

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Chilenizando a Tunupa. La Escuela Pública en el Tarapacá Andino 1880-1990.

Sergio González Miranda. Colección Sociedad y Cultura, 292 pp.

Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago¹

*Comentado por Luis Alberto Galdames Rosas**

El libro de Sergio González Miranda que edita la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos nos propone dos títulos: *Chilenizando a Tunupa*, lanza al ruedo sin tapujos la contraposición de dos culturas: la chilena y la aymara, pero también sugiere un vínculo unidireccional determinado por las desiguales condiciones de poder entre ambas.

Chilenizando a Tunupa ilumina una asimetría que busca calar hondo en lo andino y promover una transformación profunda y consciente entre los pobladores aymaras de Tarapacá.

El segundo título: *La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990* corresponde, desde lo formal y explícito, al eje temático que organiza y sistematiza un conjunto de investigaciones que Sergio González ha llevado a cabo en el ámbito educacional.

Una nutrida bibliografía, fuentes documentales escritas procedentes de diversos archivos y testimonios orales proporcionan al autor de la obra una plataforma erudita construida a lo largo de su vida profesional. Con este sólido soporte, Sergio González se plantea como propósito “analizar la acción chilenizadora del Estado a través de la escuela pública, en el mundo andino de Tarapacá”.

Esta acción, desestructuradora para la cultura local, habría de provocar, sin duda, algún tipo de reacción por parte de la población andina. Por ello, adicionalmente a su propuesta central y no por esto menos relevante, González Miranda la dinamiza y plantea como tesis “que la actitud del hombre andino no fue pasiva frente al empuje de las distintas agencias del Estado”.

Si bien la obra se puede clasificar derechamente en el campo de la producción historiográfica ofrece, además, una perspectiva interdisciplinaria que proviene de la amplia formación académica del autor en diversos campos del conocimiento y de su dilatada experiencia en terreno como investigador social y como hijo de la pampa.

Acaso por dicha formación, que reconoce raíces en la ciencia occidental positiva y por su práctica de vida,

que lo ha puesto en contacto con el mundo andino y lo ha hecho permeable a sensibilidades culturales distintas a la propia, González Miranda busca instalarse en una posición equidistante entre un discurso oficial del Estado y sus agencias y visiones fundamentalistas tan en boga durante las últimas dos décadas.

No estoy convencido de que logre el mentado equilibrio, pero ello más que una crítica al autor constituye un llamado de atención a una visión andina que aún no ha sido capaz de construir y validar alternativas teórico-metodológicas que acojan con rigor el ethos aymara.

De esta búsqueda de equilibrio de percepciones distintas del mundo, el autor acepta y propone como herramienta significativa la práctica de una educación intercultural que asuma sin conflicto la existencia de lo diverso.

Nueve partes y un epílogo dan cuerpo a la obra. La primera de ellas, “Del refugio a la globalización”, resulta indispensable: allí se explicita el marco conceptual en el que mora y se despliega históricamente la escuela pública en Tarapacá. Asimismo, indica con rigor y lucidez la relevancia explicativa del ciclo de la expansión del salitre, que da cuenta en gran medida del carácter de los vínculos entre el Estado y la población andina y, más específicamente, de la necesaria articulación entre la fuerza de trabajo andina y las oficinas salitreras y del maridaje entre estas últimas y las comunidades campesinas merced al rol abastecedor de insumos agrícolas.

Para Sergio González, este contexto no es un mero telón de fondo que se pueda levantar o bajar indiscriminadamente para dar cuenta de la presencia de las escuelas públicas en Tarapacá; constituye, además, el guión por el que se orientan los papeles de los actores sociales y políticos y actúa como foco de luz que otorga significación a sus relaciones.

El desarrollo del transcurso en la obra, tan propio del trabajo del historiador, va contextualizando la presencia de la escuela pública, vinculando sus rasgos a los diversos procesos de reformas educacionales acaecidas durante el período de estudio que determina su autor.

Así, entre 1880 y 1930, la población andina de Tarapacá tendrá acceso a escuelas públicas que desplazarán

¹ Estos comentarios se presentaron en la ceremonia del lanzamiento del libro, en la Universidad Arturo Prat, Iquique, el día 2 de abril de 2003.

* Departamento de Antropología e Historia, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.

abruptamente el modelo de las antiguas escuelas parroquiales que venían de la Colonia. Y el cambio suscitado no es menor. Durante este período, el autor nos recuerda la atmósfera nacionalista que imperaba en el territorio y que obligó a los pobladores andinos a redefinir sus relaciones con los hermanos de etnia en Bolivia.

Siguiendo un orden conscientemente planeado, primero la escuela se instaló en el espacio pampino; entre 1929 y 1930 la escuela se extenderá a los valles y a la puna altiplánica.

En la década de los 50, Estado y comunidades andinas se darán la mano en un mutuo interés por integrarse a la sociedad global, y para ello la difusión de escuelas públicas en el interior constituía, sin duda, una herramienta eficiente e insustituible.

Con gran agudeza, Sergio González advierte cómo durante los 60 se marca el fin del profesor normalista, desapareciendo el Estado Docente y dando paso al Estado Subsidiario. En este contexto, se abren los surcos para el crecimiento de la educación privada.

Especial mención merece, a nuestro juicio, el análisis que el autor lleva a cabo a propósito del período del Régimen Militar. En efecto, el énfasis puesto en la simbología patria, por ejemplo, no es otra cosa que la expresión de una mirada geopolítica según la cual lo aymara era percibido como una entidad ajena y contrapuesta a lo nacional, ligado a lo boliviano y por ende negativo desde la óptica geopolítica. En otro lugar hemos postulado que la presencia de la escuela y de otras agencias del Estado en el interior constituye, durante este período, una segunda etapa de chilenización.

Al momento de concluir estas pinceladas sobre la obra, me parece oportuno subrayar un regalo adicional que nos ofrece Sergio González y que trasciende los límites del territorio de Tarapacá. Me refiero al vacío que advierte respecto al conocimiento del profesor normalista. Nos hacen falta estudios profundos, rigurosos y aplicados que den cuenta contextualizadamente de su rol y de su paradigma. Resulta estimulante para las Universidades regionales recoger este desafío y afrontarlo aunque sea, en un primer momento, a través de memorias de títulos o tesis de postgrado. A esta labor habría que incorporar, ¿por qué no?, investigaciones similares en torno a los profesores de Educación General Básica y de Enseñanza Media.

Desde el orgullo disciplinario, estos desafíos no parecen ser empresas que puedan ser emprendidas solamente por las así llamadas ciencias de la educación. Hace falta reconocer y asumir el aporte de la Historia como disciplina y del conjunto de las ciencias sociales. Tal vez sin proponérselo conscientemente, Sergio González abre en este sentido rutas no transitadas. Replicar su enfoque a lo ancho del territorio podría resultar un primer intento digno de seguir y constituye, a mi juicio, un imperativo intelectual ineludible.

*Comentado por Héctor González Cortez**

El Libro *Chilenizando a Tunupa*, del profesor Sergio González, es un aporte muy importante para la comprensión del mundo andino de esta región, nuestro Tarapacá profundo. Como todo buen libro fruto de la investigación acuciosa, aporta considerable y novedosa información sobre el tema de la introducción de la escuela pública entre los aymaras del interior de la Región de Tarapacá entre 1880 (año de la anexión a Chile de este territorio) y 1990 (el año del inicio de la transición a la democracia en nuestro país). La información y el análisis son contextualizados dentro de las políticas nacionales del Estado y las reformas educacionales implementadas dentro del período. También se enseña el contexto social y político existente en el país, la región y en la propia zona andina donde se va a introducir la escuela pública. Además, se caracteriza la labor y la visión de los propios docentes que ejercieron en las escuelas dispersas por las comunidades del interior.

En términos metodológicos se hace una acertada combinación de información bibliográfica y de documentación de archivos. Utiliza entrevistas y cuestionarios a los docentes y directivos de esas remotas escuelas. Se combinan así procedimientos historiográficos con el uso de recursos cualitativos más cercanos a la antropología y cuantitativos más próximos a la sociología. La información es analizada utilizando enfoques teóricos novedosos, para la forma en que hasta ahora se había procedido con este tema en el mundo andino del norte de Chile. El profesor González recurre a conceptos como los de "campo", "habitus" y "violencia simbólica" de Pierre Bourdieu; a los aportes de la "microfísica del poder" de Michel Foucault; o al concepto de "violencia estructural" de Johan Galtung.

Pero, apuntando a lo que considero más importante de un buen libro, sus tesis son "provocadoras" en el sentido más acertado que puede tener la provocación: obligarnos a reaccionar sobre nuestras propias certidumbres y obsesiones. Desde mis preocupaciones antropológicas sobre el mundo andino, este trabajo del profesor González me ha provocado varias reflexiones, algunas de las cuales quiero compartir con ustedes.

Creo distinguir dos *leitmotiv* en las tesis que atraviesan el libro *Chilenizando a Tunupa*:

Que la introducción de la educación pública entre los aymaras del interior de la región no se debe entender solamente como la imposición de un Estado interesado en "chilenizar" a una población pasiva. Queda claro que fueron muchas veces los propios aymaras los que solicitaron las escuelas e incluso entregaron facilidades para ello.

Que los encargados de implementar el sistema, los propios profesores, no fueron plenamente conscientes

* Departamento de Arqueología y Museología, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. hgonzale@uta.cl

de la violencia que ejercieron sobre los alumnos y la cultura aymara. Que sólo fueron agentes de una violencia estructural y simbólica ejercida desde la sinrazón de la razón del Estado, de una relación de poder entre Estado y saber.

Desde mi punto de vista, el libro *Chilenizando a Tunupa* es un texto antropológico. A propósito de “los otros” (la preocupación clásica de la antropología) trata sobre “nosotros”, examinando las políticas y prácticas, la violencia simbólica y estructural, que implicó la introducción de la educación pública entre los aymaras de las comunidades del interior.

Al hacerlo nos enseña la necesidad de, al menos, matizar aquellas propuestas que siguiendo un planteamiento dualista y unidireccional han planteado el holocausto de la cultura aymara, situando a la introducción de la educación pública como uno de los principales agentes de su hecatombe. Nadie duda que los aymaras fueron “chilenizados” y que una de las vías principales para hacerlo fue la educación fiscal. El libro del profesor González nos obliga ahora a indagar cuánto hicieron los propios aymaras por llegar a ser chilenos.

Por último me gustaría anotar que, curiosamente, cuando a partir de los años sesenta se masifica la presencia de la educación pública en el interior, los aymaras empiezan a dejar sus comunidades. Sabemos que uno de los principales factores de la emigración es la búsqueda de más educación para sus hijos, más de los seis años que, en promedio, ofrecen las escuelas de sus comunidades. Curiosamente también, este proceso no ha sido unidireccional ni el fenómeno puede inscribirse en un marco de comprensión dualista. Primero, porque la realidad enseña que no se trata de un asunto entre el campo opuesto a la ciudad. Los aymaras siguen circulando entre estos dos polos con redes complejas de movilidad de personas, bienes y capital cultural. Segundo, porque muchos jóvenes con los más altos niveles de educación encabezan hoy los procesos de reetnificación de su pueblo y varios de ellos están hoy presentes aquí en este acto.

La comprensión de estos procesos y fenómenos pasa por asumir su complejidad, por incorporar nuevos procedimientos de análisis. El libro del profesor González es un gran aporte en este último sentido.

*Comentado por Guillermo Williamson Castro**

El libro *Chilenizando a Tunupa. La Escuela Pública en el Tarapacá Andino 1880-1990*, del académico de la Universidad Arturo Prat de Iquique, Prof. Dr. Sergio González Miranda, plantea una serie de reflexiones sobre la historia educacional de Chile vinculada a lo que es el desarrollo de las regiones y la expansión territorial del Estado-nación.

El libro entretiene, enseña y contribuye al conocimiento pedagógico y a la comprensión de la historia de la I Región de Tarapacá y con ello a la historia educacional de Chile, de sus pobladores rurales, de sus educadores, de sus pueblos indígenas. En un trabajo de investigación de varios años, hace un recorrido por las Reformas Educativas y sus impactos en las prácticas docentes y las relaciones de los procesos educativos, con los contextos sociopolíticos-económicos de la Región. Analiza los procesos de “chilenización” a través de los cuales el Estado-nación se fue consolidando en las regiones que hace algo más de un siglo pertenecían a Bolivia y Perú, y en las comunidades ancestrales aymaras que ocupaban esos territorios. Metodológicamente utiliza una dinámica de presentación de los planteamientos semejante a las ondas del mar, transita entre los aspectos globales, estructurales de los procesos que analiza y las vivencias y testimonios de la cotidianidad, y mantiene ese ritmo a lo largo del texto, lo que enriquece su lectura y su proximidad con la vida de los sujetos que día a día han construido la historia global. En su marco referencial utiliza categorías quizás hoy día poco usadas en las concepciones hegemónicas en las Ciencias Sociales, por ejemplo, las de violencia simbólica o estructural, de currículum oculto, de las relaciones entre saber y poder, pero que no por ello son de poca validez.

Comentarios emergentes del texto

Quisiera brevemente reseñar algunas reflexiones que me provocó la lectura del libro. Presentar un libro no es re-narrarlo, sería como contar una película y su final, hay que guardar el misterio que debe ser develado por el lector o lectora, pero también es estimular a su lectura crítica, reflexiva y constructiva. Quiero hacer algunos comentarios que me surgen a partir de la lectura como incentivo a conocer esta publicación, enfatizando algunos aportes temáticos a la comprensión de los procesos educacionales, más que realizando una crítica a ellos, que deberá hacer cada lector o lectora durante y luego de la lectura.

Aporte a la historia de la Educación Rural y de los/as profesores/as normalistas

La reivindicación crítica y autocrítica de los maestros rurales normalistas constituye un eje central del texto. La historia de la educación rural permite muchas perspectivas de análisis, pero sin duda que ninguna puede desconocer el esfuerzo de miles de profesores y profesoras normalistas que la hicieron y hacen posible, unos proletarizándose en ella, otros convirtiéndose en miembros económico-sociales de las comunidades, como

* Profesor del Departamento de Educación y del Instituto de Desarrollo Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Temuco. Actualmente se desempeña como Coordinador Nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. gwilliamson@mineduc.cl

medios, comerciantes, intermediarios de las economías de sobrevivencia con los mercados locales, pero todos –en su función de educadores– representando la expansión y presencia del Estado-nación en las comunidades más alejadas del poder. “Hicieron patria” no sólo en el sentido común de construir la extensión de la sociedad a los campos y establecer soberanía cultural y territorial, sino en la más política de consolidar el Estado-nación en todos los rincones del país, “hacer patria” era “chilenizar” desde la educación pública. Y esto no como tareas individuales –de la que docentes hacen autocríticas– sino como parte de los procesos estructurales de imposición de modos de producción capitalistas, de una hegemonía cultural y lingüística, del poder del incipiente estado y de la democracia. El libro cuenta parte de esa historia rural de la educación, analizando críticamente el papel docente en la instalación del Estado y de la educación pública, y a través de ella de la hegemonía cultural de la sociedad. Establece un discurso histórico que se estructura entre lo que se produce en la sociedad global, con las Reformas Educativas (principalmente en las de comienzo de siglo), expresión de los procesos políticos, económicos y sociales estructurales, con lo que sucede en las comunidades rurales del altiplano en su dinámica vital con la pampa y el litoral. Con ello aporta a la comprensión de la educación chilena y de la educación rural, rompiendo el eje de investigación focalizada en la zona central del país donde la Hacienda, hegemónica hasta la Reforma Agraria, parecía expresar el referente de análisis que englobaba homogéneamente la diversidad de territorios y contextos socioculturales del país rural. Aparecen otras zonas rurales, otros sujetos sociales, otros profesores y profesoras, otras expresiones de dominación y resistencia cultural. Pero también muestra que la Educación Rural no fue ni es equivalente a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB): en realidad no consideraba la especificidad de lo aymara.

El papel del Estado y el movimiento indígena: la chilenización

Se analiza el papel del Estado en la chilenización de los territorios pertenecientes hasta hace algo más de un siglo a Perú y Bolivia. Esta es una parte de la historia social e indígena, educativa y de la EIB de Chile poco abordada, es una zona oscura de nuestra historia pedagógica. El libro abre la perspectiva de análisis aproximándose a las resistencias de docentes peruanos y bolivianos, a los cambios en las comunidades al fijarse límites nacionales a los territorios aymaras, donde antes no existían, discute la educación privada y la pública. Reafirma el carácter autoritario, modernizador y hegemónico del Estado y sustenta –como perspectiva de análisis– el que las comunidades aymaras, el Estado y las empresas mineras (según la etapa de desarrollo de la minería) establecieron relaciones de negociación que involucraban demanda indígena por educación y aportes a escuelas,

lo que en la práctica apuntaba a una estrategia social indígena de integración a través de la educación. La resistencia no se visualiza por la movilización social directa, sino más bien a través de mecanismos de negociación y formas de integración cultural (educación) y económica (asociándose a redes de servicios o de producción de ciertos insumos para las empresas mineras). Es una perspectiva a ser discutida y profundizada.

Una oportunidad y un desafío: la EIB para todos (tejido intercultural)

Se hacen una serie de interesantes aportes que sólo enunciaré. Un valor intrínseco es el aporte de la academia y del autor a los fundamentos históricos de la EIB, a la producción de conocimiento de base y mejor comprensión sobre ella, en particular sobre la realidad aymara que, en relación a la mapuche, aún tiene grandes campos desconocidos. Se deja en claro que la educación rural históricamente no ha considerado la EIB, que son expresiones educativas distintas aunque operen en comunidades indígenas. El Estado en su proceso de expansión política tenía interés en constituirse como Estado-nación en todo el territorio y por ello no tenía preocupación en reconocer las culturas originarias. Los docentes no siempre fueron conscientes de este papel, por el contrario, lo asumían “patrióticamente” gracias a la ideología modernizadora y nacional de las Escuelas Normales, por ello algunos hacen una reflexión crítica sobre los procesos que vivieron hasta los noventa: la cultura y lengua aymara y la interculturalidad no constituyeron para ellos un referente pedagógico, muy por el contrario, se trataba de invisibilizarla de un modo autoritario, como ejemplifican algunos testimonios de indígenas. Se afirma la demanda de las comunidades al Estado por escuelas, aunque no siempre reivindicando la presencia de su cosmovisión; lo que expresa una actitud activa de construcción de planteamientos al menos de adecuación a los nuevos y cambiantes contextos estructurales de poder y dominación.

Pero junto a este mirar de denuncia, se plantea la EIB como una oportunidad en la que hoy es necesario tener confianza. La Reforma Educativa iniciada en la década de los noventa por los Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia se presenta, por sus características, como un esfuerzo de expresión política que reconoce la diversidad y el pluralismo cultural. Hay aquí una señal prospectiva de valoración de la EIB. Además resulta muy importante el uso de la categoría interculturalidad como referida a todos, lo que se manifiesta en la construcción de tejidos interculturales en los territorios, por cuanto no coloca la EIB sólo para los pueblos indígenas sino para el conjunto de la sociedad en sus relaciones socioculturales y lingüísticas en contextos de pluralismo cultural. Esta visión, correcta a juicio nuestro y de los pueblos, dirigentes e intelectuales indígenas, supone una igualdad de status lingüístico y de diálogo entre culturas, lo que no se da hoy, donde lo

que impera es la dominación de cultura, pueblos (y clases). Hay aquí un tema de discusión. Este escenario es un desafío a construir que, a juicio nuestro, hoy pasa históricamente por el fortalecimiento orgánico, social, cultural, político de los pueblos, al establecimiento de alianzas amplias con otros sectores dominados e intelectuales y educadores críticos, junto a la denuncia y desarrollo de procesos de comunicación tendientes a generar una mayor comprensión y ojalá conciencia de la pluralidad cultural y los derechos humanos para el conjunto de la sociedad. Es valioso el análisis que coloca la interculturalidad como un punto intermediario que supera las reaccionarias categorías que afirman la contradicción entre modernidad y tradición, entre civilización o barbarie colocando a los pueblos indígenas en una noción de bárbaros tradicionalistas.

El papel del texto en la trasmisión ideológica

Finalmente es muy interesante cómo analiza y resalta el papel y la importancia del texto como vehículo de trasmisión y afirmación ideológica en el currículo y en la enseñanza. Presenta un enfoque crítico a los textos de estudio, como instrumento principal de los maestros en su quehacer pedagógico y de los niños y niñas en su aprendizaje, en relación a su función central en los procesos educativos de dominación cultural. Este es un campo de investigación, de estudio y sobre todo un desafío político-pedagógico de la Reforma Educacional en marcha, más aún en contextos de descentralización educacional y de hegemonía de empresas –incluso multinacionales– en la producción de textos, pese a los esfuerzos del Ministerio de Educación por generar pautas indicativas tendientes a afirmar la pluralidad cultural y el respeto por la diversidad en ellos.

La historia y la regionalización

Finalmente el libro es una reivindicación de las regiones. Es un modo de pensar Chile desde una región: la de Tarapacá. La historia de Chile y de la Educación se ha escrito desde el centro territorial del poder: Santiago y la zona central. El autor ofrece una parte de la historia de Chile oculta, la de un pueblo y un conjunto de sujetos sociales que hacen y han hecho historia fuera de ese eje de poder. Construir Chile, construir la democracia y el desarrollo es construir regiones y para ello es necesario conocerse y construir sentido de desarrollo territorial con identidad. A ello también contribuye el libro. Chile es construido no sólo en Santiago y la zona central, es más que la historia de las oligarquías agrarias o industriales, es más que los poderes financieros, es la historia de hombres y mujeres, con sus defectos, potencialidades y contradicciones, amores y pasiones, culturas y conciencia, que han hecho y hacen historia cotidianamente en todo el territorio del país. Quizás habría sido interesante profundizar más la visión indígena de los procesos sociales

de que trata el libro, pero la perspectiva del autor estaba centrada en otros sujetos sociales. Aquí, sea cual sea la perspectiva crítica del lector frente al texto, hay un aporte de gran valor: hacer región es construir su identidad y para esto conocer su historia es algo fundamental.

Dos observaciones

Al leer el texto aparecen dos carencias a juicio nuestro que podrían ser tratadas en otros estudios o complementarse a éste. En primer lugar el análisis que se hace del período de la dictadura militar (1973-1990). No se profundizan los procesos de resistencia docente a las directrices y medidas del poder autoritario, como la municipalización de la educación y al autoritarismo en sí mismo, tanto en la cotidianidad de las escuelas como orgánicamente, v.gr. en la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH); faltó mostrar la persecución a profesores –entre ellos muchos normalistas– y cómo la escuela rural durante este período fue considerada como lugar donde eran relegados profesores críticos. También al tratar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que nos rige hasta hoy, no se le relaciona con el conjunto de otras leyes de amarre que la dictadura dejó para la democracia y que consolidan un sistema económico neoliberal y una democracia limitada.

En segundo lugar, con las categorías de violencia simbólica y estructural, del discurso pedagógico como violencia social, coincidimos plenamente, sin embargo consideramos que falta un análisis del ejercicio del poder por parte de las alianzas de clases que la han ejercido. Sin estas categorías, es difícil establecer históricamente las relaciones entre Saber y Poder y determinar los componentes de la ideología que se trasmite a través de los textos, la pedagogía, la formación inicial docente. Un análisis histórico debe considerar esta variable, pues las relaciones de dominación/subordinación, de ejercicio de violencia y sufrimiento de la violencia, de violación de derechos humanos y de injusticia en su ejercicio, no pueden ser analizados en abstracto sino en relación a las fuerzas, organizaciones, categorías o clases sociales que se enfrentan contradictoriamente en la sociedad en su conjunto y en territorios específicos. La EIB en cuanto expresión política de la educación y campo de lucha, resistencia, alianzas y cooperación político-social, cultural-lingüística, no es ajena a ese contexto mayor, es parte de él con sus propias características.

Reflexión final

El libro nos plantea una discusión sobre la instalación y concepciones de la escuela pública y las políticas de Estado, que hoy se hace cada vez más necesaria en los nuevos contextos de país y de las relaciones entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad global.

Sin duda que es interesante el aproximarse a una lectura regional de temas nacionales, o dicho de otra manera, conocer cómo los procesos estructurales de una sociedad se expresan en los diversos territorios que los reconstruyen, se apropian, resisten de maneras diferenciadas al “hacerse carne” en la vida cotidiana y en las estructuras regionales o locales de poder. Y también descubrir los procesos propios, autónomos, instalados en el largo acontecer de los tiempos de las comunidades que conforman las sociedades locales y regionales. La Educación es política decía con razón Paulo Freire, la educación es cultura como construcción humana, tiene sentido para todos o para algunos, es funcional a las estructuras de dominación, pero también conlleva gérmenes de rebeldía y transformación en la medida en que la pluralidad de creencias, sueños e ideales humanos se infiltran en los docentes y en los estudiantes, se enfrentan y tensionan discursos y significantes de las existencias personales y colectivas. La historia de los educadores es parte de la historia de construcción del país y de las comunidades rurales, las Reformas Educativas expresaron momentos críticos de cambios institucionales y económicos nacionales e internacionales, la historia de la EIB (y su prehistoria) refleja el modo en que se establecieron y establecen las relaciones del o de los Estados con los pueblos indígenas.

Hoy en el contexto de una economía capitalista neoliberal que entra en contradicción con profundos valores humanos de cooperación, igualdad, libertad, solidaridad, respeto por la naturaleza; de un sistema político de democracia limitada por un conjunto de leyes, ilegítimas en su origen, que han sido legitimadas por la necesidad de la gobernabilidad, pero que no responden a los requerimientos de la sociedad, afectando la real participación social de las comunidades rurales e indígenas, de los educadores. Con derechos humanos aún no vigentes para las grandes mayorías y las minorías del país, es muy difícil hacer una verdadera EIB que responda a los objetivos de establecer un nuevo trato entre Estado y pueblos indígenas, que cancele al menos parte de la deuda histórica con estas comunidades, que asuma pedagógicamente reivindicaciones culturales y lingüísticas, que permita igualdad de oportunidades para una educación de calidad con pertinencia. Pero también hay un tiempo de oportunidad para la EIB: la sociedad está valorando el pluralismo cultural y existe una mayor conciencia del carácter multicultural de la sociedad. Hay en desarrollo una Reforma Educativa donde por primera vez la EIB tiene un espacio político, recursos, ideas; los pueblos indígenas han ido sistematizando sus saberes y organizando sus demandas pedagógicas; progresivamente se ha ido acumulando conocimiento de base, técnico y empírico sobre la didáctica intercultural; en las escuelas se desarrollan múltiples experiencias en diversos campos de quehacer educativo; en algunas regiones

lo indígena empieza a encontrar sentido global y a formar parte de la reflexión y acción colectiva. A aprovechar estas oportunidades llama el libro y a ello invitamos a los lectores/as.

*Réplica de Sergio González Miranda**

Jorge Luis Borges, en *Ficciones*, nos recuerda que en el octavo libro de la *Odisea* se lee que los dioses tejen desdichas para que a las futuras generaciones nos les falte algo que cantar. Pareciera que quienes escriben libros, sea de literatura o ciencia, también investigan para tejer historias para que a las generaciones futuras nos les falte material para la vida.

Precisamente, desde comienzos de los años ochenta yo venía tejiendo esta historia sobre la presencia de la escuela pública chilena en el Tarapacá andino, pues me parecía que, por un lado, no había una visión de conjunto sobre este problema y, por otro, había conjeturas que, si bien parecían plausibles, era necesario corroborarlas. El tiempo pasaba y, a mi parecer, algunas de esas conjeturas se estaban convirtiendo en prejuicios.

Goethe dice en el *Fausto* “que con la elaboración de las ideas pasa lo mismo que con la obra de un tejedor, en la cual una simple presión del pie pone en movimiento un millón de hilos.” Quizás, algunos piensan que cuando una idea se refuta deberíamos deshacer el tejido hecho, pero con Karl Popper sabemos que una tesis refutada es el punto más firme en el telar del conocimiento.

Este libro, como muy bien observa Héctor González, tuvo por misión refutar una hipótesis, a saber: la idea o conjetura sobre el “etnocidio” (algunos autores llegan a denominarle “holocausto”) del mundo andino producto de la presencia del Estado Nacional en sus comunidades, y en especial de la escuela pública. Esta hipótesis la habíamos transformado en una verdad casi doctrinaria en los años ochenta. Además lo que veían nuestros ojos, con relación a la desintegración cultural de la sociedad andina frente a una creciente atracción urbana y sus instituciones, eran datos que aparentemente confirmaban dicha conjetura. Con este proceso de asimilación-desintegración no quedaba otra actitud que esperar impávidos la muerte o desaparición del mundo andino, desconociendo la complejidad del fenómeno cultural y humano.

Posiblemente mi espíritu científico popperiano respecto de la investigación sociológica e histórica y, como bien acota el profesor González Cortez, antropológica, para el caso de este estudio, me llevó a poner en duda la hipótesis del etnocidio. Como bien señala Luis Galdames, una investigación de esta naturaleza rebasa con mucho el campo exclusivo de la educación.

La escuela pública no era sólo un aparato de reproducción cultural, sino más bien se trataba de un “cam-

* Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile. Centro de Investigaciones del Hombre en el Desierto. sergio.gonzalez.miranda@cec.unap.cl

po”, en palabras de Pierre Bourdieu, es decir, todos los actores participaban de alguna forma del fenómeno cultural. La llegada de la escuela pública a la pampa salitrera primero, seguidamente a los valles de precordillera y al altiplano después, en un período que abarcó un siglo, expresó un proceso de clara presencia y acción del Estado nacional, empero los pobladores no fueron meros contenedores de políticas públicas en educación, sino que se movilizaron con plena conciencia de una necesidad de escolarizarse para fines bien concretos. Ellos ya contrataban maestros particulares (bolivianos primero y chilenos después), desde comienzo del siglo veinte, para que les enseñaran el castellano a sus hijos. El gran fenómeno salitrero fue, sin duda, el efecto demostración para esa reivindicación cultural de los pobladores andinos. Sabemos que la industria salitrera no fue precisamente un diseño del Estado-Nación, sino más bien del capitalismo internacional.

A pesar de lo anterior, es necesario reconocer que hubo dominación del Estado-Nación respecto de la sociedad andina, pero ésta fue hegemónica, como diría Antonio Gramsci, es decir, los pobladores también tuvieron la posibilidad de influir a su dominador. Los campesinos tuvieron una conducta proactiva en favor de la presencia de la escuela en sus comunidades, llegando incluso a donar terrenos y casas, y, por otra parte, los maestros rurales hicieron una labor no sólo integradora a la identidad nacional, sino también emancipadora para dichas comunidades debido al ethos normalista que reprodujo en el aula los valores de la democracia.

Cabe una mención a la observación del profesor Luis Galdames Rosas, respecto del profesor normalista. Le agradezco que vea en este libro una mirada de contexto, por un lado, y un camino a futuras investigaciones sobre este importante actor del desarrollo regional. Al maestro normalista lo habíamos transformado en el gran culpable de la desintegración cultural del mundo andino, sin detenernos a reconocer sus aportes, tampoco de las condiciones y desafíos que debieron enfrentar y menos que eran, casi todos, muy jóvenes. Sostenidos en su ethos y en una misión bien definida, dos factores tan ausentes en la educación actual, emprendieron una de las hazañas educativas más notables de nuestra Historia regional.

Cuando el investigador tiene una perspectiva histórica o, como en este caso, trabaja con gran cantidad de información historiográfica, puede ver procesos, fenómenos que van cambiando en el tiempo. La chilenización no fue la misma a fines del siglo diecinueve, a medianos o fines del veinte. Hubo momentos de profundización del fenómeno, en otros de inflexión o retroceso. De lo que no cabe duda es de la constatación del proceso, pero no sabíamos cómo actuaron los diferentes actores y agentes en su desarrollo y, especialmente, como señala Héctor González, no conocíamos ni conocemos cuánto hicieron los propios aymaras por chilenizarse.

En los cien años de la presencia chilena en Tarapacá, y específicamente de la escuela pública, desde los pri-

meros decretos firmados por Patricio Lynch hasta la promulgación de la LOCE, se puede afirmar que hubo efectivamente un proceso chilenizador, en determinados períodos compulsivos y simbólicamente violentos, generalmente confundido con un proceso civilizatorio sarmientino, donde chilenización y civilización suelen confundirse. Que dicho proceso generó un cambio cultural profundo en el mundo andino, pero que no fue el conjeturado “holocausto” o “etnocidio”, porque dicho mundo fue y es dinámico, complejo y culturalmente más flexible de lo que podíamos imaginar en los años ochenta.

Por lo mismo, podemos decir que todavía la sociedad andina está viva y tiene futuro, sea en las comunidades reales de la precordillera y el altiplano o en las comunidades imaginadas en las grandes ciudades.

Es por ello que se justifica con mayor razón el esfuerzo realizado por la Universidad Arturo Prat en pos de la formación de profesores de educación básica intercultural bilingüe, porque ellos utilizando la propia escuela pública podrán revertir en parte ese proceso de asimilación cultural. También ese esfuerzo ha permitido entender, sin prejuicios, la relación intercultural entre dos mundos complementarios al interior de un mismo territorio y nacionalidad, donde el joven andino puede desarrollarse con pertinencia en uno y otro sin perder su identidad. El ancla y la brújula que menciona Manuel Castells, refiriéndose a la relación entre identidad y globalización.

La visión modernizadora ve en esa identidad un pantano que impide el progreso, en vez de ver el ancla de la cultura, los pies seguros para enfrentar los vientos de cambios. Por su parte, la visión tradicionalista ve en la escuela el “etnocidio”, en vez de ver la brújula que permite orientar al joven a la globalización. En este punto, el comentario del profesor Guillermo Williamson, quien además representa al Estado-Nación actual, es plenamente pertinente, demostrando con sus palabras y su presencia un cambio en las relaciones entre los mismos agentes que antes hicieron de la chilenización un fenómeno de violencia compulsiva. Como dijo, efectivamente hay una señal prospectiva de valoración de la EIB, tanto en el reconocimiento de los tejidos interculturales en territorios como Tarapacá como en la necesidad de una EIB para toda la sociedad chilena.

El título de este libro se refiere al dios andino Tunupa-Tarapacá, pero como expresión de un pueblo que vivió un proceso de asimilación cultural por parte de ciertas agencias del Estado, entre ellas la escuela, durante los siglos XIX y XX. Sabemos que en el siglo XXI los desafíos futuros que enfrentará la cultura andina, sin duda alguna, serán aún más complejos.

Este libro tiene deudas pendientes, facturas por su nacimiento, con Fondecyt y la Dirección de Investigación de la Universidad Arturo Prat, que posibilitaron la investigación de archivo y terreno. También con el Centro Barros Arana, con el Instituto Isluga y Terranuova por la edición del manuscrito.

Una mención especial para el Centro de Investigaciones del Hombre en el Desierto, del cual formo parte y que representa el espacio de investigación y reflexión por excelencia de estos temas de interés regional.

Les agradezco a los tres profesores: Héctor González, Luis Galdames y Guillermo Williamson, por sus interesantes comentarios. Para terminar, quisiera decir, con

Borges, que la “historia es un inmenso libro...”, por tanto, este libro *Chilenizando a Tunupa* no es más que un par de líneas de ese libro eterno y verde de la vida. Al fin y al cabo, cada nuevo libro como cada nuevo hombre es en el fondo todos los libros y todos los hombres. Sacado definitivamente del telar, dejo entonces a *Chilenizando a Tunupa* en vuestras manos, porque ya no me pertenece.