

EDUCAR PARA CONTROLAR. LAS ESCUELAS DE CONCENTRACIÓN FRONTERIZA Y SU LABOR EN LA CHILENIZACIÓN DE LA POBLACIÓN AYMARA EN EL NORTE GRANDE DE CHILE (1979-1990)

Esteban Elías Miranda Chávez

emirandachavez@gmail.com

Esteban Miranda es estudiante de segundo año de Licenciatura en Historia de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como ayudante ad honorem del proyecto FONDECYT “Discursos andinos coloniales. Soportes, confluencias y transformaciones” del profesor José Luis Martínez. Además, trabaja como editor científico en el FONDART “El Fundo Vaitea. Patrimonio y memoria en Rapa Nui durante el período de la Compañía Explotadora” del investigador Miguel Fuentes. Sus principales líneas de interés son la etnohistoria, la historia de los movimientos indígenas contemporáneos y la historia de la educación, con especial interés en la educación popular.

Resumen

Tras el advenimiento de la dictadura militar de Augusto Pinochet en 1973, las modificaciones en el campo educativo no se hicieron esperar. Cambios en los planes y programas, en el perfil del profesor y en la formación de los estudiantes fueron algunas de las reformas

impulsadas por la Junta Militar. Sin embargo, ha sido poco estudiada la política educativa centrada en el control de la población de frontera, particularmente indígena, para el mantenimiento de la estabilidad del régimen. En este sentido, la investigación se centra en comprender el rol que jugaron las Escuelas de Concentración Fronteriza instauradas durante el proceso de *chilenización* de la población aymara en el Norte Grande de Chile.

Palabras clave: Educación, Norte Grande, Escuelas de Concentración Fronteriza, *chilenización*, población aymara, dictadura.

Introducción

A partir del siglo XIX, y coincidiendo con el proceso histórico de configuración de los estados nacionales, la identidad nacional se ha erigido como la forma dominante de construcción de identidades colectivas en nuestro continente. Dentro de esta, los derechos y deberes sociales y políticos asociados a la idea de *nacionalidad* se sustentaban en la pertenencia del individuo a una determinada comunidad nacional inequívocamente coincidente con una unidad política y geográfica, condición que se estimaba necesaria y suficiente para asegurar la homogeneidad de todos sus miembros. Sin embargo, este panorama se ha venido sometiendo a importantes modificaciones, dado que los cambios que se han producido en el

escenario internacional a lo largo de las últimas décadas –como la globalización, la descentralización administrativa y política, los flujos migratorios o el alzamiento de reivindicaciones indígenas por autonomía o autogobierno– han conducido a una nueva situación en la que los Estados han dejado de ser entidades estáticas. Estos factores han dado paso a un importante cambio en buena parte de los países independientes actuales –convirtiéndose en plurinacionales o multiétnicos–, al tiempo que las divergencias territoriales entre Estado y nación han alimentado activos movimientos étnicos y nacionalistas, además de fuertes tensiones fronterizas. Todo ello ha puesto en tela de juicio el sustento del Estado-nación soberano, por tratarse de un “modelo un tanto anacrónico que resulta demasiado grande para resolver ciertos problemas y excesivamente pequeño para abordar otros”¹.

Sin embargo, en Chile, identidad, nacionalidad y ciudadanía aún son tres conceptos que, vinculados con la idea de modernidad, han venido funcionando conjuntamente hasta nuestros días. El Estado moderno se ha instituido como una unidad político-geográfica basada “conceptualmente” en la idea de congruencia espacial, es decir, de un pueblo culturalmente homogéneo con capacidad de

¹ Rodríguez, Francisco. *La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado*, REIFOP, 2008, en: <http://www.aufop.com/aufop/home/> [Consulta: 08 julio 2012], 2.

decisión y control sobre un territorio políticamente soberano². Por eso, la territorialidad ha sido siempre considerada un elemento destacado en la construcción de la identidad, bajo la suposición de que la pertenencia a un Estado soberano es lo que genera de manera automática una identificación como miembro de una comunidad política³.

En este escenario, la escuela asumió la misión de desarrollar un imaginario nacional, es decir, crear un intenso sentimiento nacionalista cimentado sobre una –supuesta– cultura compartida, base de una identidad colectiva, común y unitaria que era preciso desplegar entre los escolares, al tiempo que se les transmitían los valores apropiados “para exaltar su espíritu patriótico e inculcarles el amor a la patria, madre común de todos los ciudadanos”⁴.

En Chile, las políticas de construcción de una identidad nacional giraron alrededor de la difusión de una ideología territorial basada en la representación de Chile como Estado unitario y de “lo chileno” como categoría indiscutida. El término “espíritu nacional”,

2 Véase Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

3 Véase Grimson, Alejandro (Comp.), *Fronteras, naciones e identidades*, Buenos Aires, Ciccus, 2000.

4 Santoro, Giovanni. *La educación rural en el Norte Grande de Chile*. Memoria de prueba para optar al título de Profesor de Estado en las asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica. Santiago, Chile, Instituto Pedagógico, Universidad de Chile, 1961, 22.

reiteradamente utilizado en nuestro sistema educativo hasta los años noventa⁵, abarcaba el conjunto de creencias, sentimientos, imágenes, símbolos, ideales y valores en los que tendría que apoyarse la ansiada “reconstrucción de la unidad nacional”. Con un planteamiento de resabio nacionalista, que magnificaba los elementos unitarios del Estado chileno y banalizaba las peculiaridades regionales, cualquier manifestación de diversidad cultural y/o lingüística se veía reducida a una simple anécdota *costumbrista*. La hegemonía del discurso conservador reforzaba la visión centrípeta del país, identificando centralismo con modernidad y fortaleza, con el único objetivo de justificar la estructuración de un Estado fuerte y desarrollar una conciencia nacional alrededor de la idea de que “todos los chilenos” (o quienes estaban dentro de los límites geográficos establecidos por el Estado) formaban parte de una sola nación.

Ya a principios del siglo XX en América Latina, con la consolidación definitiva de los estados nacionales, se impone un orden hegemónico de carácter criollo, sustentado y expandido a través de una educación tendiente al control y a la homogeneización de sus miembros, desconociendo la diversidad cultural existente. En Chile, tras la guerra del Pacífico y la consiguiente anexión de las provincias de Tarapacá y Arica a Chile, la población aymara residente en los valles y el altiplano fue objeto de una intensa campaña de *chilenización*.

En este contexto, la asistencia a las escuelas rurales públicas y

⁵ Principalmente tras el proceso de transición a la democracia en Chile.

el servicio militar obligatorio se convirtieron en las principales herramientas a través de las cuales se intentó inculcar un sentimiento nacional en la población aymara, para borrar deliberadamente todo rasgo cultural autónomo. Se fundaron decenas de escuelas a lo largo del altiplano y los valles, se establecieron puestos fronterizos para controlar el tráfico hacia Perú y Bolivia, y se fomentó la llegada de profesores que “civilizaran” –o como bien se verá más adelante, chilenezaran– a la población aymara. Este proceso estableció una relación asimétrica entre el uso de las lenguas indígenas y el español, por lo que las primeras se remitieron exclusivamente a un uso en contextos informales e íntimos, imponiéndose el español como el idioma formal e institucional de la mayoría de los pueblos andinos. Estas políticas se mantuvieron durante gran parte del siglo XX, acentuándose, sin embargo, durante la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990). Es en este marco que la investigación se propone describir y analizar las prácticas en torno al poder, la autoridad y la construcción del imaginario de nación que tuvieron lugar en las Escuelas de Concentración Fronteriza, para poder aproximarnos a la real función que éstas tuvieron en el proceso de *chilenización* de la población aymara durante la dictadura.

La escuela como constructora de un imaginario nacional

Para Patricia Ames, la escuela constituye uno de los primeros

ámbitos en que los niños, niñas y jóvenes se interrelacionan con otras personas más allá de su referente social y cultural inmediato que es la familia y el grupo de parentesco. Es, asimismo, una de las primeras experiencias de pertenencia a un espacio institucional público, en el que existen normas, reglas y prácticas de interacción con otros⁶. En la escuela se generan y transmiten –tanto en los contenidos que imparte como en las prácticas que alberga y propicia– pautas, valores y creencias en torno al poder y la autoridad. Los sujetos del espacio escolar, cumpliendo en gran medida un (creado) rol pasivo en este proceso, se convierten en receptores de valores y creencias otorgadas por el profesor que, a su vez, responde a pautas y planes dictados por el Ministerio de Educación.

Además, la escuela rural en tanto institución estatal, constituye también una primera relación con el Estado. En muchas de las zonas rurales más distantes y alejadas, la escuela ha sido quizás la única institución representando al Estado de modo constante. El rol y la finalidad de la institución escolar en estas zonas han sido objeto de largos debates y luchas a lo largo del siglo en torno a la integración y los derechos de un importante sector de la población. Estos debates nos llevan a pensar en la posibilidad de un modelo de ciudadano que implícita o explícitamente forma parte del sistema escolar. De hecho, “algunos de los autores muestran la existencia de tal situación

⁶ Véase Ames, Patricia. *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*, Perú, Instituto de Estudios Peruanos, 1999.

al analizar la expansión de la escolaridad pública en Occidente en relación a las necesidades del proceso de construcción del Estado-Nación”⁷.

Desde la década de 1970 diversos estudios de socialización política desde la sociología y las ciencias políticas han llamado la atención sobre la importancia de la escuela en la adquisición y construcción de valores políticos. Más recientemente, en la década de 1980, presenciamos la creciente importancia que adquiere el tema de la Educación Ciudadana, que considera al sistema educativo como un espacio fundamental para la construcción y la práctica de valores de la cultura hegemónica⁸, necesarios para la construcción de un imaginario nacional. En este contexto, la escuela posee (o adquiere) “un aspecto de sumo interés como [...] cumplir algunos objetivos que la educación en general debe perseguir, y muy en especial la escuela rural, nos referimos a la preparación que debe impartir en todos los sectores, preparación destinada a exaltar el sentido patriótico, cívico y el conocimiento de los valores naturales del país”⁹.

Así encontramos que las vivencias en torno a la autoridad, las relaciones de poder –pero también la enseñanza sobre la pertenencia a determinada comunidad–, que se experimentan cotidianamente en

⁷ Op. Cit., 6.

⁸ Véase Arregui, Patricia y Cueto, Santiago (eds.). *Educación ciudadana, democracia y participación*, Lima, Perú. GRADE/USAID, 1998.

⁹ Santoro, *Ibidem*.

la escuela, tienen necesariamente implicancias en la forma en que los sujetos se plantearán después el tipo de participación que pueden ejercer en otros espacios públicos, frente a la dicotomía entre *cultura* y *Estado*.

Aproximaciones históricas a la construcción de una “identidad chilena” en el Norte Grande y su relación con la *chilenización* aymara¹⁰

Desde la época de la Independencia de las repúblicas latinoamericanas, la disputa por lo que hoy es el territorio chileno fue uno de los elementos determinantes en la conformación del Estado. Incluso antes, durante la conquista española del territorio chileno se optó por instaurar, antes que una gobernación, una capitanía militar para controlar los alzamientos indígenas de los pueblos fronterizos. Ya en 1833, cuando las nuevas repúblicas aún se estaban conformando, y sin claridad de los límites septentrionales, la Constitución de la República establecía el “despoblado de Atacama” como límite con Bolivia. Treinta y tres años después, la ambigüedad del postulado limítrofe de la Constitución fue especificado, fijándose, mediante un tratado, el límite entre los paralelos 23° y 25° (latitud sur).

¹⁰ Se agradecen los aportes realizados por Pedro Bascopé Julio, estudiante de Licenciatura en Historia de la Universidad de Chile, en las primeras aproximaciones acerca de la historia de la *chilenización* en el Norte Grande de Chile para la construcción de este acápite.

En 1870 se instaló la Compañía Chilena de Salitre y Ferrocarriles de Antofagasta (CCHSFA) sobre el paralelo 24°, lo que daría paso a una serie de tratados en un ambiente de tensión provocado por el interés económico de las dos partes por la zona limítrofe. Este sería uno de los hitos que dará pie a la guerra del Pacífico. Motivado por el “oro blanco” y el creciente afán de expansionismo, el Estado chileno invade toda región del borde costero boliviano llegando incluso hasta la capital de Perú. Desde ahí en adelante la zona norte de lo que hoy es Chile, principalmente las regiones XV y I, se enmarcarán en un ambiente de tensión política, con fuerte presencia militar y exagerado patriotismo. Estos conflictos en las fronteras fueron reforzando las identidades nacionales sobre la base de la “negación u oposición del otro, dentro de la lógica amigo-enemigo”¹¹, estableciéndose como el “enemigo” tanto al extranjero como al indígena.

Si bien la presencia militar se mantiene, con el correr del tiempo la migración peruana y boliviana ha transformado a esta zona en un lugar donde conviven sujetos de estas tres *nacionalidades* (boliviana, chilena, peruana), pero que provienen en su mayoría de un mismo “tronco étnico”. En los pueblos andinos de estas regiones esto se ve de manera clara. Las costumbres, la identidad y las prácticas tienen una fuerte presencia de la cultura aymara. Sin embargo, frente a ella las fronteras de nuestros Estados modernos se hicieron y deshicieron

¹¹ Convenio Andrés Bello (ed.). *La integración y el desarrollo social fronterizo*, Colombia, 2007, v. 1, 29

sin contar con la perspectiva, la opinión, ni menos el consenso de los pueblos indígenas cuyos territorios cruzan, y a los que se divide entre dos o más Estados.

Por otro lado, la jurisdicción chilena se ha empeñado en generar espacios que alejen la identidad nacional de esta “condición andina”, a través de la construcción de un imaginario occidental. Este proceso se ha sustentado no sólo en el discurso o acción nacionalista de determinados grupos, “sino en agencias estatales de reproducción cultural, como es el caso de la escuela, tanto para el caso chileno, como para los casos peruano y boliviano”¹². Es en este contexto que la cultura andina de las comunidades rurales del Norte Grande “ha entrado en colisión con el *ethos* nacionalista”¹³ impulsado por el Estado chileno.

La visión desde el centro político sobre las comunidades andinas, específicamente aymaras, en el Norte Grande de Chile, sur del Perú y occidente de Bolivia, consistía en considerarlas como “comunidades aisladas o de escasa importancia poblacional”¹⁴, por lo que, generalmente, fueron olvidadas y vistas como un espacio “caracterizado por la distancia, el desierto, las altas cumbres y la

¹² *Op. Cit.*, 33.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Convenio Andrés Bello (ed.) *La integración y el desarrollo social fronterizo*, Colombia, 2007, v. 3, 40.

puna”¹⁵. Sin embargo, tras evidenciar que las comunidades rurales fronterizas comparten ciertas matrices de una cultura tradicional andina, empezaron a ser vistas como una amenaza para la estabilidad de las fronteras geográficas y los límites nacionales¹⁶ y, por lo tanto, para los cimientos del Estado nación soberano. La interacción entre las decisiones y acciones a nivel de los Estados y las decisiones y acciones a nivel local de las comunidades fronterizas todavía no son profundamente estudiadas por la historiografía. Sin embargo, es posible sostener que el discurso nacionalista se ha inmiscuido en la escuela rural como espacio de construcción de un imaginario nacional, que, particularmente durante la dictadura en Chile, tuvo un impacto efectivo en los conflictos identitarios y en la *praxis* de las comunidades rurales, ocultando las problemáticas étnicas. Este habría sido uno de los motivos para la creación de las escuelas rurales de frontera, otorgándoseles un activo papel en la *chilenización* de la población aymara en el Norte Grande de Chile.

Dentro del ámbito ideológico, el principal instrumento de *chilenización* de la población aymara consistió en dotar a la población de servicios públicos, muy particularmente de la escuela “castellanizante” y transmisora de toda la simbología oficial chilena¹⁷. Este proceso tuvo una primera oleada en los años treinta y una masificación final, que

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Véase Convenio Andrés Bello (ed.) *La integración y el desarrollo social fronterizo*, Colombia, v. 2, 2007.

¹⁷ Albó, Xavier. *Pueblos indios en la política*, Bolivia, Plural editores, 2002, 136.

alcanzó también a las zonas de refugio en las alturas, entre 1950 y 1970. Durante las últimas décadas, y muy particularmente durante la dictadura militar de Pinochet (1973-1990), el Estado siguió acentuando todas estas tendencias “chilenizadoras”, combinadas con un esfuerzo notable por mejorar la infraestructura y servicios básicos, y fortalecer nuevos centros administrativos intermedios como forma de control.

La Escuela de Concentración Fronteriza y la población aymara

Para los aymara de mediados del siglo XX la escuela se convirtió, en muchos casos en una especie de “trampolín” con el cual se pudieron desprender de su identidad indígena, olvidando el habla aymara y adaptándose a los requerimientos de la vida urbana. De hecho, durante aquellos años la gran mayoría de los aymara de las alturas emigró a las ciudades costeñas. Son también bastantes los que bajaban a la costa o a las empresas agrícolas de los valles interandinos como trabajadores temporales, pero que poco a poco se establecieron de manera definitiva¹⁸. Las expectativas sobre educación y movilidad social se enmarcaron, entonces, en una dinámica de urbanización, pues el deseo de mayor movilidad social, por un lado, impulsó a las familias a buscar mayor educación para sus hijos y, por otro, la búsqueda de esta educación fue uno de los atractivos más importantes

¹⁸ Véase Morin, François y Santana, Roberto (eds.). *Lo transnacional, instrumento y desafío para los pueblos indígenas*, Ecuador, Ediciones Abya-yala, 2003.

para la migración hacia la ciudad, flujo migratorio que casi nunca se revirtió.

El resultado más evidente de este largo proceso para los aymara de la región “es lo que Van Kessel ha llamado su holocausto al progreso”¹⁹; un holocausto en parte buscado y aceptado por esa misma población que tan marginada se había sentido durante décadas. La mayoría de los inmigrantes urbanos definitivos efectivamente se “chilenizó”, pero por la vía de la transculturización²⁰, “en un grado mucho mayor de lo que había ocurrido en Perú y Bolivia durante la fiebre campesinista de las reformas agrarias pero muy semejante al que se da en tantos serranos peruanos trasladados a Lima y a otras ciudades de la costa”²¹.

Sin embargo, a diferencia de lo que podríamos denominar una “transculturación natural” o una “chilenización consciente”, la creación y consolidación de las Escuelas de Concentración Fronteriza, es decir, de aquellos establecimientos ubicados en zonas

¹⁹ *Op. Cit.*, 113.

²⁰ Véase Ortiz, Fernando apud. Rama, Ángel. Transculturación narrativa en América Latina, México, Siglo XXI, 1982. Se entenderá transculturación como Fernando Ortiz plantea el término, por expresar de mejor forma las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, al considerar que este proceso no consiste sólo en adquirir una cultura, que es lo que en rigor indica la aculturación, sino que, si bien el proceso implica necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que llama una “parcial desculturación”, significa también la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales.

²¹ Albó, *Op. Cit.*, 138.

costeras, precordilleranas, o situados en lugares de difícil acceso, que “facilitaron” el ingreso de los escolares de las poblaciones que la circundaban, a fin de concentrar la población escolar y entregarle una educación básica regular completa con régimen de internado surgidas tras el Decreto Supremo N° 817 del año 1979, se basó en una *chilenización* de la población aymara como un método planeado y conscientemente establecido de control en el Norte Grande. Estas intentaban de modo indirecto asegurar la permanencia de la población andina dentro de los márgenes “permitidos” o establecidos por el Estado, evitando la emigración a otras ciudades o la “alianza” con habitantes de países vecinos, pues, a su vez, estaban diseñadas para albergar a un batallón en caso de conflicto bélico.

Es por los elementos mencionados anteriormente que muchas han sido las críticas que se han formulado contra estas escuelas. Ahora bien, ¿cómo es posible evidenciar este fenómeno? ¿A través de qué elementos presentes en las escuelas de concentración fronteriza intentó el Estado chileno “incorporar a las comunidades de los sectores fronterizos y precordilleranos a las tareas del desarrollo nacional”, según reza el Decreto Supremo?

El currículum y las prácticas educativas en el proceso de *chilenización*

La necesidad de las autoridades chilenas de someter a la población aymara a un proceso de escolarización “con propósitos de integración a la sociedad nacional, es decir de soberanía”²² estaba basada en un criterio geopolítico, a través del cual el currículum de las escuelas debiese ser básicamente el mismo de todo el país, pero incorporando cursos técnicos “aún más inapropiados para los aymaras, como tornería en madera en una zona carente de árboles²³ o electricidad en una zona donde hay luz eléctrica un par de horas al día a través de motores o baterías”²⁴. Además, los internados presentes en la zona agravaron el problema, desarraigando al niño de su territorio y comunidad, impidiendo la participación de este en los ciclos agropecuarios de su comunidad e impidiendo el viaje con sus padres en el pastoreo de mediana distancia entre los valles cordilleranos, todas actividades propias de la cultura aymara en el Norte Grande²⁵. En el Norte Grande, especialmente en lugares aislados donde la población es primordialmente aymara, los niños fueron apartados de sus padres “para ser educados por extraños (profesores no andinos).

Con ello se negaba tanto el derecho como la capacidad de los padres

22 González, Sergio. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino. 1880-1990*, Santiago, Chile. DIBAM. 2002, 18.

23 Según el censo agropecuario 2007, la superficie de explotación forestal en lugares como Colchane, por ejemplo, es igual a 0%.

24 González, *Op. Cit.*, 8.

25 Véase González, *Op. Cit.*, 9.

para ejercer, en su pueblo, la función educativa del hogar y de la comunidad toda”²⁶.

Estas escuelas, además, concentraban “a todos los niños que cursa[ban] desde quinto a octavo básico, con edades que fluctúan entre los 11-12 y 16 años, años que son considerados fundamentales en toda sana pedagogía [como] fundamentales para el desarrollo tanto emocional y psicológico, como ético”²⁷. En este contexto, por lo tanto, resulta interesante rescatar dentro de esta investigación las finalidades que tenía la educación primaria chilena al inicio de la construcción de un imaginario nacional en el altiplano:

1. En la educación preescolar leemos: *estimular el conocimiento y la estimación de los símbolos y emblemas de la Patria.*
2. En Primer Grado: *Ofrecer oportunidades para el conocimiento y la estimación de los símbolos y emblemas de la Patria y hechos fundamentales de la vida de nuestro pueblo.*
3. En Segundo Grado: *Ofrecer oportunidades para conocer la tradición gloriosa del país y para apreciar los símbolos y los emblemas nacionales y americanos.*
4. En Tercer Grado: *Ofrecer oportunidades para conocer hechos fundamentales de la vida chilena y universal y valorar símbolos y emblemas nacionales, continentales y universales*²⁸.

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ International Development Research Centre (Comp.). *Educación y Saber Andino. Sistematización de Experiencias Institucionales*, Iquique, Chile, 1991, 171.

²⁸ *Ibidem.* Información extraída del Ministerio de Educación Pública. Dirección General de Educación Primaria. Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria Común. Santiago de Chile. Marzo de 1949, 33. Cursivas propias.

De esta manera, y entendiendo la diversidad como la característica esencial de la sociedad, vemos cómo las prácticas homogeneizantes del Estado aplicadas en la escuela caminan en la dirección contraria de una construcción social íntegra, enseñándole a los niños a trabajar con material ajeno a su entorno –como la madera– y aplicando más la pauta y el currículo ministerial centralizado que las técnicas pedagógicas necesarias para la formación de sujetos libres y críticos.

Esta propuesta educativa señalaba que los programas escolares eran comunes para todo el país, asegurando una uniformidad mínima necesaria de los estudios de los alumnos. Además, estos programas estaban organizados en torno a objetivos y a plazos establecidos. De tal forma, abre en cierta medida el camino a lo que será la LOCE y la propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos educacionales.

Las escuelas de concentración fronteriza estaban equipadas con herramientas, equipos e insumos para cada una de las especialidades, respondiendo, supuestamente, a un objetivo gubernamental de dar tratamiento integral a los alumnos de zonas geográficas apartadas y marginadas social, económica y culturalmente. No se señalaba entonces, como se ha venido indicando a través de la presente investigación, que este plan también respondía a la doctrina de seguridad nacional y a objetivos geopolíticos de defensa de las fronteras.

Efectivamente, algunos de los maestros rurales de la época “trabajaron las artesanías, como tejidos, cerámica y tallados en piedra. Incluso hubo casos en que se rescataron y enseñaron las festividades andinas”²⁹. Aun cuando fueron menos habituales, se conocieron también casos de escuelas donde se efectuaron labores educativas asociadas a las técnicas de cultivo, así como hábitos y costumbres autóctonas, dejando, sin embargo, de lado la enseñanza tanto del lenguaje como de las técnicas de ganadería, las tecnologías simbólicas, la medicina, religiosidad, o la propia historia de las comunidades andinas. Por el contrario, se acentuó la enseñanza de hábitos urbanos y de símbolos patrios, estableciéndose como enseñanzas ineludibles.

En este sentido, se establecieron normas tendientes a fomentar el sentido patrio y el imaginario nacional. A través de la orden ministerial permanente N° 173, se estimulaba “el amor por la Patria, a sus instituciones, a sus héroes, hombres ilustres y desarrollo de los verdaderos valores espirituales”³⁰. Además, el Ministerio de Educación dispuso que en todos los establecimientos del país, tanto fiscales como particulares, se debía iniciar las labores semanales con un acto cívico de homenaje a la bandera³¹, de la siguiente manera:

²⁹ González, *Op. Cit.*, 173.

³⁰ González, *Op. Cit.*, 170.

³¹ *Ibidem*.

1. Al iniciarse la semana de labores se realizará un acto cívico con participación de la totalidad de los profesores y alumnos, donde se rinda homenaje a la bandera entonando el Himno Patrio, el que debe incluir las dos estrofas que siguen al coro (5 y 3)³². El pabellón debe ser izado con participación de dos alumnos y debe investir el máximo de solemnidad.
2. Aquellos establecimientos que funcionen en dos jornadas, al término de la primera en presencia de un profesor bajarán el pabellón y se dejará sobre una mesa o silla, para ser izado por los alumnos de la segunda jornada.
3. Una vez izado el pabellón, un profesor designado oportunamente por el director del establecimiento, disertará en forma breve en relación a los hechos históricos, personajes ilustres de nuestra nacionalidad, y en general, temas que cumplan el objetivo señalado en la primera parte de esta circular³³.

Por cierto, este instructivo y otros similares se cumplieron plenamente en la zona rural. “Se podría afirmar incluso que el nacionalismo fue un componente central del currículum de los niños andinos, y que tuvo un completo éxito para las autoridades de entonces”³⁴. Este hecho llevó, por ejemplo, a que en los colegios

32 La estrofa n°3 se trata de la que fue reestablecida en la versión cantada por la Dictadura de Pinochet, y que hace gala de la labor y valentía de los soldados, de la siguiente manera: “Vuestros nombres, valientes soldados / que habéis sido de Chile el sostén / nuestros pechos los llevan grabados / los sabrán nuestros hijos también / Sean ellos el grito de muerte / que lancemos marchando a lidiar / y sonando en la boca del fuerte hagan siempre al tirano temblar”.

33 El Tarapacá, Iquique, 21 de abril de 1974, p. 2. En: González, Sergio. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino. 1880-1990*. Santiago, Chile. DIBAM. 2002.

34 González, *Op. Cit.*, 171.

del Norte Grande comenzaran a formarse bandas de guerra para desfilar ante el monumento a Arturo Prat en Iquique. De hecho, para Sergio González Miranda, sociólogo que se ha dedicado a estudiar el proceso de chilenización de Tarapacá, la figura de Prat “comenzó a transformarse en el principal acto cívico [...] relegando incluso a los actos del 18 de septiembre”³⁵.

La pérdida de la lengua aymara y la hegemonía del español

Si bien durante el período de pre-chilenización educativa “los aymaras comenzaron a educar a sus hijos con profesores bolivianos que la comunidad pagaba en su conjunto”³⁶ y las clases eran realizada en lengua materna, posteriormente, cuando comienzan a instalarse las escuelas a lo largo de la frontera, la situación se invierte: la enseñanza es en español y “bajo una fuerte discriminación hacia la lengua y costumbres indígenas”³⁷.

Si entendemos a la educación como la base de una sociedad, podremos comprender que la incidencia de esta en la conformación de los discursos identitarios resulta fundamental. De este modo, a través de las mallas curriculares impartidas en los colegios, se pueden

35 González, *Op. Cit.*, 199.

36 González, Sergio. “Los aymaras de Isluga y Cariquima: un contacto con la chilenización y la escuela”, *Revista de Ciencias Sociales*, Iquique, Universidad Arturo Prat, N°3, 1996, 6.

37 *Ibidem*.

comprender los fenómenos causantes de un potente detrimento de los saberes de la cultura aymara. Es que la predominancia del español es uno de los ejemplos de las causas de la pérdida de identidad aymara y el remplazo por la chilena, lo que se ve materializado principalmente en el rechazo del alumno hacia su grupo familiar³⁸.

Es posible evidenciar este hecho a través de la voz de los propios habitantes de los pueblos del Norte Grande. Pedro Humire, en su tesis *Aspectos sociolingüísticos de la educación básica en una comunidad aymara chilena: el caso de la comuna de Colchane*, entrevista a pobladores y profesores de dicha comuna. Una mujer de 26 años, descendiente aymara y profesora de Educación General Básica de una Escuela de Concentración Fronteriza (se mantienen las entrevistas en el anonimato), ante la pregunta “¿cuál sería la causa del desaparecimiento de la cultura y, con ello, de la lengua aymara?” responde: Creo que una de las causas es la escuela, que ha motivado o, mejor dicho, forzado un aprendizaje sólo del español [...] noto que desde que llega la escuela a todas las comunidades, trae el castellano, y con ello tiende a desaparecer la lengua aymara³⁹. La misma entrevistada, frente a la pregunta “¿existe interés por parte de los profesores de incorporar estos cuentos, relatos o leyendas

38 Humire, Pedro. *Aspectos sociolingüísticos de la educación básica en una comunidad aymara chilena: el caso de la comuna de Colchane*. Tesina para optar al grado de Licenciado en Lingüística General. Santiago, Chile. Universidad de Chile, 1997. Tesis sin páginas numeradas.

39 *Ibidem*.

(aymaras) en el currículum o se tiende a respetar lo que viene de la capital?” señala: Siempre se tiende a respetar la malla curricular que viene como una orden desde el centro del país [...] no hay incentivo para innovar, para rescatar la cultura. Innovar implica más trabajo⁴⁰.

Con las palabras anteriores queda de manifiesto la importancia de la escuela rural en la generación de un imaginario nacional a través del currículo y la pérdida de la lengua y cultura aymara. Sin embargo, y para afianzar con rigurosidad metodológica esta aseveración, son decidoras las palabras de otro entrevistado (esta vez un profesor de 37 años de Educación General Básica y Director de un establecimiento educacional en Colchane, que trabaja hace diez años en el altiplano, y es de origen aymara), quien, refiriéndose a un texto de apoyo a la lecto-escritura a cargo de una ONG de Iquique –en la que participó–, dice:

Este texto fue elaborado conjuntamente con los pobladores. Ellos contribuyeron a determinar y desarrollar la temática. A los niños les atraía la presentación [...] En su primera etapa, el libro era para niños de entre cinco y ocho años. Estaba basado en cuentos andinos. Fue un libro de estimulación de la lecto-escritura [...] **El libro fue vetado por situaciones políticas**⁴¹.

Este libro, que intentaba rescatar la cultura andina, acercándose a la comunidad a través de su propio conocimiento, y que, probablemente

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*. Subrayado propio.

se trató de uno de los pocos intentos por generar un aprendizaje *desde y con* la comunidad, fue censurado y sacado de circulación por la administración central. Sin duda esta aseveración es el más fiel ejemplo del intento del Estado por generar, a través de la enseñanza impartida en las escuelas de concentración fronteriza, un imaginario nacional.

Por otra parte, Manuel Mamani en su libro *Bilingüismo y su problemática educacional en la provincia de Parinacota*⁴² realiza un exhaustivo análisis de la realidad educacional existente en el Norte Grande de Chile en tiempos de dictadura. Dentro de su análisis establece un apartado sobre el bilingüismo en las escuelas del altiplano chileno, donde analiza el caso de siete Escuelas de Concentración Fronteriza. En este, establece que “los niños originarios de la localidad, hijos de padre y madre residentes en el lugar, son bilingües, aunque niegan saber aymara”⁴³ o que muchos niños “habla[n] solamente el castellano, desde su nacimiento, debido a que la población adulta no usan ni practican [sic] el idioma aymara”⁴⁴. Si creemos, como postula Anderson⁴⁵, que la lengua es un elemento fundamental en la construcción de un imaginario nacional, comprenderemos la potente incidencia del aparato estatal

42 Véase Mamani, Manuel. *Bilingüismo y su problemática educacional en la provincia de Parinacota*, Arica, Chile, 1982.

43 *Op. Cit.*, 10.

44 *Op. Cit.*, 12.

45 Cf. Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

en la cotidianidad, y de manera más significativa que cualquier acto cívico y que cualquier discurso explícito.

Observaciones finales

El estudio de las prácticas escolares y su relación con la construcción de una identidad nacional, el poder y la autoridad en el contexto de dictadura buscaba mostrar los diversos y muchas veces contradictorios procesos que tuvieron lugar en las Escuelas de Concentración Fronteriza, y que incidieron en la formación de los niños y niñas que año tras año asistieron a ellas. Con ello no se pretende decir que tales experiencias generasen aprendizajes definitivos o formaran un determinado tipo de personalidad. Muchas otras experiencias a lo largo de la niñez, la juventud y la vida adulta van conformando los comportamientos, las actitudes y los modos de vida de cada sujeto. Sin embargo, es innegable que, desde el punto de vista histórico, las experiencias escolares poseen gran importancia en ello, como se ha venido señalando durante las últimas décadas. Por lo tanto, resulta ineludible la evidente labor que jugaron las Escuelas de Concentración Fronteriza en la *chilenización* de la población aymara en el Norte Grande, cuyos efectos es posible evidenciar hasta el día de hoy.

Incluso en los años noventa, caracterizados por el resurgimiento de

lo *étnico* (en nuestro caso de lo aymara⁴⁶), no se genera un cambio significativo en la tendencia articulada con mayor fuerza desde la dictadura. Si bien desde 1986 comenzaron a surgir (o resurgir) diversas organizaciones culturales aymara como *Pacha Aru* en la ciudad de Arica y *Aymara Marka* en Iquique, que intentaron incluso agruparse en una Federación de Organizaciones Aymara, estas no lograron perdurar, o no lo hicieron con el éxito deseado. En 1990, con el retorno a la democracia, se inició una nueva actitud del gobierno frente a la cuestión indígena, sin duda influenciado por las nuevas corrientes mundiales más favorables al pluralismo étnico. El nuevo gobierno de Aylwin aprobó la Ley Indígena y creó instancias especializadas al interior de la administración pública, en las que se incorporaron varios de los aymara que pocos años antes habían iniciado el movimiento reivindicativo. A su vez, en el ámbito educativo se empezó a hablar de algo hasta entonces inaudito en el norte chileno: la educación intercultural bilingüe, llegando a crearse dicha especialidad en la universidad estatal de Iquique y el programa “Orígenes”.

Sin embargo, y sin perjuicio de todo lo anterior, la recuperación de la identidad aymara en Chile ha seguido estando marcada por la anterior historia de chilenización forzada. Un análisis sociolingüístico del censo de 1992 muestra que los grupos rurales aymara en Chile son unos de los más avergonzados de su origen, o al menos de su lengua
⁴⁶ Véase Albó, Xavier. *Pueblos indios en la política*, Bolivia, Plural editores, 2002.

materna⁴⁷. Probablemente esto se deba a que parece haber políticas *para* los grupos indígenas, y no con los pueblos indígenas. Estos se transforman en “beneficiarios” del Estado, recibiendo servicios, bienes y recursos menores a cambio de convertirse en la “clientela” de una *nacionalidad impuesta*, sin permitirseles ser gestores de su propio desarrollo. Después de todo, ¿para qué se educa a los niños de origen indígena? Si la respuesta es para que se conviertan en ciudadanos chilenos, estamos desconociendo que ellos poseen su propio código de conocimiento, valores, ética, costumbres, y cultura. Y esto es lo que el Estado chileno estado haciendo por siglos. Para él, ha habido una sola manera de llegar a ser chileno: incorporándose a las tareas del desarrollo nacional, tal y como el Estado conciba ese desarrollo.

Queda, por lo tanto, un gran desafío pendiente en la construcción de una educación para y con la población aymara e indígena en general, una que –parafraseando a Paulo Freire– no se limite a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que incluya la lectura del contexto, la lectura del mundo.

⁴⁷ Véase Albó, *Op. Cit.*, 41.

Bibliografía

Albó, Xavier. *Pueblos indios en la política, Bolivia*, Plural editores, 2002.

Ames, Patricia. *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*, Perú, Instituto de Estudios Peruanos, 1999.

Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Arregui, Patricia y Cueto, Santiago (eds.). *Educación ciudadana, democracia y participación*, Lima, Perú, GRADE/USAID, 1998.

Convenio Andrés Bello (ed.). *La integración y el desarrollo social fronterizo*, Colombia, v. 1, 2 y 3, 2007.

Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación?*, Santiago, Chile, Icirá, 1969.

González, Sergio. “Los aymaras de Isluga y Cariquima: un contacto con la chilenización y la escuela”, *Revista de Ciencias Sociales*, Iquique, Chile, Universidad Arturo Prat, N°3, 1996.

González, Sergio. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino. 1880-1990*, Santiago, Chile, DIBAM, 2002.

Grimson, Alejandro (Comp.). *Fronteras, naciones e identidades*, Buenos Aires, Argentina, Ciccus, 2000.

Humire, Pedro. *Aspectos sociolingüísticos de la educación básica en una comunidad aymara chilena: el caso de la comuna de Colchane*.

Tesina para optar al grado de Licenciado en Lingüística General, Santiago, Chile, Universidad de Chile, 1997.

International Development Research Centre (Comp.). *Educación y Saber Andino*. Sistematización de Experiencias Institucionales, Iquique, Chile, 1991.

Mamani, Manuel. *Bilingüismo y su problemática educacional en la provincia de Parinacota*, Arica, Chile, 1982.

Morin, François y Santana, Roberto (eds.). *Lo transnacional, instrumento y desafío para los pueblos indígena*, Ecuador, Ediciones Abya-yala, 2003.

Rama, Ángel. *Transculturación narrativa en América Latina*, México, Siglo XXI, 1982.

Rodríguez, Francisco. *La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado*, REIFOP, 2008, en: <http://www.aufop.com/aufop/home/> [Consulta: 08 julio 2012]

Santoro, Giovanni. *La educación rural en el Norte Grande de Chile*, Memoria de prueba para optar al título de Profesor de Estado en las asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica. Santiago, Chile, Instituto Pedagógico, Universidad de Chile, 1961.