y niñas chilenos*. Cide, Doc. de Trabajo, 1986.

³⁷ Bernstein, Basil. *Poder, educación y conciencia*. CIDE, Santiago, 1988.

- b. Sólo ciertos grupos sociales pueden participar en la definición (construcción) de la cultura dominante.
- c. Mecanismos de naturaleza arbitraria de ciertas normas, costumbres, contenidos y valores se obtienen de un fuerte grado de consenso y, por consiguiente, su legitimación y, de esta manera, condiciona 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 grande 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”.

Por tanto, 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 extra-aula, especialmente en la enseñanza básica, donde son 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 intra-aula. Quizás 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 3^{er} 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 3^{er} 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 que los alumnos de esa 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 (vgr. maestros), son importantes indicadores cuando éstos reflexionan sobre su acción pedagógica. Para el caso altoandino, es interesante cómo 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 llamo, por tanto, no hay conciencia de que se está violentando a una cultura.

Don Raúl Salazar, 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 y casado. Por solicitud de los lugareños se abrió (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 1 año como maestro. Esos alumnos “*tenían un muy alto sentido patriótico, con decirle que los que no eran chilenos eran desagradable para ellos...*”

Don Alberto Castillo, 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 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 100 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 subrayado 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.

Según Bourdieu, un campo resulta de relaciones de fuerza entre agentes y/o agencias 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.

“En un campo, agentes e instituciones están en lucha, con fuerzas diferentes y de acuerdo a reglas que constituyen el espacio de juego, por la apropiación de ganancias específicas que están en disputa en la lucha. Aquellos que dominan el campo tienen los medios para hacerlo funcionar a su favor; pero tienen que tomar en cuenta la resistencia de los dominados. 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.”³⁸

Aquí los campos referenciales tienen por objetivo ubicar a la escuela fiscal rural de Tarapacá dentro del campo de conflicto regional e internacional.

³⁸ Bourdieu, P. *Questions de Sociologie*. Minuit, Paris, 1980:136.

PODER Y SABER

En la escuela pública se genera un tipo de violencia manifiesta (Vgr. actos cívicos) y latente (currículum oculto), llegando incluso a la violencia física (castigo) y psicológica (estigmatización)³⁹. 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, transposición, podemos apprehender 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 poder que pasan a través del saber y que, se 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.*”⁴⁰

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.*”⁴¹

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. Un documento que expresa este poder “desde abajo” es el enviado por una maestra que se desempeñaba en uno de los valles interiores andinos de la provincia, Mamiña.

Iquique, 9 de Octubre de 1909

Pongo en conocimiento de Ud. que me he visto en la imprescindible necesidad de trasladarme á esta ciudad desde Mamiña, lugar donde funciona la escuela mista N° 30 del departamento de Tarapacá, de la cual soi preceptora, con el fin de dar cuenta de los vejámenes que en esa localidad he recibido i pedir amparo a las autoridades, por conducto de Ud., para que se me respete de la manera que corresponde a una mujer honrada i á las funciones que desempeño como empleada de la Nación.

Hace cuatro años que resido en Mamiña a cargo de la escuela aislada i jamás había recibido ofensas tan graves como las que he sido objeto últimamente.

Hace poco se nombró Juez de Distrito de Mamiña á Dn Fernando Jara, de nacionalidad peruana, i desde que dicho señor invistió tal título comenzaron las hostilidades hacia mi persona, *por el enorme delito de ser chilena*, porque el Juez de Distrito, ínfimo representante de la autoridad judicial de mi Patria, es el peor enemigo de esta misma Patria.

Pero esas hostilidades tomaron proporciones de asalto la noche del 4 del actual en que el pueblo celebraba una fiesta con bacanales, como es costumbre. Claro es que mi decoro no me permitía asistir a esa clase de manifestaciones, lo que fué motivo para que el Juez incita-

³⁹ Ver. Galtung, Johan. *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*. Tecnos, 1995.

⁴⁰ Citado por Goodson, Ivor. “Cuerpos dóciles” En *Foucault y la educación*. Editorial Morata, Madrid, 1994:119.

⁴¹ Kenway, Jane. “La educación y el discurso político de la nueva derecha.” En *Foucault y la educación* Editorial Morata, Madrid, 1994:182.

ra á la muchedumbre beoda para que fueran á insultarme. A los gritos de ¡Muera la chilena! rodearon mi casa haciendo disparos i llenándome de improperios tan ofensivos i groseros que no es posible estampar.

El motivo que ese Sr. Jara tiene para perseguirme de una manera tan severa es, fuera de su nacionalidad, que él se ha establecido allí con una escuela sin permiso de autoridad alguna i considera que yo, como maestra, perjudico sus intereses.

Además, debo hacer presente que en Mamiña, a pesar de ser un pedazo de nuestro país, todos los habitantes se consideran peruanos e inculcan a sus hijos (que no pueden ser más que chilenos) esas mismas ideas, es decir cariño á Perú i odio á Chile. De manera que a mi se me considera una advenediza porque soi la única habitante de este pueblo a quien consideran chilena, ¿Y esto, señor, sucede dentro de mi país? Es posible que á los hijos de Chile se les insulte por el solo hecho de serlo, dentro del territorio que se rige por nuestras leyes i donde debe imperar de una manera absoluta i soberana nuestra bandera. Y más todavía que el instigador de ese odio, el autor de todos los desmanes i ofensas á mi Patria i a mi humilde persona, sea un funcionario que por el carácter que inviste está obligado, más que nadie, á respetar las leyes de la Nación. En vista de lo espuesto ruego a Ud. tenga á bien solicitar de la autoridad administrativa, garantías para mi persona i para el correcto i tranquilo funcionamiento de la escuela á mi cargo.

Dios guarde a US.

Lucila Muñoz

Esta carta de la maestra Muñoz significó una inmediata reacción del Visitador de Escuelas Fiscales, quien envió la denuncia al Intendente, solicitando el cierre de la escuela particular. El señor Intendente, Luis Aldunate, ofició de inmediato una carta al Juez de la Subdelegación de Tarapacá para que aclarara la situación y tomara las medidas correspondientes. La respuesta del señor Juez Juan Morales no se hizo esperar, poniendo su renuncia a disposición y denunciando a los posibles culpables.

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 conocer y las modalidades de saber deben considerarse como otros tantos efectos de estas implicaciones fundamentales del poder-saber y sus transformaciones históricas...*"⁴²

Las relaciones de poder entre el Estado (la razón de Estado)⁴³ 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

⁴² Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. Editorial Siglo XXI, Madrid, 1982:27.

⁴³ Lechner, Norbert. *Especificando la política*. Documento de Trabajo N° 134, Flacso, Santiago, 1981.

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 “currículum 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.*”⁴⁴ 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.

Una frase de Spinoza gusta citar Carl Schmitt: “*es el derecho y no el odio el que crea los enemigos del imperio.*”⁴⁵ Esta observación es importante porque no es la violencia personal (aunque hayan cientos de ejemplos de su existencia) sino la violencia estructural, aquella surgida de las normativas (Decretos Leyes, Reglamentos, Programas, Circulares, etc.) la que realmente define la más profunda discriminación social.

La violencia estructural en Tarapacá, primero respecto de la población de origen peruano y después en relación con la de origen andino, ha estado estrechamente vinculada al concepto de soberanía. Para 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.*”⁴⁶ Es decir, el derecho deriva del poder. Recordemos que desde muy temprana la anexión de Tarapacá a Chile, las primeras autoridades chilenas (Vgr. Patricio Lynch, primer jefe político de Tarapacá) se preocuparon especialmente en dictar decretos y leyes para organizar y administrar a la provincia, 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 necesaria 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 chilenezarse los criollos de estas poblaciones.”⁴⁷

⁴⁴ Schmitt, Carl. *El concepto de lo político* Alianza Editorial, Madrid, 1998:67.

⁴⁵ Schmitt, Carl. *El concepto de lo político* Folios Ediciones, México, 1985, cita 27, p.26

⁴⁶ Gómez Orfanel, Germán. “Carl Schmitt y el decisionismo político” En *Historia de la Teoría Política 5*, Alianza Editorial, Madrid, 1993: 243-272.

⁴⁷ Archivo de Intendencia de Tarapacá (AIT).

BIBLIOGRAFÍA

- AMUNÁTEGUI, Domingo
1936 “El progreso intelectual y político de Chile”. Ed. Nascimento, Santiago.
- ANSIÓN, Juan “La escuela en la comunidad s/a campesina”. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. MIN. AGRO, MINEDUC, FAO, COTESU. Lima-Perú.
- APEY, María Angélica
1990 “La instrucción rural en Chile”. En *Dimensión Histórica de Chile N° 6/7 Historia de la Educación* UMCE, Santiago.
- APPLE, Michael
1995 “La política del saber oficial: ¿tiene sentido un currículum nacional?” En *Volver a pensar la educación*. Vol. I, Ediciones Morata, Madrid.
- BALIBAR, Etienne
1988 *Raza, Nación y Clase*. IEPALA. Textos, Madrid.
- BALL, S.J. (Comp.)
1994 *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata, Paideia, Madrid.
- BARR Melej, Patrick
1998 “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.
- Boletín de Informaciones
y prácticas escolares Primer Seminario Regional de Educación Rural (Chillán). Santiago, mayo 1955
- BASADRE, Jorge
1983 *La vida y la Historia* FL-BIP, Lima.
- BOURDIEU, P. y C. Passeron
1988 *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed. Laia, Barcelona.
- CALDERÓN, F. y M. Hopenhayn,
E. Ottone
1996 *Esa esquiva modernidad. Desarrollo, ciudadanía en América Latina*. UNESCO, Nueva Sociedad, Venezuela.
- CAICECO Escudero, J.
1991 “Don Darío Salas, educador.” *Revista de Educación* N° 209, Santiago, p. 41. Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. MIN. AGRO., MINEDUC, FAO, COTESU, Lima.
- CARIOLA, Carmen y Osvaldo Sunkel
1982 *La Historia económica de Chile 1830 y 1930: dos ensayos y una bibliografía*. Ediciones Cultura Hispánica, ICI, Madrid.
- CHIODI, Francesco (compilador)
1990 *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. Tomos I y II*. GTZ-UNESCO, Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador.
- COX, Cristián y J. Gysling.
1990 “La formación del profesorado en Chile 1842-1987.” CIDE, Santiago.
- CHIODI, Francesco (compilador)
1990 *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. Tomos I y II*. GTZ-UNESCO, Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador.
- CHIPANA, Cornelio
1996 “La identidad étnica de los aymaras en Arica”. *Revista Chungará*, N° 16-17, octubre, 251-261, UTA, Arica.
- ENCINA, Francisco A.
1962 “La Educación Económica y el Liceo”. Ed. Nascimento, Santiago.

- GALDAMES, Luis
1936 “La Escuela y el Estado. Hojas de polémica”. Imp. Letras, Santiago.
- GALDAMES, Luis
¿191 ? “Educación Económica e Intelectual”. Imp. Universitaria, Santiago.
- GORRITI, Juan.
1990 “El maestro visto por sus alumnos.” En *La Escuela Rural. Variaciones sobre un tema*. Carmen Montero (compiladora). Proyecto.
- GONZÁLEZ Errázuriz, Ignacio
1996 *El vicariato castrense de Chile*. Universidad de los Andes, colección jurídica, Santiago.
- GONZÁLEZ Miranda, Sergio
1991 *Hombres y mujeres de la pampa: Tarapacá en el ciclo del salitre*. Ediciones Camanchaca, TER, Iquique.
- 1990 *El aymara de la provincia de Iquique-Chile y la educación nacional*. Ediciones Camanchaca, TER.
- 1996 “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, 3-58, Universidad Arturo Prat, Iquique.
- 1995 “Cochabambinos de habla quechua en las salitreras de Tarapacá (1880-1930).” *Revista Chungará*, vol. 27, N° 2, julio-diciembre, 1995, 135-151, Universidad de Tarapacá, Arica.
- 1995 El Poder del Símbolo en la Chilenización de Tarapacá: violencia y nacionalismo entre 1907 y 1950.” *Rev. de Ciencias Sociales* N° 5. Universidad Arturo Prat, Iquique.
- GONZÁLEZ, Sergio, Carlos Maldonado
Sandra Mac Gee
1994 “Ligas patrióticas. Un caso de nacionalismo, xenofobia y lucha social en Chile.” *Canadian review of studies in nationalism*, vol. XXI, N° 1-2, Canadá, 44-56.
- GUERRERO, Bernardo
1994 *A Dios rogando. Los pentecostales en la sociedad aymara en el norte grande de Chile*. University Press, Amsterdam.
- GUNDERMANN, Hans
1996 “Comunidades ganaderas, mercado y diferenciación interna en el altiplano chileno.” *Revista Chungará*, N° 16-17, octubre, 233-250, UTA, Arica.
- 1998 “Notas acerca de igualdad, identidad étnica y desarrollo en el norte de Chile.” *Revista Ciencias Sociales* N° 8: 49-64, UNAP, Iquique.
- 1992 “Los profesores rurales y su percepción de la realidad andina”. Doc. Taller de Estudios Andinos (TEA), Arica.
- 1991 “La lengua aymara en el norte de Chile: antecedentes socio-lingüísticos.” Doc. Taller de Estudios Andinos (TEA), Arica.
- HEISE, Julio
1954 *Historia Constitucional de Chile*. Editorial Jurídica de Chile, Santiago.
- ILLANES, María Angélica
1991 Ausente, Señorita. El niño chileno, la escuela –para– pobres y el auxilio. Chile, 1890-1990 JUNAEB, Santiago.
- IRARRÁZABAL, Diego
1998 “El saber indígena sopesa la modernidad.” *Revista Yachay* N° 27, 9-14, La Paz, 1998.
- JOCELYN-HOLT, Alfredo
1993 “La crisis de 1891: civilización moderna versus civilización desenfadada”. En *La Guerra Civil de 1891 Cien Años Hoy*. Dpto. de Historia USACH, Santiago, 23-36.

KÜPER, Wolfgang (compilador) 1993	“Pedagogía Intercultural Bilingüe. Experiencias de la región andina.” EBI, ABYA-YALA, Quito.
LEÓN Portilla, M. 1970	<i>El reverso de la conquista</i> . Edit. Joaquín Mortiz, México.
LÓPEZ, Luis E. y Ruth Moya (Editores) 1989	“Pueblos Indios, Estados y Educación.” Proyecto EBI, GTZ-MEC, Lima.
LUZURRIAGA, Lorenzo 1964	“Historia de la Educación Pública.” Ed. Losada, Buenos Aires.
LLANA, Mónica 1992	“La escuela y sus códigos de autoridad”. Revista de Educación N° 223, Santiago.
MAGENDZO, Abraham (Editor) 1991	“¿Superando la racionalidad instrumental?” PIIE, Santiago.
MONSALVE, Mario 1988	<i>“I el silencio comenzó a reinar”</i> . Documento para la Historia de la instrucción primaria 1840-1920. DIBAM, Fuentes para la Historia de la República Vol. IX, Santiago.
MORANDÉ, Pedro 1984	<i>Cultura y modernización en América Latina</i> . P.U.C., Santiago.
MUÑOZ, Óscar 1977	<i>Estado e industrialización en el Ciclo de Expansión del Salitre</i> . Estudios Cieplan N° 6, Santiago.
MURRA, John 1975	Formaciones económicas políticas en el mundo andino. I.E.P., Lima, Perú, 1975.
MUNIZAGA Aguirre, Roberto 1942	“Algunos grandes temas de la filosofía educacional de don Valentín Letelier”. Imp. Universitaria, Santiago.
MUNIZAGA Aguirre, Roberto 1942	“En torno a Sarmiento”. Revista de Educación, junio, Santiago.
MUNIZAGA Aguirre, Roberto 1953	“El Estado y la Educación”. Imp. Universitaria, Santiago.
NÚÑEZ, Iván 1987	<i>El Trabajo docente: dos propuestas históricas</i> . PIIE Estudios, A.H.C., Santiago, 1987.
1989	La descentralización y las reformas educacionales en Chile, 1940-1978 PIIE Estudios, Santiago.
NÚÑEZ Prieto, Iván 1990	“El Normalismo: un movimiento sociocultural educativo”. Revista de Educación N° 197, Santiago. 1990.
OCHOA, Jorge	“Escuela y significados dominantes.” CIDE, s/a Doc. de Trabajo N° 10, Santiago
ORTIZ, Eduardo	<i>La gran depresión y su impacto en Chile 1929-1933</i> Vector, Santiago.
PALACIOS, Raúl 1974	<i>La chilenuzación de Tacna y Arica, 1883-1929</i> . Colección Perú Historia, Editorial Arica, Lima, 1974.
PÉREZ, Elizardo 1992	<i>Warisata. La escuela Ayllu</i> . CERES, HISBOL, Bolivia.
PODESTÁ, Juan 1987	“¿Educación popular o etnoeducación? Una propuesta alternativa con grupos étnicos.” Cuadernos de Investigación Social N° 22, CIREN, Iquique.

REYES Navarro, Enrique 1985	“El mercado mundial del salitre.” Revista Nueva Historia, año 4, N° 15-16, Londres.
1986	“Salitre chileno y mercado mundial 1889-1914. Labor del inspector Dr. Alejandro Bertrand”. CIS N° 17, Ediciones Ciren, Iquique.
SAGREDO Baeza, Rafael 1993	“Balmaceda y los orígenes del intervencionismo estatal.” En <i>La guerra civil de 1891. Cien años hoy</i> , Depto. Historia, Universidad de Santiago, Santiago.
SCHIEFELBEIN, Ernesto 1968	“Visión sinóptica de la actual política educativa.” Revista de Educación N° 4, marzo.
SLOOTWEG, Hanneke 2000	<i>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</i> CONADI, Arica.
1991	Unesco <i>La formación docente en América Latina</i> . UNESCO/OREALC, Santiago.
VAN KESSEL, Juan 1980	<i>Holocausto al progreso. Los aymaras de Tarapacá</i> . CEDLA, Holanda.

