

Estado, escuela chilena y población andina en la ex Subdelegación de Putre. Acciones y reacciones durante el período post Guerra del Pacífico (1883 - 1929)*

Alberto Díaz Araya**
Rodrigo Ruz Zagal***

Resumen: Este artículo analiza el rol de la escuela chilena en la comunidad andina y las demandas locales por un sistema educativo permanente. Dentro de este contexto, se realiza una discusión en torno al Estado, la construcción de la nación y la utilización de la escuela como instrumento disciplinador de la sociedad. Asimismo, se analiza la experiencia histórica de la escuela en el sur peruano, como parte de un proceso que antecede a la instauración del modelo educativo nacional chileno, relevando la praxis política que las propias comunidades asumen en torno diversos petitorios por la presencia de profesores y de establecimientos educacionales en los sectores cordilleranos andinos.

Palabras clave: comunidad andina, escuela, chilenización

State, chilean school and andean population in the ex-Subdelegation of Putre. Actions and reactions during the period post War of the Pacific (1883 - 1929)

Abstract: This article examines the role of schools in Chile in the Andean community and local demands for a permanent educational system. Within this context, there is a discussion around the state, nation building and using the school as a disciplinary tool of society. It also analyzes the historical experience of the school in southern Peru as part of a process that precedes the establishment of the Chilean national educational model, relieving the political practice that communities themselves take on several requests by the presence of teachers and of educational establishments in the Andean cordillera.

Key words: Andean community, school, chilenization

* Resultado del Proyecto FONDECYT n° 1070032.

** Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. Email: albertodiaz@uta.cl

*** Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. Email: rodrigoruz@hotmail.com

Estado, escola chilena e população andina na ex Subdelegación de Putre. Ações e reações durante o período pós Guerra do Pacífico (1883 - 1929)

Resumo: Este artigo analisa o papel da escola chilena na comunidade andina e as demandas locais por um sistema educativo permanente. Dentro deste contexto, realiza-se uma discussão em torno do Estado, a construção da nação e a utilização da escola como instrumento disciplinador da sociedade. Assim mesmo, analisa-se a experiência histórica da escola no sul peruano, como parte de um processo que antecede à instauração do modelo educativo nacional chileno, relevando a praxis política que as próprias comunidades assumem em torno diversos petitorios pela presença de professores e de estabelecimentos educacionais nos setores cordilleranos andinos.

Palavras-chave: comunidade andina, escola, chilenización

Recibido: 04.03.2009

Aceptado: 10.06.2009

* * *

Introducción

Sobre el pasado de las comunidades andinas, existe la necesidad de dar curso a estudios que estén circunscritos a dinámicas de análisis microscópicas, destacando la especificidad de los contextos locales, donde los diferentes procesos estructurales, ya sean que emanen desde las esferas del Estado-Nación o desde los campos ideológicos interpuestos por grupos elites dominantes, van comportándose bajo una lógica que adquiere en lo cotidiano de la comunidad cuerpo y sentido. Sobre esto podríamos identificar ciertos factores externos como la educación, la conscripción militar o el voto, y los diferentes grados de instrumentación que los agentes locales pueden asignarle desde variadas aristas que podemos considerar como creativas, utilitarias, significativas o formas “**de hacer**” parafraseando a de Certeau (1996).

Es necesario detenerse a examinar si entre las comunidades andinas del extremo norte chileno bajo un período político y diplomático que arranca desde la firma del Tratado de Ancón en 1883 hasta el acuerdo de 1929, escenificado como de “ocupación”, “asimilación”, “modernización” o en definitiva “chilenización”, existió una re-apropiación o traducción en términos de prácticas sociales, culturales o civiles de los instrumentos o entidades que el Estado chileno implementó en el área andina. En otros términos, el interés radica en estudiar las comunidades y su relación con las estructuras que el Estado impone desde “afuera” y cómo éstas operan diariamente, utilizando mecanismos complejos y dinámicos de apropiación local. La comunidad andina, bajo los preceptos sociológicos de Déloye (2004:91) lejos de ser una entidad pasiva, tiene la capacidad de saber utilizar todos los componentes que aporta la “modernidad” que predica el Estado, para articular o defender los intereses locales o los actores comunita-

rios como intermediarios validados por el grupo. Las comunidades tienen la capacidad creativa de adaptar, acomodar, acondicionar o mediatizar los mecanismos externos desplegados por el centro político o administrativo, con el objetivo de hacerlos compatibles con la cultura local de organización social de la comunidad, articulando lo que Scott (2000) define como la “infrapolítica”.

Este enfoque se aleja de la visión tradicional de estudiar los grupos indígenas desde un enfoque verticalista, donde todo se impone desde “arriba”, dejando ausente la capacidad de respuesta práctica o discursiva de ciertos segmentos sociales para mediatizar lo impuesto (Guha 2002). ¿Cuáles son entonces las acciones que la propia comunidad andina genera en torno a sus prácticas políticas o culturales bajo un Estado “chilenizador”? El artículo estudia las formas en que las poblaciones andinas reinterpretan las relaciones sociopolíticas en las cuales se ven involucrados o envueltos; para el caso de este estudio, será la educación el sistema a analizar en la subdelegación de Putre¹ de los “altos de Arica”, cubriendo temporalmente los años 1883 y 1929, periodo que ha sido reconocido tradicionalmente como la “chilenización” del extremo norte (Díaz 2003)².

La época

Una vez finalizada la guerra del Pacífico (1883) entre Chile y los países aliados de Perú y Bolivia, se realizó la ocupación chilena de los territorios de Antofagasta (Bolivia), y Tarapacá, Arica y Tacna (Perú). Rápidamente, el área de Tarapacá fue cedida a Chile, mientras que la zona de Arica y Tacna permanecería en un estado de *status quo* diplomático para determinar la soberanía del antiguo sur peruano según el Tratado de Ancón del 20 de agosto de 1883. De acuerdo con este acuerdo, Tacna y Arica estarían sujetos a la soberanía chilena hasta un plazo de diez años, ceñidos por un protocolo que establecía las condiciones burocráticas para materializar un acto plebiscitario (ver mapa n° 1). Elección que decidiría a qué país correspondería en definitiva la soberanía de las provincias (Yepes 1999).

El pacto establecía que el país perdedor debería cancelar la suma de 10 millones de pesos respectivamente al que resultara vencedor en los comicios. Sin embargo, la historia fue otra. El mencionado plebiscito, en definitiva, nunca llegó a concretarse en los aproximados 50 años que duró

¹ La subdelegación de Putre, entidad administrativa instaurada por el gobierno chileno en 1885 reguló orgánicamente a las comunidades de Socoroma y Putre localizadas en la serranía de Huaylillas a 3.000 m.s.n.m., y a Parinacota y Caquena, comunidades ubicadas en el altiplano cordillerano, a una altura promedio que bordea los 4.000 m.s.n.m.

² Las fechas extremas se refieren al acuerdo de paz y amistad sostenido entre Perú y Chile en el balneario limeño de Ancón el 20 de octubre de 1883, y ratificado posteriormente por los parlamentos de ambos países a comienzos de 1884. El último tratado de paz entre los países en cuestión se firmó en Lima el 3 de junio de 1929, finalizando el conflicto diplomático.

el litigio. La sombra del plebiscito —en ocasiones— generó un clima caracterizado por el conflicto de identidades (nacionales y locales) y por algunos estallidos de violencia, la que podríamos caracterizar tanto política, psicológica como social entre la población de las ciudades de Tacna, Tarata o Arica, como de las comunidades de la sierra de Huaylillas o del altiplano andino. Por lo tanto, era la población local quién decidiría los destinos soberanos del territorio en comento, incluyendo a los campesinos andinos, que para entonces, no dudaron en manifestar sus compromisos ciudadanos a favor del Perú.

Transcurrido los años, el mentado plebiscito jamás llegó a materializarse. Para el 3 de junio de 1929, se firmó en Lima el acuerdo que puso término al problema limítrofe por Tacna y Arica (Calderón 2000). No obstante, existieron en momentos previos diversos intentos por alcanzar una salida diplomática al litigio, aunque estas se frustraron una y otra vez, por lo que la planificación y realización del evento plebiscitario fue perdiendo validez como instrumento resolutivo, debido a que en realidad no existía una total intencionalidad y disposición de las partes para fijar una fecha para tal sufragio (Calderón 2000; Yepes 1999). En particular, el Estado chileno tempranamente había implementado una administración con el fin de controlar la el nuevo espacio fronterizo, lo que permitiría —en teoría— que la población votara a favor de Chile si es que había plebiscito.

En 1926, última fecha estimada por el árbitro internacional para el sufragio —Estados Unidos sería el juez garante del *referéndum*—, los sentimientos nacionales se agitaban con mayor euforia, generando intermitentemente una atmósfera de violencia ciudadana entre los bandos peruanos y chilenos, lo que también se tradujo en distintos tipos de alteraciones al orden público instaurado por el Estado chileno (González 2004; Díaz 2006).

Durante todo este periodo, Chile orientó su accionar a establecer una nueva estructura social y política, básicamente desde la perspectiva del “orden público” bajo los patrones del “nuevo” Estado gobernante. La exaltación de los símbolos patrios, la aplicación de un ordenamiento jurídico, la instauración de su aparato burocrático y militar, el sistema escolar, curas párrocos o empleados civiles, operaron (al parecer) bajo la lógica de “integrar a todos” mediante cualquier método a la nación chilena. En definitiva, la aplicación de políticas consecuentes a los intereses geopolíticos, algunas con un marcado sesgo xenofóbico, buscaban nacionalizar a la población regional con fines electorales (González 2004; Díaz 2006)). Puntualmente, este periodo ha sido denominado como la “chilenización”³.

³“Si pensamos en lo central del término “chilenización”, debemos remitirnos a dos posibles caminos para intentar obtener cierta lógica explicativa. La primera alternativa es que podría ser una construcción conceptual percibida, elaborada y/o creada por agentes estatales, políticos, periodistas, civiles o soldados peruanos para definir las distintas acciones que llevó a cabo Chile durante el periodo del conflicto por los territorios de Tacna y Arica (1883 – 1929). La segunda opción, queda circunscrita a la postura chilena, definiéndola como las

Mapa n° 1
Provincia de Tacna y de los territorios en conflicto diplomático
Mapa de E. Espinoza (1897)



acciones para despejar la conciencia nacional peruana de los pobladores de Tacna y Arica y abrir paso a una nueva identificación nacional, en este caso la chilena. Sea por una vía o por otra, nos encontramos con acciones que van proyectándose mentalmente, se quiera o no, hacia el fin de concientizar a la población, es decir, de nacionalizar y homogeneizar la sociedad nortina. Aquí radica el que el concepto de chilenización sea un posible sinónimo de “desperuanización”, que corresponde a la extirpación de una nacionalidad para imponer otra, de sepultar en el olvido cualquier indicio de vinculación pro peruana, por tanto, acciones silenciadoras del ethos peruano bajo la proclama chilena de “por la razón o la fuerza”, Díaz Araya, Alberto (2003) “Problemas y perspectivas sociohistóricas en el norte chileno: Análisis sobre la “chilenización” de Tacna y Arica”, Revista Si somos Americanos, Volumen V, año 4, INTE - Universidad Arturo Prat, Iquique, pp. 60 – 61.

Un pre-texto sobre el Estado, la nación y la escuela

La noción sobre el Estado–Nación se concibe, por lo general, desde una perspectiva antropológica como una “**comunidad imaginada**” que, en teoría, comparte un pasado, un presente y un futuro común, representados por códigos y símbolos que articulan complejos sistemas de creencias colectivas, de un lenguaje y de una historia única (Anderson 1993). La Nación⁴ se vincula directamente al Estado, el cual ejerce su dominio a través de la producción de rituales y conmemoraciones patrióticas, las que actúan y sirven como mecanismos de cohesión social de una comunidad nacional (Gellner 1983).

De acuerdo con Anderson, los Estados se valen de tres rasgos esenciales en la creación de la idea de Nación: primero, ejerciendo el poder dentro de sus límites territoriales; segundo, se consideran autónomos con respecto a otros Estados-Nacionales; y tercero, crean el concepto de Nación como forma de pertenencia y lealtad a la colectividad. Tomando en cuenta lo anterior, el proceso de “chilenización” no escapa a la lógica tradicional de que la población local de los territorios litigados de Arica, debía ser integrada a ideologías y sentimientos patrióticos como parte de la Nación (González 1995; Díaz 2003).

El Estado establece una serie de instrumentos de adscripción nacional tales como la escuela, la conscripción militar o la celebración de eventos cívicos, inventarios políticos que deben generar la primacía de la lealtad nacional. El fin último radica en “hacer idéntico” al “otro” mediante un sistema de socialización cívica como recurso de asimilación nacional. En tal sentido, la educación puede ser considerada una estrategia útil para alcanzar los objetivos del Estado, en términos de una estructuración nacional. Por lo tanto, la escuela se convierte en una herramienta privilegiada por las ideas nacionalistas, no sólo como una entidad formadora de las nuevas generaciones, sino como una institución asimiladora sobre el que es considerado como “distinto”. Siguiendo esta canalización conceptual, los peruanos en la sierra ariqueña eran la “otredad” del espejo nacional, convirtiéndose en extranjeros en su tierra.

Bourdieu (1986) argumenta que la escuela corresponde a un organismo que tiene por finalidad la reproducción de los valores nacionales, cuyo propósito es la instauración de un modelo educativo homogéneo a escala nacional, siendo aprovechado por el Estado para disciplinar a la “**nueva membresía**” e imponer los valores culturales que representa la Nación (Bourdieu 1986).

⁴Mauss define el concepto de Nación como “una sociedad moral ya materialmente integrada en torno a un poder central estable, permanente, con fronteras determinadas y una relativa unidad, oral, mental y cultural de los habitantes que adhieren concientemente al Estado y sus leyes”, Mauss, Marcel *La nation*, Ed. CEuvres, París, Francia, 1969, pp. 584.

Ciertamente, el imaginario nacional se genera a través del despliegue de elementos culturales y símbolos de diferenciación como legitimadores del Estado, sobre todo en territorios integrados tardíamente a la soberanía nacional, como lo constituye el caso de la zona norte de Chile. El Estado es quien produce la Nación y crea esta “**comunidad imaginada**”, sosteniéndose sobre la base de lo que Hobsbawn y Ranger (2002) denominan como “**tradiciones**”, que corresponden al conjunto de prácticas de naturaleza ritual, mediante las cuales se construyen identidades colectivas, las que permiten generar lealtades, sistema de valores, creencias y normas de comportamiento como la repetición de ceremonias o cultos a los héroes nacionales, además de la sacralización de los símbolos y actos patrióticos (Sztompka 1995).

Desde un punto de vista crítico, para el caso de Putre, Socoroma, Parinacota y Caquena, éstas adquirirán un rol preponderante como ente formador de conciencia nacional sólo a partir de la segunda década del siglo XX producto del evento plebiscitario, y no antes como ha sugerido Tudela (1992); debido a que todas las disposiciones que se implementaron en torno al desarrollo de la educación en la zona respondieron a un proyecto de ámbito nacional, y solamente con posterioridad a 1930 es posible encontrar algunos antecedentes sobre instructivos especiales para las zonas rurales de Chile (Soto 2000).

La experiencia histórica de la escuela en el sur peruano

La escuela no es una institución nueva en la zona andina de Arica. Anterior a la guerra del Pacífico (1879 – 1883), ya existían en dos escuelas y seis en el sector rural, como fue el caso de las escuelas de Codpa, Socoroma, Putre, Livilcar, Lluta y Azapa, destinadas a la instrucción pública de los ciudadanos peruanos (Palacios 1974:78). Las ideas liberales peruanas buscaban la formación secular de los estudiantes, privilegiando, al igual que en Chile, un espíritu crítico y el abandono del analfabetismo. Según la ley del 10 de octubre de 1845 se dictaminó que debía propagarse en el departamento de Tacna la enseñanza de los jóvenes peruanos, ordenanza que generó la fundación de varios colegios en el sur peruano, tales como: el Colegio Nacional y el Colegio de la Independencia, fundados durante el mandato de Ramón Castilla.

Loayza (2005) sostiene que a partir de la época del guano (1846 en adelante) el Estado peruano contó con los recursos necesarios para la instrucción pública; de hecho en este periodo fueron destinados a educación 18.673 pesos en el bienio 1846-1847 (representando el 2% de los gastos estatales), lo que aumentó en un 39% (1.684.120 soles) en el bienio 1873-1874. Con la salvedad que dentro del erario nacional peruano, el gasto destinado a instrucción pública sólo representó el 3,83% entre 1846 y 1878, a diferencia del gasto de guerra que ascendía al 25%. En todo caso, Loayza argumenta que el gasto público en educación fue significativo en todo el territorio, aumentando el número de

escuelas públicas de 293 que existían en 1849 a 2.307 para 1878, y colegios, ya que en 1853 habían 28 colegios nacionales (22 de hombres y 6 de mujeres), y para 1878 la cifra de colegios creció a 51 establecimientos (33 de varones y 18 de mujeres).

Hacia 1861 se generó la apertura en el sur del Perú de colegios particulares, sobre todo alemanes que anunciaban sus vacantes en los periódicos de la época (Gambeta 2001). En las escuelas primarias se impartían asignaturas de lengua, aritmética, gramática, urbanidad, religión y ortografía, buscando las “**costumbres europeas**” (Wormald 1972).

Tras la guerra del Pacífico, las escuelas peruanas en la zona continuaron funcionando con total normalidad hasta comienzos del siglo XX, como lo demuestran los historiadores peruanos (Díaz 2006). Sólo por la agudización del conflicto diplomático se estimó conveniente, bajo la sombra de una elección plebiscitaria, que debían clausurarse los establecimientos educativos peruanos, para que se levantaran nuevas escuelas con maestros venidos desde la zona central de Chile. Efectivamente, el 12 de febrero de 1900 se extendió un decreto de la Intendencia de Tacna señalando que los establecimientos particulares debían acomodarse a la ley de Instrucción Primaria de Chile del 16 de noviembre de 1860, clausurando las escuelas peruanas bajo el pretexto de que impartían “sentimiento de odio” a Chile (Gambeta 2001). Sin lugar a dudas, aquella medida provocó la molestia del Estado peruano, el cual manifestó su desconcierto ante los argumentos que dieron origen a esta drástica determinación.

El Ministro de Relaciones Exteriores del Perú, señaló “no hay maestro de visión honorable y elevada que no trate de inculcar a sus alumnos, sentimientos de amor y de abnegación para su patria, que éste era de los más elementales y sagrados deberes y que si, en su cumplimiento, los profesores habían sido culpables de exageraciones impropias, debieron de ser corregidos de acuerdo con la ley”.⁵ Entrado el siglo XX, las escuelas peruanas fueron sistemáticamente reemplazadas por escuelas mixtas chilenas. Pese a lo anterior, existió la posibilidad de la reapertura de los antiguos establecimientos, cumpliendo con el único requisito de enseñar los límites de la República de Chile, conforme a lo expuesto en el tratado de 1883. De esta forma, la escuela se transformaba en un instrumento que buscaba legitimar a la nación por medio de la imposición de ciertos símbolos o acciones que pretendían la cohesión social, en este caso, delimitando las “fronteras de la nación chilena”.

Sin embargo, la presencia de profesores peruanos en la instrucción pública significaba un riesgo, ya que se reproducía una identidad contraria a la que deseaba imponer el Estado chileno. Esta idea se con-

⁵ ARREEP, Documentos relativos al plebiscito de Tacna y Arica, foja 40, 1900.

firma con la designación de preceptoras que fueran esposas de subdelegados o policías chilenos, como ocurrió en Lluta al asumir el cargo de ayudante de la escuela de niñas la esposa del subdelegado, y como preceptora de la escuela mixta n° 6 la cónyuge del oficial⁶. Para el 17 de abril de 1900 llegaron a Tacna las primeras profesoras normalistas para ocupar las plazas vacantes en las escuelas públicas de Tacna (Gambeta 2001).

Una de las primeras escuelas primarias chilenas fue fundada en el sector cordillerano fue la Putre en 1905, un fecha tardía, ya que se levantaba un colegio 25 años después de la ocupación. Esta escuela para 1913 contaba con una matrícula de 67 alumnos. En el mismo contexto, en 1912 se funda la escuela de Chapiquiña y la de Socoroma se establece sólo en 1914. La escuela de Poconchile localizada en el valle de Lluta abrió sus puertas en 1917. Al parecer, este instrumento disciplinador (la escuela) no operaba sistemáticamente como estrategia de dominación en los sectores cordilleranos de Arica durante este primer periodo. En tal sentido, cabe advertir: ¿La presencia de la escuela chilena en zonas andinas significó una estrategia política estatal o corresponde a una demanda de las comunidades andinas que ya habían asumido como recurso sociopolítico en momentos previos?

Los antecedentes sobre la escuela chilena merecen una lectura contextualizada sobre la demanda comunitaria y la política educacional en la zona. Puntualmente, se generaron continuas demandas de la comunidad local por la falta de docentes o la mala implementación de los centros educacionales⁷. Incluso, un número no menor de establecimientos fueron edificados mediante donaciones de comuneros o construidas en terrenos que la comunidad destinó. Asimismo, existieron casos donde las comunidades absorbieron íntegramente los gastos de manutención del profesorado. Esta idea es confirmada al observar el siguiente cuadro:

⁶ AHVD, Subdelegados, legajo s/n, año 1905, folio 220, oficio n° 16870.

⁷ La situación de la precariedad del sistema escolar desde fines del siglos XIX hasta 1920 es correlativa en todo Chile, dando cuenta de la ausencia de una estrategia política para “chilenizar” la zona andina de Arica. Fredy Soto (2000) entrega datos interesantes e ilustrativos sobre este argumento. Al respecto describe lo que Leonidas Banderas reclamaba para 1918 “los liceos provincianos llevaban una situación menguada. Así acontecía con los del norte grande: “Cuatro liceos para hombres sostenemos. En las ciudades de Tacna, Iquique, Antofagasta y Taltal. Sólo el segundo de ellos dispone de local propio, pero en tan deplorable estado de conservación que casi constituye una amenaza para la vida de los que allí trabajan; los demás viven ambulantes, en locales sin comodidad alguna... la dotación de mobiliario y material de enseñanza corre a parejas con los locales” pp. 84 – 85.

Cuadro n° 1
Escuelas del Departamento de Arica (1932)

Escuela	hombres/mujeres	clase	lugar	tipo local
1	Hombres	1ª	Arica	Fiscal
2	Mujeres	1ª	Arica	Arrendado
3	Mixta	3ª	Arica	Arrendado
4	Mixta	3ª	Codpa	Arrendado
5	Mixta	3ª	Belén	Fiscal
6	Mixta	3ª	Poconchile	Fiscal
7	Mixta	3ª	Putre	Fiscal
8	Mixta	3ª	Socoroma	Fiscal
9	Mixta	3ª	Pago de Gómez	Fiscal
10	Mixta	3ª	Maitas	Fiscal
11	Mixta	3ª	Central	Cedido
12	Mixta	3ª	Ticnamar	Fiscal
13	Mixta	3ª	Chislluma	Cedido
14	Mixta	3ª	Arica	Arrendado
15	Mixta	3ª	Azapa	Fiscal

Fuente: González, 2002

Se constata entrado ya el siglo XX la existencia de localidades que no cuentan con escuelas y muchos de los recintos que son utilizados para el ejercicio de la docencia son arrendados o han sido cedidos por la comunidad. El siguiente documento describe la situación de la comunidad altioplánica y su relación con la educación:

Quisiéramos mencionar... ejemplo de lo que era solicitar un permiso para abrir un colegio particular, como es el caso de doña Enriqueta Santos, domiciliada en Choquelimpie, destacando en él, que la enseñanza que entregara en la escuela no herirá ni afectará en lo menos, el espíritu y carácter nacional y se efectuará llanamente la enseñanza primaria...

1.- La solicitante no percibirá sueldo ni subvención fiscal de ninguna clase.

2.- Dicha escuela, por estar cerca de Belén podrá ser fiscalizada frecuentemente por la autoridad respectiva.

3.- La solicitante, según lo acreditan los certificados que acompañó a la solicitud elevada, es chilena por la fecha de nacimiento i ha recibido su educación en las escuelas chilenas.

4.- Es de buena conducta conocida, al revés de algunas que sirven actualmente en esta subdelegación i que para mayor razonamiento, han sido educadas y han nacido en Arequipa.

5.- Hai actualmente en la subdelegación empleados públicos que están en el mismo caso: haber nacido bajo la soberanía chilena i ser padres de peruanos⁸.

La respuesta a esta solicitud será la siguiente:

Debo manifestar a Us que no veo porque puede haber inconveniente para acceder a los deseos de la solicitante mas cuando en dicho lugar es mui difícil que el gobierno pueda crear una escuela por la escasez de población escolar y que una maestra chilena quisiera ir atenderla, por la ninguna facilidad de que dispondría y por una necesidad bastante sentida en dicho lugar, proporcionando los primeros conocimientos a esos niños creo debe concedérsele el permiso que solicita, ya que no hay ninguna ley que se oponga a ello, y siempre que se someta a la preceptora en esta materia... y que la autoridad pueda vigilar si la enseñanza que proporciona ni se opone a los sentimientos positivos. En cuanto puedo informar a Us con respecto a la providencia⁹.

Estos antecedentes reflejan cierta despreocupación del aparato estatal a nivel provincial por la educación en los sectores cordilleranos, generando como respuesta el surgimiento de escuelas particulares, que incluso en ocasiones fueron avalados por las autoridades locales, intercediendo para que operaran en la zona, como aconteció en el pueblo minero de Choquelimpie. Agreguemos el desinterés de los profesores por trabajar en la cordillera, debido a que al provenir desde la zona central del país, no se acostumbraban a las condiciones climáticas y a la precariedad de los caminos. En la década de 1910 continuaron funcionando algunos establecimientos privados en forma clandestina, incluso con profesores peruanos como ocurrió en Arica, Tacna y Codpa, donde inclusive curas peruanos regentaron algunos establecimientos (Palacios 1974:78).

Tal panorama da luces de los leves cambios que experimenta la instrucción pública durante las primeras décadas de la ocupación chilena, no obedeciendo necesariamente a una política eficiente del Estado para chilenerizar a la población andina regional como tradicionalmente podría sugerirse.

⁸ AHVD, Instrucción Pública, vol. 241,1913.

⁹ AHVD, Instrucción Pública, vol. 241,1913.

La población andina y la escuela chilena. Un primer momento

En líneas generales, la “comunidad andina” en el periodo en cuestión aparece y se representa como una entidad profundamente imbricada con las políticas republicanas (Thurner 2006), por un lado partícipes de las políticas públicas impulsadas, pero a su vez articulando relaciones “étnicas” en ocasiones funcionales a los formatos estatales, y en otras ejerciendo resistencia a estas¹⁰.

Dicho lo anterior, los constantes reclamos de los comuneros sugieren lo insuficiente que llegó a ser la instrucción pública en los Andes avanzado el siglo XX. Como punto de inflexión, sólo a partir de 1920 con la Reforma Educacional aplicada por la Ley Instrucción Primaria Obligatoria (L.I.P.O.) existirá una incipiente preocupación a nivel local por la educación, matizada eso sí por las intenciones electorales ante la cercanía del plebiscito pactado para 1926. La escuela en este momento se transformará en una herramienta propagandística de los símbolos y sentimientos patrios más que en un instrumento de formación educativa para la ciudadanía.

En efecto, la documentación en torno a las comunidades andinas deja entrever fracturas de diversa índole en el sistema educativo en la ex Intendencia de Tacna, como por ejemplo: falta de profesores y de materiales, malas instalaciones y recintos deteriorados o localidades sin escuelas; aspectos que tendrán como resultado la implementación de un servicio precario, que evidentemente contradice la implantación de un modelo idealizado como “chilenizador”.

Siguiendo la información extraída de los censos de 1866, 1907 y 1930 es posible observar cuál era la situación en materia educativa de la población circunscrita a la Subdelegación de Putre. Los datos del Censo de 1866 para las comunidades de Putre, Parinacota, Socoroma y Caquena arrojan la siguiente información:

Cuadro n° 2
Nivel de Instrucción. Localidad de Putre. Censo 1866

	n°	%
Sabe leer	62	17.2
Sabe escribir	37	10.2
No sabe leer/escribir	261	72.5
Total Población	360	100.0

Fuente: AGN, Censo de 1866

¹⁰ Dicha relación “híbrida” ha sido trabajada sistemáticamente desde el ámbito de la etnohistoria y antropología regional. Siendo un supuesto importante desde nuestro punto de

Cuadro n° 3
Nivel de Instrucción. Localidades Parinacota, Socoroma y Caquena.
Censo 1866

	Parinacota		Socoroma		Caquena	
	n°	%	n°	%	n°	%
Lee y escribe	3	3.26	30	9.0	2	2.5
No sabe leer/escribir	89	96.74	301	91.0	77	97.5
Total Población	92	100.00	331	100.0	79	100.0

Fuente: AGN, Censo de 1866.

Es evidente que los índices de analfabetismo detectados en el Censo de 1866 para Putre son altos, con un 72.5%, diferenciándose de los poblados como Socoroma que posee 91% de analfabetos, Parinacota 96.7% y Caquena 97.5% del total de residentes, lo cual significa que la instrucción pública adoptada por la república peruana no había tenido efecto en las zonas periféricas a diferencia de los centros urbanos, situación que de igual forma acontecía en los sectores rurales de Chile (Soto 2000).

Putre posee un índice menor de analfabetismo que el poblado vecino de Socoroma, lo cual podría estar dado por la presencia de población alfabeta provenientes de ciudades como Arequipa, Moquegua o residentes temporales que transitan permanentemente desde Bolivia hacia los valles bajos de Tacna o Arica, utilizando a Putre como un nodo ajustado a las vías de comunicación de tierras altas con asentamientos en el litoral del Pacífico o zonas aledañas (Ruz 2003).

Los casos de Parinacota y Caquena pueden ser entendibles debido a su lejanía de las ciudades y a la disminuida proporción de población residente. Estos pueblos tardíamente tuvieron una escuela para cada localidad, lo que solamente aconteció en la segunda mitad del siglo XX (Díaz 2006).

vista, ya que posiciona a la población indígena regional como “sujetos complejos” capaces de relacionarse con entidades estatales, y a su vez mantener aspectos simbólicos propios de una cultura “nativa”. Esta premisa, permite otorgar una mirada “histórica” a la población andina, ajena a esencialismos y exotizaciones. Para un estado del arte de estos enfoques a nivel regional ver González y Gundermann (2008).

Cuadro n° 4
Instrucción pública con distinción del sexo por Subdelegación
Censo 1907

Sub-delegaciones	Saben leer			No saben leer			% de alfabetos		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Bahía Arica	365	9	374	55	6	61	86.9	60.0	85.0
El Morro	901	856	1757	387	453	849	69.9	65.3	67.6
Azapa	720	585	1305	592	616	1208	54.8	48.7	51.9
Lluta	548	126	674	569	264	833	49.0	32.3	44.7
Putre	262	117	379	438	588	1026	37.4	46.6	26.9
Belén	158	68	226	424	536	960	27.1	11.2	19.0
Codpa	162	102	264	222	362	584	42.1	21.9	31.1
Total	3116	1863	4979	2687	2825	5512	53.6	39.7	47.4

Fuente: AHVD, Censo de 1907

Cuadro n° 5
Instrucción pública con relación de la edad y sexo
en las subdelegaciones, Censo 1907

Edad	Saben leer			No saben leer			Total		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Menores 1 año	...	...	...	152	148	300	152	148	300
De 1 a 5 años	14	9	23	579	547	1126	593	556	1149
6 a 9	161	140	301	339	345	684	500	483	983
10 a 11	134	105	239	114	89	203	248	194	442
12 a 14	182	190	372	154	128	282	336	318	654
15 a 16	140	137	277	88	80	168	228	217	445
17 a 18	164	135	299	104	68	172	268	203	471
19 a 20	164	114	278	112	86	198	276	200	476
21 a 24	381	177	558	163	107	272	546	284	830
25 a 29	455	203	658	190	220	410	645	423	1068
30 a 39	621	293	914	300	339	639	921	632	1553
40 a 49	394	169	563	168	266	434	562	435	997
50 a 59	206	106	312	106	203	309	312	309	621
60 a 69	70	57	127	64	106	170	134	163	297
70 a 79	21	22	43	27	39	66	48	61	109
80 a 89	7	6	13	18	43	61	25	49	74
90 a 99	2	...	2	6	8	14	8	8	16
100 o + años	...	...	...	1	3	4	1	3	4
Total	3116	1863	4979	2687	2823	5512	5803	4688	10491

Cuadro n° 6
Evolución del analfabetismo en el sector rural andino de Arica

Censos	Comunas			
	General Lagos	Putre	Belén	Codpa
1907				
cantidad	---	1026	960	584
%		73%	80.9%	68.8%
población	---	1405	1186	848
1930				
cantidad	846	637	480	---
%	68.1%	58.9%	64.8%	---
población	1241	1081	740	---

Fuente: Tudela (1992)

Advertimos que en Putre entre 1866 hasta 1907 no se detecta una disminución en la curva de analfabetismo, ya que desde un 72.5% para 1866 durante el gobierno peruano, para 1907 (ahora bajo el gobierno chileno) ésta llegaba solamente al 73%, manteniéndose el indicador, lo que grafica que durante los primeros decenios de la ocupación chilena no se registran ni se determina la existencia de programas o una intensa política educativa vinculada al progreso. Afirmar que la escuela fue un artefacto modernizador (o chilenezador) para el periodo graficado, es debatible. Por el contrario, responde sólo a un *continuum* estructural de la ausencia de un compromiso estatal por alfabetizar las zonas periféricas, que arranca desde la época republicana peruana y que se mantiene sin ninguna alteración con la presencia chilena.

En el registro del censo de 1930, se evidencia una leve variación de los índices de analfabetismo, reduciéndose a un 58,9%, cambio producido por la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (L.I.P.O.), implementada por el Estado chileno para disminuir los altos índices de analfabetismo existentes en todo el territorio.

La evidente ausencia del Estado chileno entre 1883 y 1920 en materia educativa generó reacciones sociopolíticas a nivel comunitario. Considerando esta realidad, un dato llamativo fue el caso de los vecinos de Amasaca (valle de Codpa), que el 30 de abril de 1906 solicitan al subdelegado de Codpa que instale una escuela cerca de su localidad exponiendo que:

teniendo hijos varones mayores todos de doce años, sin ningún principio de instrucción primaria y careciendo de los medios suficientes para mandarlos á otra parte donde pudiésemos salvar ésta responsabilidad

aflictiva, hemos acordado elevar la presente a Ud. como Subdelegado, y concedor de nuestra situación, animados á la vez del celo que presta para todo lo que es adelante en la Subdelegación. En virtud, pedimos á Ud. gestione ante la autoridad competente para que se nos permita la implantación de una escuela particular en el punto denominado “Amasaca” á distancia de una legua donde existe la Escuela Mixta, regentada por don Lisandro Portocarrero que llena este cometido á satisfacción nuestra; tocando Ud. todos los puntos que sean necesarios con tal de conseguir tan laudable objeto¹¹.

Sorprende la agudeza de la demanda de los vecinos de Amasaca, pues comprenden que debido a su trabajo, a la distancia y a la falta de suficientes recursos, sus hijos no han podido acceder debidamente a educarse. Pese lo anterior, tal vez podrían haber optado por no acceder a dicha instrucción; sin embargo, solicitan y exigen como demanda sociopolítica la creación de una escuela.

En términos de la infraestructura escolar no existían edificaciones óptimas para el ejercicio de la docencia, recintos que se vieron abatidos por distintas catástrofes, como fuertes temblores que generaron graves perjuicios a algunas edificaciones del valle de Lluta en septiembre de 1906. En Linderos (Lluta) se informó al Gobernador del Departamento que el 12 de septiembre la escuela rural n° 8 mixta quedó totalmente inhabilitada, con paredes agrietadas y con una precaria techumbre, por lo cual solicitaron autorización para que la escuela fuera trasladada a Poconchile¹².

Frente a tales problemas fue usual la aparición de colegios en residencias particulares como ocurrió en Molinos (Lluta), lugar donde hallaba una escuela ocupando la propiedad de Manuel Velásquez¹³. El 5 de octubre de 1905 el Subdelegado de Putre comunicó al Gobernador de Arica que al hablar con la preceptora Julia de Reynaug sobre el contrato de la casa particular que se utiliza como escuela, ésta manifestó que no seguirá por ningún motivo en dicha casa, porque desea trasladarse a Socoroma o utilizar un edificio recién construido con mayores comodidades¹⁴.

Del mismo modo, existen antecedentes de 1907 sobre algunos funcionarios que se negaron a cancelar los arriendos a los propietarios de las casas utilizadas como escuela en la subdelegación Putre, porque no habían convenido un contrato previo en Arica¹⁵. Esta orden sugiere plantearse si sólo se debía a gestiones administrativas o si es que realmente no existían los recursos suficientes para solventar los gastos que requería la implementación de la enseñanza.

¹¹ AHVD, Subdelegaciones 1905-1906, folio n° 118.

¹² AHVD, Subdelegaciones 1905-1906, folio n° 113.

¹³ AHVD, Subdelegaciones 1905-1906, folio n° 002.

¹⁴ AHVD, Subdelegaciones 1905-1906, folio n° 034.

¹⁵ ASP, Oficios varios, 1907, s/n.

Similares referencias sobre las míseras condiciones del inmobiliario escolar, motivó numerosas quejas por parte de los comuneros. En 1917 el Subdelegado de Putre informó que las escuelas de Putre y Socoroma necesitan urgentemente mesas y estantes, además de jarros, lavatorios, sillas, perchas y baldes¹⁶. Igualmente, existían dificultades al momento de cancelar los sueldos de los profesores; por ejemplo, la preceptora Amalia Huidobro comunicó al Gobernador el 23 de julio de 1906 de las irregularidades en la cancelación de sus servicios, encontrándose sin dinero para cubrir sus necesidades básicas¹⁷. Otra queja la formuló Julia Maldonado preceptora de la escuela de Putre, quien solicitó la cancelación del sueldo por el cargo que desempeñaba¹⁸.

Estos problemas traerán como consecuencia el desinterés de los profesores para trabajar en los sectores cordilleranos, considerando además que sus quejas se demoraban bastante en ser atendidas, y sobre todo, resueltas. En Socoroma el 21 de marzo de 1914, el inspector Félix Humire notificó la ausencia de un profesor para el poblado, generando molestia en los apoderados por dicha deserción¹⁹. De igual forma, el juez del 2° distrito de Socoroma informó el 24 de marzo de 1914 que la escuela de la localidad se encontraba aun sin directora²⁰.

Un interesante antecedente es el registro de asistencia a clases de los estudiantes, el cual variaba según el calendario religioso de las festividades comunitarias, o a su vez, por la participación de los alumnos en actividades productivas. Por ejemplo, el 30 de abril de 1906 el subdelegado de Putre informa que el día 22 se hizo entrega a la profesora Julia Maldonado del local y útiles para la escuela, funcionando con su respectiva ayudante, con una asistencia de 39 niños y 25 niñas; asistencia que irá cambiando “pasadas las cosechas de papas” puntualizó el subdelegado²¹.

El 31 de diciembre de 1912 se informa en la memoria anual que la matrícula de la escuela n° 9 de Putre alcanzó a ochenta y cinco alumnos, con una asistencia promedio de cincuenta estudiantes. La salud de la profesora se deterioró por falta de ayudante, por lo cual no se efectuaron los exámenes pedidos por la Gobernación. La Escuela n° 10 de Socoroma tuvo una matrícula de veintidós alumnos, con una asistencia media de 15; ésta habría funcionado con regularidad y se habrían realizado los exámenes. Un hecho curioso, pero ilustrativo, sucede el 24 de agosto de 1916 y guarda relación con el desinterés por parte de los alumnos por estudiar, según lo

¹⁶ AHVD, Subdelegaciones, 1905-1906, folio n° 224.

¹⁷ AHVD, Subdelegaciones, 1905-1906, folio n° 059.

¹⁸ AHVD, Subdelegaciones, 1905-1906, folio n° 211.

¹⁹ ASP, Registros Informes, 1914, Febrero- Diciembre, s/n.

²⁰ ASP, Registros Informes, 1914, Febrero- Diciembre, s/n.

²¹ AHVD, Subdelegaciones, 1905-1906, folio n° 178. Tanto en Putre como en Socoroma se realizan ceremonias en torno a la siembra y cosechas de las papas, por lo tanto el documento está dando cuenta de prácticas de ritos comunitarios donde los estudiantes participan, y a su vez, el subdelegado entiende este tipo de prácticas comunitarias.

expone la preceptora, la cual exige “con urgencia la presencia de una preceptora normalista”, debido a que los niños no entienden el castellano producto de la educación de sus padres y se dedican a la “frutología” en vez del estudio de la ortografía²².

Un formato de participación comunitaria en la estructura educativa lo constituyó el nombramiento de lugareños como agentes de exámenes para las escuelas. El 26 de diciembre de 1906 el Subdelegado de Belén comunicó al Gobernador de Arica que debido a la ausencia de personas de la comisión examinadora educativa, nombró a los vecinos Paulino Sajama, Juan Yucra, en lugar de Emilio Choque y Felipe León²³.

Bajo el amparo de los antecedentes expuestos es posible identificar dos momentos en torno a la educación en Putre y sus alrededores. En el primero, se constata una débil preocupación del aparato estatal chileno por la implantación de un sistema educativo eficiente en la zona, reflejado en el precario servicio que trae consigo una serie de reclamos y denuncias por parte de los pobladores. Castro (2004), realiza un diagnóstico similar para Tarapacá señalando que la política educacional desarrollada durante los años de ocupación fue ineficiente, produciendo un escaso impacto en las comunidades andinas; por lo que resulta demasiado aventurero esgrimir que la pérdida de tradiciones e identidad en la población andina fue producto de un programa intenso denominado chilenización (Díaz 2006).

En estricto rigor, no existió un proyecto (en este primer momento) para reducir o sepultar mediante el aparato escolar, la vinculación identitaria y ciudadana con el Estado peruano de los campesinos andinos, o con el núcleo religioso del ayllu. La población andina estaba actuando en un formato articulador híbrido de la infrapolítica a nivel comunitario, con exigencias que así lo denotan (Andaur 2006).

Un segundo momento está circunscrito a la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920), instante en el cual comienzan a experimentarse cambios amparados en una política de alfabetización a nivel nacional. Solamente durante la década de 1920, y no antes, el recurso escolar es utilizado puntualmente con fines patrióticos, pero eso sí, vinculado directamente con el evento plebiscitario acordado por Perú y Chile para el año 1926; lo que en términos de conflicto se agudizó en las etapas previas al plebiscito.

La década de 1920: La escuela, la nación y el plebiscito

De acuerdo a los antecedentes descritos por González (2002), durante este periodo Chile era un país rural que comenzaba a urbanizarse,

²² AHVD, Subdelegados, 1905-1906, folio n° 242. ¿Estará dando cuenta de que los estudiantes hablan el idioma aymara y practican la agricultura?

²³ AHVD, Subdelegados, 1905-1906, folio n° 346.

especialmente en Santiago, existiendo una alta tasa de analfabetismo como se ha podido constatar. Bajo esta lógica, se formuló la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria como una herramienta para solucionar el problema educativo. El periódico “El Ferrocarril” de Arica en 1918 da cuenta de esta situación, al decir: “el Ministro de Instrucción Pública se esforzará en conseguir recursos para dotar de escuelas al país, y también por la creación en las actuales escuelas de cursos rápidos, de uno o dos años de duración para dar solución al millón 200 mil analfabetos adultos que es absolutamente urgente transformarlos en ciudadanos útiles”.²⁴

Uno de los más importantes precursores de esta ley, Darío Salas señaló al Visitador de Escuelas Juan Guillermo Álvarez, sobre la promulgación de ésta: “La igualdad de oportunidades para educarse que la nueva lei garantiza a los habitantes de la población adulta i dotara a toda de los conocimientos i habilidades necesarias para levantar su propio peso.... La forma de solemnizar este evento, será: 1ª El día en que el H. Consejo de Estado sancione la lei se enviará una circular telegráfica participando tan fausta nueva. 2ª 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. 3ª Los maestros más entusiastas podrán conseguir con días u horas de anticipación, que una señal dada por la parroquia, el cuartel de bomberos u otra Institución, el comercio y los particulares embanderarán sus casas”.²⁵ De esta forma, surge un sistema educacional homogéneo instaurado en todo el territorio nacional, bajo la lógica de reproducción del poder centralista del Estado-Nación.

En el ámbito local, el disciplinamiento de la población mediante el formato de la L.I.P.O. alcanzará solamente sus puntos más álgidos a medida que se acerca el plebiscito pactado para 1926, cuando ya era pertinente contar con información sobre el sentir patrio de la población. Un oficio confidencial del Estado chileno describe esta preocupación de las autoridades:

Es necesario estar permanente al corriente de los cambios que se produzcan en la población con el transcurso del tiempo, en forma de poder saber en cualquier momento, no sólo el número exacto de pobladores sino también las modificaciones en sus sentimientos.-...”; “Respecto de la comprobación de los sentimientos chilenos, peruanos o dudosos de los censados, se recomienda a los Agentes un cuidado especial.- Deben informarse detenidamente de los antecedentes de cada uno para formarse conciencia exacta de sus simpatías, en particular de los hombres mayores de 17 años²⁶.

²⁴ Periódico “El Ferrocarril”, 27 de junio de 1918.

²⁵ González, 2002, pp. 213.

²⁶ ASP, Oficios n° 62, 63, 64, 65, 66 y 67, Arica, 28 de marzo de 1923. Es importante este documento puesto que posee las indicaciones de cómo corroborar la información de toda la población.

Adquieren, entonces, vital importancia los emblemas nacionales, como se advierte: “Sírvasse decir á la brevedad posible, el número de banderas nacionales que hay en esa subdelegación con indicación de cada poseedor. Se necesita este dato para proveer de ellas á las oficinas públicas de cada subdelegación”²⁷ o el interés del Visitador de escuelas que escribe al inspector de Putre el 14 de julio de 1925, acusando el envío de un estandarte nacional a la escuela, el cual debe ser entregado en un acto público²⁸. Este tipo de prácticas y el uso de símbolos, se correlacionan con la imaginaria colectiva y la ritualidad cívica, que enlazan el pasado con el presente en un modelo que mantiene y preserva el espíritu de cohesión social, para traspasarlo generacionalmente.

El despliegue de la pompa cívica como parte del culto cívico (y también popular) al Estado Nación en la zona septentrional de Chile. El Estado integra paulatinamente a los ciudadanos “colectivamente de una visión del mundo, de una lectura compartida del pasado, en una perspectiva idéntica de futuro de normas y creencias, de valores que constituyen un patrimonio indivisible y les proporciona para expresar todo eso, un vocabulario, símbolos gestos, incluso canciones que constituyen un verdadero ritual”²⁹. Siendo así, se puede inferir que todo este aparataje –durante la década de 1920– tiene como fin último la reproducción de las lealtades ciudadanas mediante la ritualidad, trasladando más allá del pasado y el presente el sentimiento de pertenencia a la Nación chilena, por lo menos en el plano electoral.

Un ejemplo característico de esta situación aconteció el 9 de diciembre de 1921, instancia que el gobernador de Arica Emiliano Bustos plantea a los subdelegados rurales que:

para estimular el sentimiento patrio como fin primordial de la educación, los establecimientos públicos de educación deben acatar las siguientes medidas: 1 se celebrará las fiestas cívicas nacionales en actos públicos, donde participarán profesores y alumnos; 2 El 18 de Septiembre los alumnos concurrirán a cantar el Himno Nacional, en Santiago, al pie del monumento de don Bernardo O’Higgins; en Valparaíso, al pie del monumento a la Marina y en las ciudades cabeceras de departamentos, en el sitio que oportunamente indicará el respectivo Gobernador; y en las demás localidades o campos en el sitio que oportunamente indicará el respectivo Visitador de Escuelas; 3 los alumnos harán una visita anual con sus profesores a los monumentos o tumbas de héroes y padres de la patria y 4 se dará preferencia a la enseñanza de himnos patrióticos y nacionales en general”³⁰

²⁷ ASP, Oficio n° 132, Arica, 26 de mayo de 1922.

²⁸ ASP, Registro de Informes, 1925, oficio s/n.

²⁹ Berstein, Serge, “La cultura Política”, en “Para una historia cultural”, Ed. Taurus, México, 1999, pp.404.

³⁰ ASP, Registros Informes, 1921, folio n° 6.

Los héroes, los monumentos nacionales o el canto del himno patrio, se constituyen en símbolos que representan los valores de la nación chilena en un contexto plebiscitario. La escuela, en tal sentido, podemos considerarla en este escenario electoral como el lugar donde se reproducen los valores y las prácticas cívicas nacionales. En otros términos, es una entidad que actúa metafóricamente, a decir de Foucault, como una “**fábrica de ciudadanos**”.

Las conmemoraciones públicas y las celebraciones a los héroes entendidas desde la óptica del ritual son una disposición concentrada de símbolos, engalanada de adornos atiborrados de significación. Al igual que la narratividad, el ritual ofrece afirmaciones a través de la metáfora y la metonimia, permitiendo escudriñar los diferentes sistemas relacionales en el contexto sociocultural de la experiencia, en este caso la fiesta en honor a los héroes patrios (Duncan 1993). El ritual cívico en los albores del plebiscito de 1926 es un modo de comunicación elaborado, que llega en ciertas instancias hasta la vida común de las personas. Como se constata, la reproducción de valores y prácticas cívicas conforman el instrumental necesario para la legitimación de la Nación plasmándose en los rituales y actos patrióticos. Al respecto Anderson sostiene que “si estamos concientes de que otros están cantando estas canciones precisamente en el momento y la forma en que nosotros lo hacemos, no tenemos ninguna idea de quienes pueden ser o incluso donde, fuera de nuestro alcance están cantando. Nada nos une a todos fuera del sonido imaginado” (Anderson 2000:205). Por medio de un oficio confidencial de la Gobernación de Arica al Subdelegado de Putre, es posible confirmar esta idea:

Adjunto remito a Ud. dos ejemplares del diario “El Ferrocarril” de esta ciudad, de fecha 21 de este mes, en el que se hace relación de la forma en que se ha celebrado en Azapa la fiesta del aniversario patrio. Es esta la primera vez que el elemento regnícola del valle concurre a la celebración de nuestra fiesta nacional, y lo ha hecho con el mayor entusiasmo (...) La numerosa concurrencia de pobladores, el brillo y animación que reinó en los diferentes actos patrióticos realizados, ponen de manifiesto que los naturales de Azapa han llegado al convencimiento de que nuestra soberanía en este territorio se afianzará en forma definitiva. Es menester que Ud. obtenga el mayor provecho posible de esta actitud de los habitantes del valle mas cercano a Arica, haciendo ver a los vecinos de esa Subdelegación el significado que tiene su concurrencia a nuestra fiesta nacional de las proximidades del plebiscito. Por medio de una propaganda discreta. Ud, puede hacer valer ante ellos esto hecho, como la prueba más elocuente de que el triunfo de nuestros derechos está asegurado³¹

La valoración que adquieren las celebraciones nacionales o los símbolos patrios cobran sentido para los Estados Nacionales si logran incorporarse en la población, adquiriendo cierto grado de afectividad entre la membresía.

³¹ ASP, Oficio Confidencial n° 142, Arica, 25 de septiembre de 1923.

Hechos como la elaboración de un programa para las celebraciones patrias chilenas y la presencia de un comité organizador en Putre da cuenta de cómo se fue generando la reproducción de ciertos valores nacionales hacia 1925³²; es decir, bajo ciertas actividades se van articulando paulatinamente la cohesión social de los miembros de la comunidad con el Estado chileno *ad portas* del mentado plebiscito.

En un ambiente de propaganda electoral, los profesores acentuaron el modelo educativo, al imponer una cultura (con nuevos sistema de símbolos), sobre los valores de la cultura local. Un ejemplo lo constituye el decreto n° 5.582 del 31 de octubre de 1921 dictado por las autoridades chilenas, que pretendía convertir a la población fronteriza bajo los preceptos de una cultura nacional:

Teniendo presente la necesidad de estimular el sentimiento patrio como un fin primordial de la educación en los establecimientos públicos de enseñanza, decreto:

1.- en todas las Escuelas Primarias y Liceos de la República se celebraran las fiestas cívico- nacionales con actos públicos en que participarán profesores y alumnos

2.- el día 18 de Septiembre los alumnos de las escuelas públicas y de los liceos concurrirán en cuerpo a cantar el himno nacional...

3.- la enseñanza del canto en dichos establecimientos se dará preferencia a los himnos patrióticos y nacionales en general³³.

En cierta forma, los rituales cívicos representan un destino común. Los festejos son valorados como prácticas en la cual se celebra la identificación con la patria, con la nación, con los héroes o los iconos inventados; con la única salvedad que, para que surta efecto, debe haber una masiva propagación del sentir nacional. Pero, a pesar de los esfuerzos desplegados por el Estado chileno, es posible detectar ciertas falencias que pueden haber desencadenado políticas más radicales en la implantación del ideario nacional.

Los maestros, siguiendo los requerimientos de la L.I.P.O., intentaron alfabetizar a la población cordillerana, pero indudablemente estas prácticas gubernamentales adquirieron otro matiz ante la proximidad del plebiscito de 1926, ya que uno de los requisitos para participar en las elecciones plebiscitarias era justamente “**saber leer y escribir**”; condición que obviamente la población de las comunidades andinas no poseía. Surge entonces la interrogante ¿quiénes debían aprender a leer y escribir?

³² ASP, Oficio varios, 1925.

³³ Citado en Tudela. Op. cit. pp. 56.

Un oficio codificado como “confidencial” del 16 de febrero de 1923 enviado por el Gobernador de Arica Emiliano Bustos a los subdelegados rurales, permite diagnosticar la función que adquiere el formato educativo:

concreten la enseñanza **sólo de niños menores de 16 años, quedando prohibido enseñar a leer, escribir, o a firmar a aquellos que tengan más edad que los chilenos netos. (...) Por otra parte, es necesario tratar de que aprendan, aunque sea solo a firmar los chilenos netos de esa subdelegación que no lo sepan hacer.** Recomiendo especialmente a usted poner en práctica, desde luego esta medida³⁴

La primera orden expone que sólo deben recibir instrucción educacional aquellos alumnos que tengan la edad requerida, y la segunda ordenanza sentencia que, sólo los chilenos pueden tener acceso a la educación, con lo cual se restringe las posibilidades de la población peruana para ser instruida. Una de las disposiciones que el Estado decreta para aumentar la motivación de los padres chilenos para inscribir a sus hijos en los establecimientos educacionales, será la asignación de becas a los niños mayores de 9 años, pero siempre y cuando sean hijos de padres chilenos para que estudien en Arica³⁵. Según esto, el Instituto Comercial de Arica entregó un comunicado propagandista al subdelegado de Putre el 5 de enero de 1922, destacando al Instituto Comercial como un establecimiento cuyo fin está destinado a educar y nacionalizar la zona³⁶.

Bajo esta lógica, Galdames (1981) señala que: “cuánta importancia concedió Chile a la educación en tanto pilar básico de la consolidación cultural, podemos señalar que hacia 1923 existían 15 escuelas primarias en las siguientes localidades: 5 en la ciudad de Arica y 10 distribuidas en Azapa Grande, Codpa, Belén, PoconChile, Putre, Socoroma, Alto de Ramírez, Estación Central, Las Maitas y Molino” (Galdames 1981:123). Sin embargo, en un oficio de la Intendencia de Tacna se plantea que “se trató en primer lugar de proveer locales adecuados para ser destinados a la instrucción primaria, son para el arrendamiento de las casas de propiedades particulares ocupados por escuelas públicas”.³⁷

La revisión de ambas notas refleja que si bien existió un aumento de los colegios, esto no se debe necesariamente a un interés del Estado por promover la construcción de escuelas. Su causa debe buscarse en cómo los actores intermedios (inspectores o representantes comunitarios) actúan ante la ineficacia con que el sistema educativo había operado hasta ese momento. Existen numerosos ejemplos sobre la situación descrita; uno es el caso del Subdelegado Rafael Délano, quien en 1924 informó al Gobernador de

³⁴ AHVD, Subdelegaciones, 1905-1906, oficio n° 44. El destacado es nuestro.

³⁵ ASP, Registros Informes, 1921, s/n.

³⁶ ASP, Registros Informes, 1922, s/n.

³⁷ AHVD, Notas de la Intendencia de Tacna, 1920.

Arica sobre algunos terrenos destinados para edificación de 2 escuelas en Putre que fueron sugeridos por los pobladores³⁸. En el mismo año, se seleccionaron los terrenos para la construcción de una escuela en Socoroma³⁹. Finalmente, el gobernador resolvió el 23 de abril de 1924 comenzar un intenso proceso de construcción de escuelas en las localidades correspondientes a la subdelegación de Putre de acuerdo a las inquietudes expuestas por los pobladores⁴⁰.

Una lectura distinta advierte las acciones de la comunidad andina, la cual se organiza para lograr la edificación de escuelas como parte de una aspiración sociopolítica y ciudadana, como sabemos, de larga data. En varios casos, se traspasaron terrenos a la Subdelegación, presionando a la Gobernación para materializar dichas demandas⁴¹. Incluso en 1925, el Subdelegado junto a un grupo de vecinos acordaron reunir fondos para la edificación entre todos de la escuela de Putre⁴².

Ya en 1924, se habían pactado compromisos con las autoridades para construir dos escuelas en Belén y en Ticnamar, bajo el acuerdo que el traslado de los materiales debía ser realizado por los vecinos, condición que los comuneros aceptaron⁴³. De esta forma, la comunidad mediatiza el discurso moderno del Estado, bajo la óptica de exigir o gestionar todos aquellos elementos propios del espíritu ciudadano bajo demandas políticas en una multiplicidad de esferas sociales o discursivas.

Volviendo a la L.I.P.O., esta implicaba la obligatoriedad de la instrucción pública para disminuir los altos índices de analfabetismo en Chile, generándose una preocupación mayor de las autoridades locales por la asistencia de los estudiantes a los centros educacionales. Algunos ejemplos grafican esto:

a) el Gobernador de Arica el 20 de enero de 1921 solicitó el total de la población escolar de la Subdelegación⁴⁴;

b) El Gobernador el 31 de mayo de 1921 realiza una solicitud de los datos de niños en edad de asistir a la escuela y la labor de los vecinos en este punto⁴⁵;

c) El 5 de julio de 1921 la Gobernación muestra interés por la instrucción primaria de los ciudadanos⁴⁶;

³⁹ ASP, Oficios varios, 1924, s/n.

⁴⁰ ASP, Oficios varios, 1924, s/n.

⁴¹ ASP, libro de registros, 1924, s/n.

⁴² ASP, Actas, 1925.

⁴³ AHVD, Subdelegados. Oficios Remitidos y Recibidos. 2º semestre, 1924.

⁴⁴ ASP, Registros 1921, s/n.

⁴⁵ ASP, Registros Informes, 1921, oficio n° 1.

⁴⁶ ASP, Registros Informes, 1921, s/n.

d) El Subdelegado de Putre el 10 de junio de 1924 informa a los inspectores de Socoroma y Parinacota prestar atención en las escuelas y la asistencia a clases⁴⁷;

e) El 17 de noviembre de 1924 la profesora de Socoroma escribe al Subdelegado informando sobre la poca asistencia a clases, pidiendo al éste que tome medidas sobre los padres⁴⁸.

Pese al interés de las autoridades por mejorar la instrucción pública durante la década del 1920, se mantuvieron las demandas por materiales e infraestructura, como aconteció con los vecinos de la escuela de Chapiquiña⁴⁹. Otro ejemplo fue el deterioro del material escolar; según un inventario de la escuela mixta n° 10 de Socoroma practicado en mayo de 1922, se planteó la existencia de un libro de matrícula poco usado, ocho bancos deteriorados, un mesa vieja y un cajón para guardar libros en mal estado, un mapa de América del sur resquebrajado, un mapa de Chile roto, silabarios (Matte) sin uso y deteriorados⁵⁰.

En las cercanías de 1926 aumentó la tensión plebiscitaria. Con la finalidad de generar condiciones favorables para el éxito chileno ante el evento consultivo surgió la “Sociedad de Instrucción Pública”, la cual fundó la “Liga Patriótica de Estudiantes” (1923), con el propósito de “ayudar a los estudiantes con mérito académico que no contaban con los medios económicos para continuar sus estudios”.⁵¹ La “Liga Patriótica de Estudiantes” fue considerada como una “institución muy requerida en Arica que presta ayuda moral y pecuniaria a jóvenes dotados de capacidad (...) estas corporaciones existen en todos los pueblos, aún en los menos importantes que Arica”.⁵²

Tras la suspensión de la consulta popular de 1926, asistimos a una reorientación de las políticas educativas, perdiendo los matices propagandísticos por un fin alfabetizador. El 28 de febrero de 1928 el Director Provincial de Educación solicitó la colaboración de subdelegados, inspectores y carabineros en la inauguración y supervisión de los actos escolares en la Subdelegación de Putre⁵³. Asimismo, el 26 de abril de aquel año, el Gobernador transcribió un telegrama de Presidente Carlos Ibañez referente a la implantación de Reforma Educacional, solicitando apoyo para la gestión y propagación de la reforma en la zona cordillerana de Arica⁵⁴. Una apuesta hipotética, nos permitiría inferir que el Estado deseaba recabar la mayor

⁴⁷ ASP, Registros Informes, 1924, s/n.

⁴⁸ ASP, Oficios varios, 1924, carta.

⁴⁹ ASP, Oficios varios, 1925, s/n.

⁵⁰ ASP, Registros, 1922–1923, folio n° 124.

⁵¹ Periódico “El Ferrocarril”, 11 de Agosto de 1919.

⁵² Periódico “El Ferrocarril”, 11 de Agosto de 1919.

⁵³ ASP, Oficios varios, 1928, s/n.

⁵⁴ ASP, Oficios recibidos y emitidos, 1928.

cantidad de información que le permitiera tener una idea del escenario político en 1929.

La década de 1920 es lejos la más influyente en la memoria local, debido a que solamente en esta época es posible advertir la articulación de la escuela como un instrumento disciplinador del Estado, exclusivamente con fines electorales. El periodo anterior es un ciclo que denota cierta fragilidad de la administración educativa política por parte del Estado (Recio 2005). Con todo, la década del 20' es un retazo histórico que para los sectores peruanos fue verdaderamente hostil, ya que el conflicto de adscripción identitaria entre las dos naciones involucradas, tomó aristas violentas que en años precedentes no se habían constatado (González 2004).

Es posible que aún persista en la memoria nortina diferentes acontecimientos trágicos, lo cual ha representado un velo de violencia que cubrió tanto al paradigmático plebiscito del 26', como también la retórica de los investigadores apasionados por sus compromisos nacionales. La mirada clásica desde los focos del poder sólo permiten distinguir lacónicamente a héroes y villanos, amigos y enemigos, peruanos y chilenos, y no visualizar la capacidad de articulación o traslape con las cuales operó la comunidad andina regional frente al advenimiento del Estado Nación chileno en los albores del siglo XX.

Comentarios

Como expusimos en los párrafos precedentes, la comunidad andina y la educación implementada por el Estado chileno, posee a nuestro juicio tres puntos que son relevantes comentar:

1) La comunidad andina de la Subdelegación de Putre desde el tiempo de la república peruana ya contaba con establecimientos educativos, por lo tanto, aspiraba a que el nuevo Estado (Chile) continuará con la política liberal de alfabetizar a toda la membresía nacional, activando los mecanismos para la instrucción pública.

2) La administración chilena no contó con los recursos ni las estrategias pertinentes para desplegar el modelo educativo en la zona de Putre y sus alrededores, lo que trajo como consecuencia, que las propias comunidades de Putre, Socoroma, Caquena, Parinacota y otras como Codpa o Belén en la sierra ariqueña, emitieran reclamos y peticiones a las autoridades para que establecieran en definitiva la institución escolar. Incluso, muchos comuneros participaron de este proceso mediante la articulación, siendo asistentes de los preceptores o del profesorado.

3) Sólo a partir de 1920, cuando se establece en todo el territorio chileno la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (L.I.P.O.), y no antes, comenzará una campaña para alfabetizar a la población nacional, utilizan-

do la instrucción pública como una herramienta propagandística en Tacna y Arica para los comicios plebiscitarios programados para el año 1926.

En consecuencia, fue la comunidad andina que generó acciones concretas para acceder a la educación, sobre la base de una experiencia histórica que arrancó en el periodo peruano, buscando materializarla como estrategia sociopolítica ya con la presencia del Estado chileno. La demanda por escuelas y la participación activa en el sistema educativo imperante da cuenta de la capacidad de acción de la población andina, la que articuló dinámicamente con el Estado Nación, demostrando su capacidad agencial de larga data.

Bibliografía

Andaur, Carolina (2006), “*Descubrimiento y conquista del ejercicio ciudadano. Las poblaciones andinas de Tarapacá a mediados del siglo XIX*”, en “Los Andes entre el tributo y la Nación: las comunidades aymaras durante el siglo XIX”, Universidad Bolivariana, Iquique, Chile.

Anderson, Benedict (1993), “*Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*”, Fondo de Cultura Económica, México.

Berstein, Serge (1999), “*La cultura Política*”, en “Para una historia cultural”, Editorial Taurus, México.

Bourdieu, Pierre (1986), “*La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales*”, en “La nueva sociología de la educación”, El Caballito, México.

Calderón, Félix “*La otra Historia. El Tratado de 1929*”, Fondo Editorial del Congreso del Perú, Lima, Perú, 2000.

Castro, Luis (2004), “*Una escuela fiscal ausente, una chilenuzación inexistente: La precaria escolaridad de los Aymaras de Tarapacá durante el ciclo expansivo del salitre (1880 – 1920)*”, en Cuadernos Interculturales, año 2, n° 3, Universidad de Valparaíso – CEIP, Viña del Mar, Chile.

De Certeau, Michel (1996), “*La Invencción de lo cotidiano. 1.- Artes de hacer*”, Universidad Iberoamericana, México.

Déloye, Yves (2004), “*Sociología Histórica de lo político*”, LOM Ediciones, Santiago, Chile.

Díaz Araya, Alberto (2006), “*Chilenuzación y comunidad andina. Escuela, reclutamiento militar y articulaciones en Putre (1883 – 1929)*”, tesis de Magíster en Antropología Social, Universidad Católica del Norte, San Pedro de Atacama, Chile.

Ídem (2004), “*Orden, patria y delincuencia en el desierto chileno. Un estudio cuantitativo sobre la intendencia de Tacna (1883 – 1926)*”, Revista de Historia de América n° 134, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, México.

Ídem (2003), “*La chilenuzación de Tacna y Arica o los problemas para una historia regional del Norte Chileno*”, Revista Werkén n° 4. Santiago, Chile.

Duncan, Mitchell (1993), “*Diccionario de Sociología*”, Ed. Grijalbo, Barcelona, España.

Espinoza, Enrique (1897), "*Geografía Descriptiva de la República de Chile*" Santiago, Chile.

Galdames, Luis *et al* (1981), "*Historia de Arica*", Editorial Universitaria, Santiago, Chile.

Gambeta, Fredy (2001), "*Nueva crónica del tiempo viejo. Historia de Tacna, 1866 – 1924*", Colección Historia, Caja de Ahorro y Crédito de Tacna S. A., Tacna, Perú.

Gellner, Ernest (1983), "*Naciones y Nacionalismo*", Cambridge, Inglaterra.

González, Sergio (1995), "*El Estado chileno en Tarapacá: El claroscuro de la modernización, la Chilenización y la identidad nacional*", Revista Diálogo Andino, n° 13, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.

Ídem (2002), "*Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino. 1880 – 1990*", DIBAM, Santiago, Chile.

Ídem (2004), "*El Dios Cautivo. Las ligas patrióticas en la chilenización de Tarapacá (1910 – 1922)*", LOM Ediciones, Santiago, Chile.

Guha, Ranahit (2002), "*Las voces de la Historia y otros estudios subalternos*", Crítica, Barcelona, España.

Gundermann, Hans y Héctor González (2008), "*Sociedades Indígenas y conocimiento antropológico. Aymaras y Atacameños de los siglos XIX y XX*" (manuscrito).

Hobsbawm, Eric (1992), "*Naciones y nacionalismos desde 1780*", Editorial Crítica, Barcelona, España.

Hobsbawm, Eric y Terence Ranger (2002), "*Invenición de la tradición*", Editorial Crítica, Barcelona, España.

Loayza, Alex (2005), "*Proyectos educativos y formación de la República*", en "*Chile – Perú, Perú – Chile: 1820 – 1920. Desarrollos políticos, económicos y culturales*", Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Mauss, Marcel (1969), "*La nation*", Ed. CEuvres, París, Francia.

Palacios, Raúl (1974), "*La Chilenización de Tacna y Arica 1883-1929*", Editorial Arica, Lima, Perú.

Recio, Ximena (2005), "*Proyectos educativos y formación de la República*", en "*Chile – Perú, Perú – Chile: 1820 – 1920. Desarrollos políticos, económicos y culturales*", Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Ruz, Rodrigo y Macarena Gálvez (2003), “Putre. Historia y patrimonio material de una localidad precordillerana” Cuadernos de Trabajo n° 1, Taller TINCU – Programa Orígenes, Arica, Chile.

Scott, James (2000), “Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos”, Ediciones Era, México.

Soto, Fredy (2000), “Historia de la educación chilena”, Ministerio de Educación – CPEIP, Santiago, Chile.

Sztompka, Piotr (1995), “La nueva sociología histórica: Concreción y contingencia” en Sociología del Cambio Social, Alianza Editorial, Madrid, España.

Tudela, Patricio (1992), “Transformación religiosa y desintegración de la comunidad Aymara tradicional en el norte de Chile”, Tesis Doctoral, Universidad de Bonn, Alemania.

Turner, Mark (2006), “Republicanos Andinos”, CBC-IEP, Lima, Perú.

Wormald, Alfredo (1972), “Historias olvidadas del Norte Grande”, Universidad del Norte, Arica, Chile.

Yepes, Ernesto (1999), “Un plebiscito imposible... Tacna-Arica 1925-1926”, Ediciones Análisis, Lima, Perú.

Archivos

Archivo Histórico Vicente Dagnino (AHVD)

Archivo General de la Nación, Perú (AGN)

Archivo Subdelegación de Putre (ASP)

Archivo del Ministerio de Relaciones Exteriores de la República del Perú (ARREEP)

Periódicos

“El Ferrocarril”