



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

ENTRE EL ESTADO Y LAS COMUNIDADES LOCALES. LA ACCION
DE LOS PROFESORES DURANTE EL PROCESO DE
ESCOLARIZACION EN LAS ZONAS DE FRONTERA: LA ESCUELA
DE QUILLAGUA, CHILE, 1930-1937

AUTOR: BRAULIO CARIMAN LINARES

DIRECTORA: SILVIA FINOCCHIO

DICIEMBRE DE 2019

Resumen

En esta tesis se sostiene la idea de que la escolarización en las zonas de frontera fue una construcción común o un arreglo social intermedio fruto de un juego de equilibrio entre la pretendida dominación vertical estatal y la capacidad de acción autónoma de los actores educativos locales subalternos que fueron capaces de apoyar, condicionar o limitar la acción de la escuela fiscal, que buscó implantar el proyecto de control social estatal y la política de nacionalización, en momentos en que el “problema educacional” se discutía intensamente en medio de las repercusiones provocadas por la profunda crisis económica iniciada en 1929 que desembocó en un agudo ajuste económico y político basado en un reformismo social autoritario que fomentó la expansión cuantitativa y cualitativa del aparato burocrático y del dispositivo represivo del Estado para enfrentar la creciente conflictividad social.

Precisamente, el *ethos* represivo del Estado afectó directamente al profesorado que debió enfrentar la contradicción entre los afanes civilizatorios y nacionalizadores del Estado y las múltiples limitaciones económicas y políticas que frustraron el cumplimiento efectivo de la escolarización puesto que nunca se resolvieron sus trabas más importantes (indigencia infantil, déficit de infraestructura escolar y precaria situación del

profesorado afectado por los planes de austeridad fiscal). De esta forma, los profesores debieron enfrentar una compleja trama de cooperación y conflicto en relación a su doble rol de representantes de la burocracia educativa y del proyecto estatal de control social y de articuladores políticos de las comunidades locales, las que en general han sido relegadas a un plano secundario en la historia de la educación por razones políticas y/o metodológicas, a pesar de que jugaron un rol determinante en el devenir de la institución escolar.

Abstract

This piece of work supports the idea that schooling in border areas was a common construction or an intermediate social arrangement resulting from a balance game between the state vertical domination and the capacity for autonomous action of local educational agents. These representatives were able to support, condition or limit the action of public schools, which tried to implement the project of the state social control and nationalization policy, at a time when the “educational problem” was intensely discussed as an effect of the profound economic crisis in 1929. This growing social conflict led to a economic and political authoritarian social reform that promoted the quantitative and qualitative expansion of the bureaucratic apparatus and the repressive device of the State.

The repressive “*ethos*” of the State affected teachers directly, due to the fact, they had to face the contradiction between the civilization and nationalization of the State and the multiple economic and political limitations. This issues frustrated the effective fulfillment of schooling since their most important obstacles were never solved (indigent children, school infrastructure deficit and precarious situation of teachers affected by poor public plans). In this way, teachers had to face a complex cooperation and conflict plot dueto their double role, as representatives of the educational bureaucracy and the state project of social control and political articulators of local communities, relegated to a secondary level in the history of education for political and / or methodological reasons, although they played a decisive role in the future of the school institution.

Índice

Resumen	I
Abstract.....	II
Introducción	1
Capítulo 1: Los profesores en las zonas de frontera: un examen del control social estatal a través de la historia social de la educación	8
1.1 De la macro(historia)(escala) a la micro(historia)(escala).....	8
1.1.1 <i>Objetividad e imparcialidad: la historia como ciencia positiva.....</i>	<i>8</i>
1.1.2 <i>El giro social y culturalista: la historia desde abajo.....</i>	<i>10</i>
1.1.3 <i>El “giro lingüístico”: la historia como narración.....</i>	<i>12</i>
1.1.4 <i>La microhistoria italiana: la historia y el cambio de escala</i>	<i>15</i>
1.1.5 <i>La microhistoria y la historia de la educación en América Latina</i>	<i>20</i>
1.2 De la lógica del (macro)control a la lógica de la (micro)resistencia.....	22
1.2.1 <i>Estado y escuela: regulación y control social</i>	<i>22</i>
1.2.2 <i>Sociedad y escuela: adaptación y resistencia.....</i>	<i>29</i>
1.3 Los profesores y las comunidades locales en las zonas de frontera.....	35
1.4 Síntesis	44
Capítulo 2: Chile, 1929-1937: la situación política y económica.....	48
2.1 La situación política y económica de Chile antes de la crisis de 1929	48
2.2 La situación política y económica de Chile entre 1930 y 1937	58
2.3 Síntesis	77
Capítulo 3: La situación educacional de Chile, 1929-1937.....	80

3.1 La situación educacional de Chile a 1920.....	80
3.1.1 <i>Pobreza e indigencia infantil</i>	80
3.1.2 <i>La situación del profesorado primario</i>	82
3.1.3 <i>La instrucción primaria obligatoria</i>	84
3.2 La situación educacional de Chile durante la década de 1920.....	90
3.2.1 <i>Pobreza e indigencia infantil</i>	91
3.2.2 <i>Locales escolares insuficientes y en mal estado</i>	92
3.2.3 <i>El asunto de la educación rural</i>	93
3.2.4 <i>La situación del profesorado primario</i>	97
3.2.5 <i>El balance educacional de la década de 1920</i>	103
3.3 La situación educacional de Chile entre 1930 y 1937.....	104
3.3.1 <i>Pobreza e indigencia infantil</i>	104
3.3.2 <i>Locales escolares insuficientes y en mal estado</i>	108
3.3.3 <i>El asunto de la educación rural</i>	110
3.3.4 <i>La situación del profesorado primario</i>	115
3.3.5 <i>Balance educacional 1930-1937</i>	123
3.4 Síntesis.....	126
Capítulo 4: La situación económica, política y educacional en el Norte Grande, Provincia de Antofagasta, 1930-1937	129
4.1 La situación económica y política en la Provincia de Antofagasta, 1930 y 1937	129
4.2 La educación en el Norte Grande: la “chilenización” y la escuela	134
4.3 La situación educacional en la Provincia de Antofagasta, 1930-1937.....	140
4.3.1 <i>Pobreza e indigencia infantil</i>	141

4.3.2 Locales escolares insuficientes y en mal estado	142
4.3.3 La situación del profesorado primario	149
4.4 Síntesis	155
Capítulo 5: El profesor Luis Díaz Zurita y la Escuela Granja de Quillagua.....	158
5.1 Los profesores en las zonas de frontera	158
5.2 El valle y el poblado de Quillagua.....	160
5.3 La Escuela Granja de Quillagua.....	166
5.4 La labor del profesor Luis Díaz Zurita.....	169
5.5 El choque con los intereses económicos y la comunidad local.....	171
5.6 Los descargos del profesor Luis Díaz Zurita	175
5.7 Las articulaciones políticas del profesor Luis Díaz Zurita.....	177
5.8 Síntesis	180
Capítulo 6: La acción de los profesores entre el Estado y las comunidades locales	184
6.1 Entre el Estado y las comunidades locales.....	184
6.2 Síntesis	197
Capítulo 7: Conclusiones	200
Bibliografía	204
Siglas utilizadas	218
Siglas de archivo	219
Anexo: Carta de profesor rural Luis H. Díaz Zurita.....	- 1 -

Introducción

En el año 2011 fui invitado a participar en un proyecto de investigación encabezada por un académico de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, institución en la que me desempeñaba como docente. El proyecto tenía como objetivo analizar el período comprendido entre los dos gobiernos de Carlos Ibañez del Campo (1927-1931 y 1952-1958) en tres dimensiones: fomento productivo, burocracia y educación. Precisamente respecto de esta última dimensión se me solicitó confeccionar y publicar un artículo¹. Esta experiencia constituyó mi primer acercamiento a la investigación y al trabajo en archivos y determinó mis preocupaciones investigativas en el futuro.

Luego, cuando pensé en la opción de cursar un programa de doctorado, elaboré un bosquejo de proyecto de investigación que calzara con mi formación académica y mi experiencia docente en pre grado en las áreas de Estado, Administración Pública y Políticas Públicas; así, y de una forma más bien intuitiva, mi interés investigativo se centró en los procesos de expansión territorial y burocrática del Estado lo que inmediatamente me situó en la década de 1880 cuando el Estado de Chile se expandió al norte y al sur del territorio. En consecuencia, mi primer bosquejo de proyecto de investigación se denominó “Políticas públicas indígenas comparadas en la Región Andina: un pueblo, tres países”. La idea era realizar un estudio de políticas públicas comparadas, en un ámbito de políticas específico (políticas indígenas), asociado a una realidad sociocultural homogénea (presencia transnacional del pueblo Aymará); no obstante, debido a su envergadura prontamente abandoné este pretencioso afán.

¹ “El “problema educacional” entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones”. Además, con este material confeccioné dos artículos secundarios: “El debate sobre el “problema educacional” en la Cámara de Diputados: 1920 y 1938” y “El desarrollo de la educación técnica en el contexto de la industrialización (1927-1952)”.

Posteriormente, y luego de una búsqueda de alternativas de programas de Doctorado que ampliaran mi horizonte intelectual más allá de la Administración Pública, cuando decidí postular al Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO-Argentina me replanteé mi interés en el área de la Educación desarrollado en mi primera experiencia investigativa (en el que levanté una gran cantidad de información sobre la discusión del “problema educacional” en la Cámara de Diputados durante el periodo 1920-1958) sin abandonar mi interés en los procesos de expansión territorial y burocrática del Estado. De esta forma, sin tener una formación académica específica en historia ni en educación, me enfoqué en el proceso de escolarización desarrollado en el marco del proceso de expansión territorial y burocrática del Estado (1880-1930, aproximadamente).

En esta definición fue clave la carta del profesor rural Luis Díaz Zurita que encontré durante mi trabajo de archivo del año 2011 y que conservé dado que me pareció que era un material histórico de gran valor por el retrato de época que representaba². Entonces, el proyecto de investigación que presenté en mi postulación a la FLACSO-Argentina se tituló “La escolarización en los territorios incorporados a la soberanía nacional entre 1883 y 1929: entre el discurso estatal y la visión de los agentes escolares”. La idea central era realizar un contraste entre el discurso y la acción de la escolarización estatal y de los profesores que ejercieron su labor en los nuevos territorios, habitados básicamente por indígenas y campesinos, durante la etapa de expansión territorial de Chile en el Norte Grande y La Araucanía entre 1883 (fin de la Guerra del Pacífico y término de la denominada “Pacificación de la Araucanía”) y 1929 (firma del Tratado de Lima y término del primer período de radicación de la población indígena en La Araucanía).

En este proyecto de investigación partí adscribiendo a las interpretaciones positivistas y estructuralistas que sitúan al Estado en el centro de la escena y

² En Anexo: Díaz, Luis (1937). Carta al Diputado Arturo Gardeweg. En D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3072-3081.

que postulan, por lo tanto, que los procesos de escolarización fueron parte fundamental del entramado de dispositivos simbólicos y materiales de control social organizados en el marco del proceso de expansión territorial y burocrática de los Estados nacionales. Desde estas perspectivas, la escuela fiscal fue una institución clave para asentar la soberanía estatal efectiva en los territorios y construir una identidad nacional homogénea.

Sin embargo, al ahondar en el tema de la historia de la educación y al iniciar mi proceso de auto formación en historia fui comprendiendo que la concepción sobre el Estado que yo poseía, dada mi formación académica previa, era crecientemente puesta en duda por nuevas corrientes investigativas que cuestionaban la eficacia de los dispositivos de control y regulación social estatal, realzando la capacidad de respuesta autónoma de la sociedad, especialmente en las zonas de frontera donde la acción del Estado fue más limitada.

Esta reorientación se fue consolidando, simultáneamente, con la lectura del material de archivo que estaba obteniendo en mis búsquedas preliminares que se centraron en la información sobre profesores en las dos zonas de expansión territorial de mi interés (Norte Grande y La Araucanía); no obstante, esta búsqueda la estaba realizando “a ciegas” y sin ninguna orientación teórica y metodológica por lo que gran parte de este material sólo contenía información administrativa (nombramientos, permisos, solicitudes, etcétera) y gremial (revistas y publicaciones periódicas docentes) y no coincidía necesariamente con mi delimitación geográfica (la documentación estaba ordenada por “Años” y “Número de Decretos”, a nivel nacional).

Todo cambió cuando logré comprender que el mismo material de archivo, y particularmente la carta del profesor Luis Díaz, orientaban mi investigación hacia la historia social y, específicamente, a la microhistoria italiana que han cuestionado el dogma de la eficacia intrínseca del control social estatal, las interpretaciones dominantes y los modelos generales de explicación que en el campo de la educación han concebido a la escuela como una máquina disciplinante y homogeneizante y que se han centrado en procesos globales,

actores institucionales, grupos dirigentes e intelectuales y tradiciones y modelos pedagógicos.

Por el contrario, esta perspectiva histórica me permitió centrar mi interés en la capacidad de agencia de los actores educativos subalternos (comunidades locales y profesores) en la historia de la educación y en la importancia de recuperar sus historias específicas sobre la base de análisis micro de casos particulares mediante el uso intensivo de fuentes escasas, dispersas y/o indirectas que permiten reconstruir una trama de verosimilitud en torno a la relación entre la lógica del (macro)control estatal y la lógica de la (micro)resistencia de los actores sociales de la educación.

Bajo este entendido, la carta del profesor Luis Díaz se transformó definitivamente en el texto guía de mi investigación y determinó, en consecuencia, mis decisiones clave como la delimitación temporal (1930-1937, periodo en el que el profesor Díaz ejerció en la escuela de Quillagua) y geográfica (Provincia de Antofagasta, donde se emplaza el pueblo), que me permitieron afinar mi trabajo de archivo y encontrar el sentido teórico y metodológico a la investigación, incluyendo, por cierto, el desafío de trabajar a contar de una historia particular.

El trabajo de archivo, el que tuve que invertir más tiempo, se extendió entre los años 2015 y 2016. En una primera fase (junio-julio de 2015) realicé una inmersión exploratoria en el *Fondo Intendencia de Antofagasta* y en el *Fondo Ministerio de Educación* (Archivo Nacional); en una segunda fase (agosto-octubre de 2015) me concentré en recabar información en el periodo 1930-1934 y en una tercera fase (diciembre de 2015-marzo de 2016) me concentré en el periodo 1934-1937. Con el material de archivo recopilado y la bibliografía de respaldo pude presentar dos avances de tesis entre los años 2017 y 2018. Finalmente, durante el año 2019 defendí el avance de investigación en el Coloquio de Calificación (abril) y entregué la versión final de la tesis (diciembre).

En definitiva, la tesis busca responder a la pregunta sobre cuál fue el rol que jugaron los profesores que ejercieron su labor educativa en las zonas de frontera del norte del país entre 1930-1937. Mi hipótesis es que los profesores que desarrollaron su labor educativa en las zonas de frontera del norte del país en este período fueron actores educativos con capacidad de agencia que debieron enfrentar una compleja trama de relaciones de cooperación y conflicto con la burocracia educativa y con las comunidades locales en relación a su doble rol de representantes del proyecto estatal de control social y de articuladores políticos locales, en momentos en que el “problema educacional” se discutía intensamente en medio de las repercusiones sociales y políticas provocadas por la profunda crisis económica iniciada en 1929.

El objetivo general de la tesis es analizar el rol que jugaron los profesores que ejercieron su labor educativa en las zonas de frontera del norte del país durante el proceso de escolarización desarrollado entre 1930-1937. Para el logro de este objetivo general se sintetiza la evolución de los principales enfoques historiográficos para comprender la relación entre la lógica del (macro)control estatal y la lógica de la (micro)resistencia de los actores educativos subalternos; se describen las condiciones políticas, económicas y sociales en Chile durante el período; se caracterizan las condiciones políticas, económicas y sociales en las que se desarrolló el proceso de escolarización en Chile y en la Provincia de Antofagasta durante el periodo; se reconstruye la labor educativa y social realizada en la escuela de Quillagua por el profesor Luis Díaz Zurita durante el periodo y se analiza la complejidad de la trama social de la escolarización que posicionó a los profesores y a las comunidades locales en el centro de una densa red de articulaciones verticales y horizontales que definieron el devenir de la institución escolar.

La tesis está estructurada en siete capítulos y un anexo. En el capítulo 1 presento una síntesis de las discusiones teóricas y metodológicas más importantes de la historiografía para situarme en la historia social y en la microhistoria italiana, que es la perspectiva teórica y metodológica en la que se sustenta esta investigación, enfatizando en la relación entre la lógica del

macro control estatal y la lógica de la micro resistencia de los actores subalternos, específicamente en el campo educativo.

En el capítulo 2 describo los acontecimientos acaecidos durante la década larga de 1930 (1924-1938) en Chile que implicó un reordenamiento político, social y económico cuya manifestación más concreta fue la consolidación de una poderosa infraestructura coercitiva del Estado auspiciada por los militares convertidos en actores políticos autónomos que, directa o indirectamente, controlaron los sucesivos gobiernos del período para imponer un reformismo autoritario que limitara la conflictividad social agudizada por la profunda crisis económica iniciada en 1929.

En el capítulo 3 caracterizo la situación educacional de Chile en el periodo 1930-1937, aunque consideré importante retroceder a 1920 ya que en este año se promulgó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria que constituye una fecha paradigmática en la historia educacional chilena y que determinó el curso de la discusión educacional en la década de 1930 en la que los temas fundamentales fueron la pobreza y la indigencia infantil, el déficit y mal estado de los locales escolares, la situación social y económica del profesorado y el asunto de la educación rural.

En el capítulo 4 describo la situación económica, política y educacional de la Provincia de Antofagasta donde los problemas estructurales de la educación nacional se agudizaron producto del fuerte impacto de la crisis económica sobre la minería, su principal actividad económica, y donde, dada su condición de zona de frontera, el Estado chileno activó una política de nacionalización (“chilenización”) canalizada, entre otras instituciones, por la escuela fiscal.

En el capítulo 5 describo el pueblo de Quillagua donde se emplazaba la escuela fiscal de tercera clase a la que fue destinado en 1930 el profesor Luis Díaz Zurita y reconstruyó la labor educativa y social desarrollada por este hasta 1937, cuando es trasladado producto de un sumario incoado por una solicitud de la comunidad local.

En el capítulo 6 establezco que durante la década del 1930 el proyecto de escolarización estatal en las zonas de frontera del Norte Grande de Chile fue una construcción común fruto de un arreglo social intermedio o de un juego de equilibrio entre el Estado y los actores locales de la educación que pudieron, a pesar del ambiente de restricciones económicas y políticas, desplegar un conjunto de acciones autónomas que tejieron una compleja trama social de la escolarización.

En el capítulo 7 concluyo que la escolarización en las zonas de frontera fue una construcción común o un arreglo social intermedio fruto de un juego de equilibrio entre la pretendida dominación vertical estatal y la capacidad de acción autónoma de los actores educativos locales subalternos y que en esta compleja trama social de cooperación y conflicto los profesores actuaron en su doble condición de representantes del Estado y de las comunidades locales, las que jugaron un rol determinante en el devenir de la institución escolar. Finalmente, en el anexo se presenta íntegramente la carta del profesor Luis Díaz Zurita, que sirvió de material de archivo clave para esta tesis.

Capítulo 1: Los profesores en las zonas de frontera: un examen del control social estatal a través de la historia social de la educación

1.1 De la macro(historia)(escala) a la micro(historia)(escala)

1.1.1 Objetividad e imparcialidad: la historia como ciencia positiva

En la década de 1660 las ciencias y las letras fueron separadas con la fundación de las Academias de Ciencias (física y matemáticas) y de Inscripciones y Bellas Letras (historia, monedas, sellos, mapas, textos), por lo que la historia quedó confinada como literatura residual o como ciencia auxiliar. Un siglo más tarde, hacia 1770, la historia fue ubicada dentro de las “ciencias del hombre” como ciencia “de las causas y efectos” (Gibbon), orientada a “exponer la cosa tal como es” (Batteux); luego, a fines del siglo XVIII, con la fundación del Instituto de Francia (1795), la historia quedó enmarcada en las ciencias morales y políticas, aunque en 1803 estas fueron abolidas por Napoleón Bonaparte y los historiadores debieron incorporarse en la clase de “historia y literatura antiguas” (Jablonka, 2016).

Así, hacia 1820 la historia estaba dividida entre los “escritores” y la Academia (de Inscripciones y Bellas Artes, reabierta en 1816) y Louis de Bonald distinguía entre las ciencias exactas y naturales y las “letras frívolas” (tragedia, epopeya, novela e historia); mientras tanto Scott, con sus historias medievales, generó una revolución historiográfica con su “vivificación de la historia” (que incluía descripciones, escenas y diálogos de personajes secundarios que mostraban la “humanidad completa”) y una generación de historiadores-escritores se sumó a la tarea de fundar naciones, inventar sujetos colectivos (nación, pueblo) y organizar las nuevas instituciones del recuerdo (en Francia se crearon en 1830 los Archivos Nacionales y la Inspección de Monumentos Históricos) en pleno proceso de expansión y consolidación de los Estados nacionales (Jablonka, 2016).

En este marco, en 1825 la Universidad de Berlín contrató a Leopoldo Ranke, quien se había dedicado a estudiar la formación de los Estados modernos, y

bajo su influjo los historiadores alemanes se concentraron en la historia política y diplomática, estudiando hechos y estableciendo “lo que verdaderamente sucedió” por medio, principalmente, de fuentes y registros oficiales bajo la égida de la objetividad y la imparcialidad (Jablonka, 2016) y, dado que las universidades eran financiadas por el propio Estado, estos historiadores experimentaron un proceso simultáneo de profesionalización e ideologización ya que “iban a los archivos en búsqueda de la evidencia que les permitiera justificar sus prejuicios nacionalistas y de clase, y así darles un halo de autoridad científica” (Iggers, 2012: 57); sobre todo considerando que Ranke centraba su atención en la historia de los pueblos germánicos, relegando a otros pueblos con cronología pero sin historia (Iggers, 2012).

Entonces la historia rompió con la literatura y se sometió a la nación, a la facultad, a la corporación y a los archivos y, por lo tanto, se alejó de la creación a cambio de entrar al templo del saber y conquistar la autonomía profesional (Jablonka, 2016); en definitiva, la historia se transformó en conocimiento oficial y estableció un íntimo vínculo con el Estado bajo la lógica del “estatismo”, entendido por Guha como “una ideología para la cual la vida del estado es central para la historia” (2002: 17), que terminó legitimando la dominación política y definiendo lo que era histórico o no.

Por lo tanto, desde la primera mitad del siglo XIX la historia apostó por el *ethos* científico y la función política de la profesión (Iggers, 2012) y el “realismo” se tomó la escena: Taine propuso una historia experimental que incluía análisis, clasificación, abstracción y formulación; Sainte-Beuve trazó una nueva línea divisoria entre historiadores y poetas; Monod indicó que la historia debía adoptar una visión científica con un método objetivo basado en fuentes documentales y Madame de Staël distinguió entre escritos filosóficos y obras de imaginación (Jablonka, 2016).

En consecuencia, el modelo de historia rankeana se expandió y consolidó, aunque no sin críticas. Por ejemplo, Lamprecht cuestionó el papel central brindado al Estado, personalidades y eventos específicos y criticó el supuesto de la existencia de fuerzas históricas e ideas que le daban coherencia a la

historia (aunque usó el concepto de “espíritu nacional”); Gothein defendió la idea de ampliar el objeto de la historia a aspectos económicos, sociales y culturales y Nietzsche descartó la utilidad de la investigación histórica académica sosteniendo que el objeto de la investigación estaba determinado por los intereses y prejuicios del historiador por lo que la existencia de una verdad objetiva era insostenible (Iggers, 2012).

Por su parte, la historia económica y social comenzó a ganar terreno en la economía y la sociología. Von Schmoller, representante de la Joven Escuela Histórica de Economía Nacional, sostuvo que la economía sólo podía ser comprendida históricamente en el contexto de los valores e instituciones de una nación (mentalidades de época) y defendió la inclusión de otros actores, especialmente del entorno productivo; sin embargo, Menger criticó a esta escuela por su énfasis en la presentación descriptiva de los hechos sin la elaboración de conceptos analíticos clave, por lo que Hintze intentó introducir más rigor conceptual analizando al Estado en términos empíricos como una más de varias instituciones sociales, mientras que Weber rechazó la apoteosis del Estado y la concepción de la historia como un proceso que conducía a una sociedad racional (Jablonka, 2016).

1.1.2 El giro social y culturalista: la historia desde abajo

Pero, sin duda, el cuestionamiento más radical a la historiografía rankeana provino de la historiografía francesa, fuertemente influida por la geografía y la antropología, que propuso una historia más literaria. Esta “nueva historia” fundó la revista *Annales* en 1929 de la mano de Febvre y Bloch (primera generación) y se centró en examinar las condiciones materiales (culturales, sociales y económicas) de la historia para entender las formas de pensar y de vivir de las sociedades estudiadas. Específicamente, Braudel (segunda generación), en “El Mediterráneo” (1949), incorporó la idea de un proceso relativo y con múltiples niveles temporales distinguiendo entre “espacio geográfico (*longue durée*), el tiempo de cambios lentos en las estructuras sociales y económicas (*conjunctures*) y el tiempo veloz de los sucesos políticos (*événements*)” (Iggers, 2012: 96); en tanto, la tercera generación fue

parte del entusiasmo por la ciencia social cuantitativa dura (debido a la aparición del computador y la posibilidad de utilizar grandes cantidades de datos) y luego se abocó a la antropología histórica; mientras que la cuarta generación tomó diversas direcciones, pero con énfasis en la cultura y en los símbolos (Iggers, 2012).

La escuela de los *Annales* tuvo un gran protagonismo entre 1929 y 1968 ya que consolidó las bases de una historia comparatista, global, problemática, interpretativa y subjetiva, centrada en los tiempos históricos de larga duración, y aportó sustantivamente al desarrollo de un modelo de historia cultural o más bien una historia social de las prácticas culturales que buscó analizar todo producto cultural como práctica (Aguirre, 2008), acortando la brecha entre historia y literatura (Iggers, 2012). De esta manera permitió superar la historia positivista o rankeana y transitar del énfasis en las instituciones y las personalidades a una historia total o una historia “descentralizada” (protagonizada por grupos sociales desplazados o gente corriente); de la historia como narración de acontecimientos y hechos puntuales al análisis de las estructuras y su cambio en el largo plazo; de una historia desde arriba hacia una historia desde abajo; de la primacía de fuentes oficiales de archivo a otras fuentes escritas, orales o visuales de la cultura material e inmaterial; del análisis mono causal y determinista a un análisis multicausal; del supuesto de la historia objetiva a una historia subjetiva, relativa y diversa, y de una historia de los historiadores profesionales a una historia multidisciplinaria (Burke, 1996).

Independiente del desarrollo de la historiografía francesa, en la década de los sesenta todavía la historia tradicional rankeana se resistía a la innovación y mantenía confinada a la historia social a los departamentos de economía, pero una nueva generación de historiadores alemanes se aglutinó en la Universidad de Bielefeld (de orientación multidisciplinaria, fundada en 1971) y asentó las bases de la historia social crítica que enfocó su interés en los procesos de transformación en las sociedades industriales modernas y la historia social del trabajo (formación de la clase obrera y condiciones de vida de los obreros) a

través del uso intensivo de historias de vida y archivos y relatos personales (Iggers, 2012).

Sin embargo esta opción metodológica (y política) estuvo sometida a los vaivenes de la guerra fría: los historiadores soviéticos, para evitar problemas con la dirección del partido, se concentraron en la historia oficial del movimiento obrero organizado, sostenida en fuentes teóricas marxistas y documentos del partido; por su parte, y debido a los sucesos de 1956, en Gran Bretaña un grupo de historiadores comunistas rompió con el partido y se abocó a la historia social poniendo atención en el contexto y el cambio social. Por ejemplo, Thompson “rechaza tres conceptos marxistas fundamentales: la preponderancia de las fuerzas económicas, la objetividad del método científico y la idea de progreso” (Iggers, 2012: 144) y con la publicación del artículo “La historia desde abajo” (1966) abrió una vía para rescatar a personajes como el pobre tejedor, el cosechador ludita, el operador de telares manuales y el artesano utópico (Iggers, 2012).

Luego, simbólicamente en 1968, se gestó la crisis global de los modelos generales “que sabían el resultado” (estructuralismo, funcionalismo y marxismo) y la irrupción de la diversidad y el policentrismo historiográfico, luego de la hegemonía de la historiografía germano parlante (entre 1870 y 1930) y de la historiografía francesa (entre 1930 y 1968), lo que permitió el florecimiento del *world-system analysis* norteamericano, la historia marxista y socialista británica, la nueva historia social alemana, la historia regional latinoamericana, la antropología rusa y la microhistoria italiana (Aguirre, 2013).

1.1.3 El “giro lingüístico”: la historia como narración

Principalmente desde la antropología cultural y la lingüística y la semiótica se cuestionó fuertemente la civilización occidental moderna, el capitalismo occidental, el marxismo soviético y la fe en el progreso y la racionalidad científica y se abandonaron las pretensiones universalistas y las categorías macrosociales de la historiografía (Estado, mercado, clase, estructuras,

procesos sociales) (Iggers, 2012), reemplazándose el modo analítico por el descriptivo, la estructura económica y social por la cultura, el telescopio por el microscopio, la perspectiva cuantitativa por la cualitativa, la macrohistoria por la microhistoria y el análisis estructural por el análisis narrativo (Hobsbawn, referido por Ginzburg, 2014); en términos más específicos, se sostuvo que el lenguaje construía realidad (Derrida); que la historia era una construcción discursiva regida por elecciones estéticas, lógicas y políticas (Veyne); que no existía una distinción entre historia y literatura (Barthes); que los contenidos eran más inventados que hallados (White) y “que el hombre [era] un animal suspendido en redes de significado que él mismo ha tejido” (Geertz, citado por Iggers, 2012: 200).

En este contexto, se comenzó a considerar (siguiendo a Kuhn) que el trabajo de los historiadores estaba condicionado por las categorías del lenguaje que eran parte de un discurso histórica y culturalmente normalizado por la comunidad científica propia (Iggers, 2012). Por ejemplo, De Certeau señaló que en los orígenes de los archivos modernos (el campo por excelencia del trabajo del historiador) se configuró “la combinación de un *grupo* (los “eruditos”), de *lugares* (las “bibliotecas”) y de *prácticas* (copiado, impresión, comunicación, clasificación, etcétera)” (2006: 86), lo que implicó la formación de un complejo institucional que, a la vez, permite y prohíbe tipos de producción determinados lo que determina el punto ciego de la investigación histórica (De Certeau, 2006).

Por lo tanto, De Certeau consideró que era “imposible analizar el discurso histórico independientemente de la institución en función de la cual se ha organizado su silencio” (2006: 74) y que “[h]acer historia” es, entonces, el resultado de una “combinación de un *lugar* social, de *prácticas* científicas y de una *escritura*” (2006: 68) en la que “se concede la preferencia a los que ya han escrito, de tal manera que la obra histórica refuerza una tautología sociocultural entre sus autores (letrados), sus objetivos (libros, manuscritos, etcétera) y su público (cultivado)” (2006: 77), por lo que resulta “imposible eliminar del trabajo historiográfico las ideologías que lo penetran” (2006: 44).

Es decir, hacer historia no consiste en encontrar la verdad, sino en decir algo verdadero construyendo un razonamiento a través de pruebas obtenidas de fuentes que son transformados en tales por la mirada de quien investiga (Jablonka, 2016) o, de otra forma, hacer historia implica colocar el *hacer* historiográfico (análisis de opciones o de organizaciones de sentidos *implicados* por operaciones interpretativas, *real implicado*) en lugar del *dato* histórico (sentido *revelado* por una realidad observada, *real conocido*) de tal manera que lo real es, a la vez, *postulado* y *resultado* del análisis y esta relación mutua es el pilar de la ciencia histórica convertida en un discurso (De Certeau, 2006).

En definitiva, “[l]o que llamamos espontáneamente historia no es sino un relato” (De Certeau, 2006: 273) que funciona de hecho como *discurso* organizado que pretende dar un contenido verdadero bajo la forma de una narración que “comienza con la presentación de una *leyenda*, que dispone los objetos “curiosos” en el orden *en que es preciso leerlos*” (De Certeau, 2006: 273). Por lo tanto, historia y ficción forman parte del paradigma del relato y la narración, aunque esta relación siempre ha sido conflictiva (Jablonka, 2016; Iggers, 2012).

No obstante, Jablonka (2016) indica que elegir entre una historia científica en detrimento de la escritura y una historia literaria en detrimento de la verdad no es una dicotomía, ya que no sólo los escritores escriben literatura ni sólo los historiadores escriben historia: ambas tienen vocación narrativa pues cuentan, exponen, explican, describen y ponen en escena a personajes y aunque la historia “proceda a partir de hechos o eventos empíricamente validados [requiere] de la imaginación para enmarcarlos en un cuadro coherente” (Iggers, 2012: 21). De todas formas, se debe tener la precaución de no reducir la historia sólo a una dimensión narrativa o discursiva, a meros discursos históricos o relatos con pretensión de verdad, ya que si bien la historia incluye una dimensión artística y una dimensión narrativo-discursiva no se agota en ninguna de ellas (Aguirre, 2008).

1.1.4 La microhistoria italiana: la historia y el cambio de escala

Los historiadores que apostaron por la microhistoria generalmente hicieron su práctica histórica en el marxismo y el funcionalismo, pero estos sistemas demostraron ser inválidos para ésta (Levi, 1996) por lo que los microhistoriadores rechazaron sus aspectos autoritarios y su concepción macro histórica aunque mantuvieron sus supuestos de la desigualdad social inherentes, la importancia de la producción y la reproducción en la formación de las culturas y la rigurosidad del análisis empírico para el estudio histórico (Iggers, 2012); además del énfasis en la incorporación sistemática de las clases populares o sectores subalternos en los hechos históricos, en la consideración de las condiciones materiales y económicas, en la visión holística de los fenómenos investigados y en la necesidad de construir una historia crítica respecto de los discursos e interpretaciones dominantes (Aguirre, 2008).

Con la publicación de los trabajos de Ginzburg y Levi se demostró que con la utilización imaginativa de ciertos documentos oficiales (actas, procesos inquisitoriales o judiciales, registros parroquiales, testamentos y contratos de venta) y otros materiales escasos y dispersos (que no fueron registrados deliberadamente para la historia) podían iluminarse zonas de la historia que estaban condenadas al olvido y que se podía explorar el mundo intelectual y material de sociedades pasadas (Sharpe, 1996) bajo la premisa de que incluso en la vida de “un individuo mediocre, carente en sí de relieve y por ello representativo, pueden escrutarse, como en un microcosmos, las características de todo un estrato social en un determinado período histórico” (Ginzburg, 2016: 24), o se puede reconstruir el ambiente social y cultural de un pueblo recreando el “funcionamiento concreto, en una realidad específica, de leyes generales que permiten identificar y establecer relaciones” (Levi, 1990: 13).

Las aportaciones epistemológicas más importantes de la microhistoria son el procedimiento del cambio de escala de observación y el procedimiento de la lectura indiciaria. El procedimiento de cambio de escala se refiere a un

análisis microscópico de un caso atípico que permite someter a prueba los modelos generales de explicación ya que “[n]o puede aceptarse que ciertos problemas sean definidos como locales o provocadores de distracción simplemente porque no pasan el filtro de las generalidades” (Foucault, 2003: 42), pues si no se cuestiona el problema de la escala se puede caer fácilmente en dos explicaciones automáticas: “que las situaciones locales, o las situaciones personales, no son más que el reflejo (...) del nivel “macro”, y que, por lo tanto, esas situaciones sólo pueden ser utilizadas por lo que ellas poseen de general” (Levi, 2003: 282).

Entonces, para la microhistoria la macro escala “no puede dar respuestas sino hasta el momento en el que sea capaz de calar en una situación concreta (...) capaz de permitir la elaboración de un instrumental conceptual menos burdo” (Levi, 2003: 283) que los agregados que pueden ser insostenibles si son examinadas a la luz de las realidades concretas de la vida a pequeña escala (Levi, 1993; Iggers, 2012), porque el análisis macro tiende a magnificar la dominación y el control y no le da cabida o importancia “a la debilidad de los sistemas de poder, porque descuida la fuerza de las respuestas” (Levi, 2003: 282) de los dominados que en cada situación son capaces de modificar “sin espectacularidad y con astucia sus condiciones de vida” (Sarlo, 2012: 19), dentro de los recovecos “del conjunto incoherente de normas que la naturaleza, el poder y las instituciones les [imponen] ambiguamente” (Levi, 2003: 284).

Por su parte, el procedimiento de lectura indiciaria se refiere a un análisis intensivo e imaginativo de las fuentes que, por su escasez o dispersión, presta especial atención a las huellas, trazos, signos y síntomas aparentemente insignificantes, pero potencialmente reveladores de ciertas realidades reprimidas, ocultadas o marginalizadas por los poderes dominantes y los discursos hegemónicos (Levi, 1996; Guha, 2002; Aguirre, 2007; Aguirre, 2008; Aguirre, 2013).

A diferencia del pasado, cuando los historiadores partían de huellas “en número limitado, y se trataba de borrar toda diversidad y de unificarlas en

una comprensión coherente” (De Certeau, 2006: 91), ahora más bien se parte de una formalización general para dar lugar a restos e indicios que permitan investigar en zonas silenciosas, grises o de frontera tomando en cuenta que la vida cotidiana de las personas y grupos subalternos o marginales sólo ha dejado “huellas que no siguen un camino recto” (Levi, 1990: 54), por lo que todo trabajo historiográfico relativo a éstos debe “renunciar a la esperanza de la totalidad” (Levi, 1990: 47) y asumir la “fascinación del puzzle” (Levi, 1990).

En este sentido, el historiador ya no es un constructor de imperios sino que “se limita a circular *alrededor* (...), se convierte en un merodeador” (De Certeau, 2006: 92) que trabaja en los márgenes “modificando la noción de sujeto y de la jerarquía de los hechos, destacando los pormenores cotidianos articulados en una poética del detalle y de lo concreto” (Sarlo, 2012: 12) y utilizando, en la medida de lo posible, recursos como la historia oral y el testimonio que han “devuelto la confianza a esa primera persona que narra su vida (...), para conservar el recuerdo o para reparar una identidad lastimada” (Sarlo, 2012: 22).

De esta manera, la microhistoria contribuyó con una creativa reproblematicación entre los pares historia general/historias particulares, micro/macro, general/particular, estructura/actor, excepcional/normal, norma/caso, objetivo/subjetivo, contexto/individuo, atípico/típico, cultura de élite/cultura popular (Aguirre, 2013). Específicamente, el paradigma indiciario permitió ensanchar las fronteras del objeto de estudio de la ciencia histórica al incorporar el estudio de los hechos únicos y singulares y cambió la noción, el rol y el estatuto de la prueba histórica incorporando la inferencia abductiva que sugiere que algo puede ser, que permite poner en relación un hecho al que sólo se puede acceder con pruebas, testimonios o indicios (Aguirre, 2007).

Además, en la práctica microhistórica, el punto de vista del investigador, las limitaciones de las fuentes, la formulación de hipótesis y las líneas de pensamiento asumidas se convierten en parte intrínseca del relato (Levi,

1996). Por lo tanto, los investigadores “encaran el asalto del pasado de modo menos regulado por el oficio y el método, en función de necesidades presentes, intelectuales, afectivas, morales y políticas” (Sarlo, 2012: 16), cuestionando la tendencia casi instintiva de los historiadores positivistas por cumplir las reglas internas del oficio, antes que las legitimaciones externas (Sarlo, 2012), y “buscar la verificación de sus teorías en datos cuantitativos, en tipologías, en modelos formales simplificados, que comparan situaciones lejanas a través de semejanzas o diferencias, cuyas causas siguen siendo huidizas” (Levi, 1990: 54).

El énfasis de la microhistoria en el uso intensivo e imaginativo de materiales escasos y dispersos para iluminar zonas silenciosas o fenómenos de frontera fue también una invitación a repensar la práctica de la investigación histórica y, especialmente, su propia escritura. Por ejemplo, Guha defendió la producción de una historiografía alternativa argumentando que en la India el poder colonial (un poder extranjero que gobernó un Estado sin ciudadanos ejerciendo el derecho de conquista mediante el dominio sin hegemonía) introdujo una historia estatista e institucionalizada que se expandió sólo entre las elites locales ilustradas y que impidió a los indios un diálogo autónomo con su propio pasado. En este sentido, Guha puntualizó que producir una historiografía alternativa significa avanzar de la mera crítica a “la práctica de re-escribir esa historia” (2002: 30) desafiando la univocidad del discurso estatista, reintegrando a la narración el protagonismo activo y la instrumentalidad y haciendo audibles otras voces de la sociedad civil que quedaron “sumergidas por el ruido de los mandatos estatistas” (2002: 20), lo que “sólo se logrará interrumpiendo el hilo de la versión dominante, rompiendo su argumento y enmarañando su trama” (2002: 31).

Este cuestionamiento a las historias oficiales, en cuanto “historia puramente descriptiva, monográfica, empobrecida y profundamente *acrítica* (Aguirre, 2008: 16), elitista, clasista, complaciente y legitimadora del poder, circunscrita por lo mismo a la realeza, los gobernantes, los héroes, los conquistadores y los presidentes (Aguirre, 2008), se basa en la preocupación de la microhistoria por relevar la importancia de las culturas subalternas

(concepto tomado de la antropología cultural), a pesar de las dificultades que conlleva la oralidad intrínseca y la falta de fuentes directas de éstas, que han obligado a recurrir a fuentes doblemente indirectas, en tanto escritas y escritas por miembros de la cultura dominante, para caracterizar a las culturas subalternas eclipsadas o influenciadas, en diversas medidas, por la cultura de las clases dominantes (Ginzburg, 2016).

Como resulta obvio, la microhistoria ha recibido varias críticas: que la experiencia inmediata la conduce a un irracionalismo metodológico, a la trivialización de la historia y a lo anecdótico; que ha hecho una lectura romántica de las culturas del pasado; que al abordar culturas en general más estables es incapaz de comprender los cambios del mundo moderno y que no es capaz de abordar la política (Iggers, 2012).

Frente a estas críticas, los micro historiadores han apostado por una microhistoria crítica situada entre la historia positivista (aferrada a la dimensión erudita del trabajo histórico, meramente descriptiva y supuestamente neutral) y la historia posmoderna (que sostiene que cualquier historia es un relato, un discurso con pretensión de verdad); entre lo macro (universalidad que produce generalizaciones metafísicas) y lo micro (particularidad que produce descripciones anecdóticas) y entre la historia de individualidades (centrada en los líderes y los protagonistas) y la historia de las colectividades (centrada en las masas) (Aguirre, 2008). En esta microhistoria crítica, el historiador enfatiza en la observación acuciosa y aguda de la realidad, no se reduce a los textos y testimonios escritos, sino que valora toda huella o trazo y no se forma leyendo o haciendo resúmenes de lo investigado por otros historiadores, sino que trabaja recuperando historias, acciones, intervenciones, luchas y resistencias específicas ya que la historia debe abarcar la densidad del tejido social completo y no limitarse a la mera cronología política.

1.1.5 La microhistoria y la historia de la educación en América Latina

Ciertamente que este giro a la micro escala en la historia también influyó a la historia de la educación en América Latina que, en general, estaba enfocado en las tradiciones (el *ethos* de la educación pública), las instituciones (escuelas públicas, escuelas normales y universidades nacionales) y las formaciones culturales (movimientos pedagógicos, cultura normalista, reforma universitaria) con la finalidad de “identificar continuidades y rupturas; reconstruir genealogías; localizar instituciones y figuras paradigmáticas [y] establecer periodizaciones y cronologías” (Carli, 2009: 70). Es decir, desde interpretaciones centradas en la construcción de los sistemas desde arriba y desde el centro y enfocada en las virtudes y defectos de los modelos pedagógicos foráneos implantados y en los aportes y trayectorias de grupos dirigentes e intelectuales educacionales; en suma, en concordancia con las historias nacionales autocomplacientes y autorreferentes encuadradas en periodizaciones subordinadas a tiempos políticos o administrativos (Toro, 2014).

Pero a contar de la década de 1980 se produjo un rechazo a esta historiografía tradicional promovida por las dictaduras militares (Carli, 2009), que tenía un fin moral (formar buenos maestros), nacionalizador (al servicio de la nación y de la patria) y hagiográfico (venerar a héroes o grandes figuras de la educación, de acuerdo con la religión o la ideología oficial) (Viñao, 2016), y comenzó una intensa renovación temática y teórica que fomentó la expansión de programas de investigación en historia educacional, carreras universitarias de historia, cursos de historia de la educación y fondos públicos orientados a la investigación en educación (Toro, 2011), además del aumento del número de producciones, el surgimiento de sociedades científicas nacionales, el desarrollo de encuentros académicos nacionales e internacionales, seminarios y cursos de pos grado, edición de revistas y publicaciones especializadas; aunque el molde de la historiografía tradicional no fue superado del todo (Arata y Southwell, 2014).

Esta renovación temática se asoció al interés por las trayectorias, protagonismos y papeles que desempeñaron en los procesos educativos los sujetos generalmente marginados; a las experiencias y prácticas pedagógicas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX; a la producción, difusión y legitimación de los saberes pedagógicos y a la elaboración de objetos vinculados a la enseñanza, entre otros (Arata y Southwell, 2014). Esta multiplicación temática, además, ha conducido a la búsqueda de nuevas estrategias narrativas (historia conceptual, oral, de vidas, cultural, material, etcétera) y la producción historiográfica en diversos formatos (novela histórica, historia biográfica) que ha terminado transformando a la historia de la educación en una “zona de contacto” en la que se entrecruzan los intereses, preocupaciones, modalidades interpretativas y tradiciones teóricas de pedagogos, historiadores, antropólogos, filósofos y sociólogos (Arata y Southwell, 2014).

En tanto que la renovación teórica estuvo determinada por la influencia de Gramsci y Foucault, lo que permitió comprender la dimensión política, ideológica y cultural de la educación (especialmente sus discursos y su institucionalización) como un campo de pugnas por la hegemonía entre diversos proyectos, intereses y actores, mediante una mezcla híbrida de categorías y conceptos procedentes de diversas corrientes (sociología de la educación, pedagogía crítica, teoría del currículum y pensamiento posmoderno), lo que derivó en una tendencia a la generalización y universalización del pasado bajo el modelo de la escuela como máquina estatal disciplinante y homogeneizante, dificultando otras lecturas teóricas y el análisis de otras particularidades (Carli, 2009).

Más recientemente, la agenda de investigación ha estado orientada por los estudios poscoloniales y subalternos que enfocaron su interés en el “lugar del saber” o en los procesos de producción, uso y circulación de saberes científico-tecnológicos en el marco del capitalismo académico y en la configuración de comunidades interpretativas locales y los intercambios transnacionales de conocimiento (Carli, 2009). A nivel metodológico, la utilización de la escala micro en los relatos contra hegemónicos permitió

resituar la capacidad de agencia de los actores (individuales y colectivos) en la creación, mantenimiento y control de escuelas (Arata y Southwell, 2014; Roldán, 2014), en iniciativas de autoeducación popular y auxilio escolar y en la denuncia de las limitaciones de la escolarización, permitiendo explorar vetas como la historia personal y político-gremial de los profesores o la educación de las minorías o grupos sub representados develando conflictos que usualmente fueron ignorados por la historiografía tradicional sometida a concepciones nacionalistas, estructuralistas y positivistas (Toro, 2011).

1.2 De la lógica del (macro)control a la lógica de la (micro)resistencia

1.2.1 Estado y escuela: regulación y control social

A principios del siglo XVII la Ilustración, al exaltar la relación entre la razón, la racionalización y el progreso social, abrió el camino a la reforma social planificada en cuanto cambio racional e intencionado (utopía civilizadora de la modernidad) que tuvo su expresión máxima en la denominada Era Progresista (1880-1920), o época de las reformas, que se caracterizó por la expansión y la consolidación territorial de los Estados modernos y la creación de administraciones estatales para coordinar, supervisar y regular a la sociedad a través de arreglos institucionales, dispositivos disciplinarios e intervenciones sociales (estructura macrogubernativa del Estado) tendientes a la reforma individual y colectiva de las personas que “quedaron definidas como poblaciones susceptibles de ordenarse mediante la aritmética política del Estado” (Popkewitz, 2000: 50) (microgobierno de la sociedad y el individuo).

A este proceso Foucault (2011, 2012) lo denominó “biopolítica” en cuanto forma en que, desde el siglo XVII, se procuró racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de los individuos constituidos en población; aunque la preocupación original se centró en la despoblación, vinculada a los cambios demográficos asociados a la escasez de alimentos y las epidemias (antes de contar a los vivos, los reportes oficiales contaban a los muertos). Posteriormente, con el fenómeno

de la concentración urbana (producto de la industrialización), el problema se reorientó a la regulación de la vida en la ciudad, específicamente a la alimentación (escasez y granos) y la salud (epidemia y contagio), lo que derivó en el desarrollo de una cada vez más compleja reglamentación disciplinaria en torno al asentamiento, circulación, desplazamiento, contacto, crecimiento y ocupación de la población (Foucault, 2011).

Entonces, desde el siglo XVII se desarrolló un conjunto de instituciones, procedimientos, tácticas y dispositivos de control y seguridad (tecnologías de poder) que se denominaron genéricamente como “policía” en cuanto “conjunto de los medios a través de los cuales se puede incrementar las fuerzas del Estado a la vez que se mantiene el buen orden de éste” (Foucault, 2011: 357), en un amplio rango de ámbitos de la vida que incluía religión, costumbres, salud, víveres, seguridad pública, vialidad, ciencias y artes, comercio, manufactura y artes mecánicas, servidores domésticos, peones y pobres (Delamare, 1705, referido por Foucault, 2011). En definitiva, la “policía” se constituyó en “la gubernamentalidad directa del soberano” (Foucault, 2011: 388) que terminó transformando al Estado administrativo en el Estado soberano moderno que ejerce su soberanía “en los límites de un territorio, la disciplina (...) sobre el cuerpo de los individuos y la seguridad (...) sobre el conjunto de la población” (Foucault, 2011: 27).

En este proceso de gubernamentalización del Estado el cristianismo jugó un rol fundamental ya que el crecimiento y el desarrollo de la función pastoral en occidente habría permitido que una organización moral se transformara en un poder político y económico que pretendió gobernar a una población para conducirla hacia “la salvación” de acuerdo con sus propios preceptos, constituyéndose en una fuerza hegemónica que combatió cualquier disidencia (rebeliones de conductas) a través de diversos dispositivos para imponer el control de las almas (la confesión, la amenaza del purgatorio y el infierno y la Inquisición) en variados aspectos de la vida humana (como la educación, la salud, el bienestar y la seguridad pública). Por lo tanto, el pastorado cristiano, como arte de gobernar a las personas, fue el punto embrionario de

la gubernamentalidad ya que cuando este se convirtió en una práctica política nació el Estado moderno (Foucault, 2011).

Paralelamente, los gobiernos teocráticos medievales (reinos) fueron dando paso lentamente a la constitución de grandes imperios, cada uno de los que pretendió crecer en territorios y recursos. Esta razón de Estado, o racionalidad gubernamental, se encarnó en formas específicas de gobernar a la población mediante la identificación y la cuantificación de los recursos y las riquezas del Estado (estadística), incluyendo a la población en tanto activo económico (economía política), el disciplinamiento de las almas y de los cuerpos (pastoral cristiana, gobierno de sí mismo), el control del poder de los otros Estados (técnica diplomático-militar) y un conjunto de mecanismos, dispositivos o tecnologías de control interno (estado de policía) y externo (razón gubernamental autolimitativa), que terminaron reemplazando a la teología y al derecho como fundamentos del orden social, por el liberalismo en tanto régimen de verdad asociado a la economía (Foucault, 2011, 2012).

Por ende, en la época de la Ilustración existió el convencimiento de que a través de las instituciones sociales se podían inculcar las ideas de civilidad, ética, orden y disciplina a nivel social e individual (ingeniería social) para propagar la fe e imponer una identidad nacional homogénea promoviendo la conformidad política y la obediencia cívica (Popkewitz, 2000). En otras palabras, durante los siglos XVII y XVIII emergió un tipo de organización política que comenzó a gestionar, por un lado, un territorio y sus recursos y, por otro lado, las disciplinas espirituales e institucionales de la pastoral cristiana.

Este doble proceso se intensificó con la reforma y la contrarreforma que le “dieron al pastorado religioso un control, una autoridad sobre la vida espiritual de los individuos mucho más grande que en el pasado” (Foucault, 2011: 266) generando las condiciones para el desarrollo de una combinación aleatoria de dos lógicas de saber-poder: la lógica del pastorado y la pedagogía de la disciplina espiritual y la lógica de la organización operada desde la autoridad burocrática, o ciencias de la policía y del Estado. Esta combinación

se fue consolidando durante los siglos XVIII y XIX en el mundo occidental como escuela pastoral-burocrática al servicio de los intereses del Estado moderno en formación (Caruso, 2014, siguiendo a Hunter), “puesto que, si uno estableció su carácter disciplinador puertas adentro, el otro estableció su extensión territorial/poblacional como herramienta y objeto de gobierno” (Legarralde, 2007: 180).

Entonces, la aparición histórica de la escuela se articuló a procesos propios de una sociedad normalizadora, ligada a prácticas y mecanismos de encierro, de regulación y de vigilancia de la población. Es decir, a contar de una situación preexistente, los procesos de escolarización profundizaron y sistematizaron cuantitativa (más escuelas y profesores) y cualitativamente (mayor centralización, control y gobierno del sistema) los procesos de homogeneización y de regularización (Legarralde, 2007). Por ejemplo, antes de la expulsión de los jesuitas (1767) en el Imperio Español ya existían prácticas de enseñanza dispersas desarrolladas por preceptores en los hogares y la institución “escuela” comenzó a aparecer esporádicamente en los discursos como espacio de instrucción de niños pobres en los “planes de escuela” (escritos por párrocos) que regulaban aspectos como el agrupamiento de niños, los contratos de aprendizaje y las horas de descanso y de culto, revelando la afinidad de la escuela con una heterogeneidad de procedimientos, prácticas y tácticas de encierro y control de la población que comenzaron a denominarse genéricamente como “escolarización” en tanto (Martínez, 2014).

En consecuencia, y a contracorriente de las visiones conservadoras o críticas de la educación, la escolarización moderna no fue el resultado de los discursos ilustrados, de las demandas populares o de los idearios pedagógicos, sino que nació como producto de la convergencia de prácticas disciplinarias y como el resultado del cruce azaroso de pobreza, prácticas de policía, niñez y utilidad pública; su primera misión fue la reclusión de niños pobres y huérfanos para amoldarlos en moral (enseñanza de máximas), en política (vida en policía) y en economía (rudimentos de oficios) (Martínez, 2014).

Por lo tanto, los procesos de formación, expansión y consolidación del Estado moderno y de la escolarización se desarrollaron complementariamente ya que se entendió que gobernar implicaba proporcionar estrategias para coordinar “el desarrollo y la disciplina en nombre del bienestar social” (Popkewitz, 2000: 49). En este sentido, la escolarización fue el resultado de la interacción entre las epistemologías o estructuras de conocimiento dominantes (mentalidad de época) y las condiciones materiales, institucionales, históricas, sociales y culturales específicas (ecología política) vinculadas a las pautas de regulación social impuestas por el Estado moderno que supuso “el paso de una visión normativa y filosófica de la sociedad a un enfoque reformista basado en un saber objetivo” (Popkewitz, 2000: 94), lo que permitió que se desarrollaran las ciencias de la planificación que buscaron implantar dispositivos institucionales e intervenciones sociales tendientes a la reforma social e individual.

La escolarización constituyó, en consecuencia, la forma de regulación social que vinculó al ciudadano con el Estado a través de la disciplina y la creación de capacidades sociales en el individuo. Basta recordar que durante la Reforma Protestante las escuelas se habían constituido en un instrumento de control moral y disciplinario para promover la verdadera fe al servicio del Estado; que el movimiento protestante del evangelio social norteamericano había convertido a la escolarización en un vehículo de la fe y la identidad nacional orientada a transformar a la población indígena e inmigrante en ciudadanos ilustrados, obedientes y productivos (Popkewitz, 2000) y que los movimientos revolucionarios francés y norteamericano habían considerado a la educación del pueblo como la base de las sociedades democráticas y como un valor republicano contra la opresión (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012).

Consecuentemente, durante la segunda mitad del siglo XIX, especialmente a contar de la década de 1880, el esfuerzo estatal para coordinar, supervisar y regular la seguridad de la población y homogeneizar, controlar y disciplinar a los individuos constituidos en población consagró una práctica gubernamental que buscó vincular la estructura macrogubernativa del Estado

con el microgobierno de la sociedad y el individuo por medio de sistemas de educación pública de alcance nacional (legislación, departamentos u oficinas especializadas y creación de un aparato administrativo-burocrático centralizado) que tuvieron como principal soporte a una nutrida burocracia educativa intermedia y de base que debió educar a millones de estudiantes (Suasnábar y Palamidessi, 2006; Tenti, 2013), lo que permitió a la escuela pública desplazar, en algunos decenios, a la Iglesia como aparato ideológico dominante en las sociedades capitalistas maduras (Althusser, 2011).

Debido a la capacidad de mantener en el largo plazo a una audiencia cautiva, su rol de dominación silencioso y persistente (enfocado a reproducir el sistema de producción a través de la formación de operarios, cargos medios, agentes de explotación y de represión y profesionales de la ideología) transformó a la escuela pública en el aparato ideológico (plurales, descentralizados y del dominio privado que funcionan fundamentalmente con la ideología) más eficaz para mantener la hegemonía de las clases dominantes que, aunque fueron progresivamente perdiendo cuotas de poder en el Estado y su aparato represivo (único, centralizado y del dominio público que funciona fundamentalmente con la violencia), lograron perpetuar su dominación hegemónica resolviendo a su favor la contradicción continua entre represión e ideología (Althusser, 2011).

Así, el proceso de formación, expansión y consolidación de los Estados nacionales y de la escolarización fueron procesos que convergieron en la constitución de una nación (elemento abstracto vinculado a una relación social) y un sistema de dominación (elemento material vinculado a un aparato institucional) que ha adquirido un conjunto de propiedades o atributos que definió la existencia o la condición de “ser Estado” (“estatidad”): a) la capacidad de externalizar su poder o de ser reconocido externamente como unidad soberana, b) la capacidad de institucionalizar su autoridad imponiendo una estructura de relaciones de poder, c) la capacidad de diferenciar su control a través de la creación de un conjunto funcionalmente diferenciado de instituciones públicas legítimas y d) la capacidad de internalizar una identidad

colectiva, mediante símbolos, sentimientos de pertenencia y solidaridad social (Oszlak, 2014).

Por ejemplo, en el caso latinoamericano, los Estados nacionales sólo se consolidaron cuando se superaron las contradicciones entre economía (proteccionismo-aperturismo), nación (local-nacional) y sistema de dominación (federalismo-centralismo), ya que la ruptura con el Imperio español no implicó la suplantación automática del Estado Colonial por un Estado Nacional, pues la mayoría de los movimientos emancipadores tuvieron un carácter más bien local. Entonces, la formación de los Estados nacionales se sustentó, en principio, en un solo atributo: el reconocimiento externo de la soberanía. Mientras tanto continuaron las luchas intestinas derivadas de la escasa integración regional y la precariedad de los mercados, una limitación clave para la constitución del Estado nacional ya que “[c]on mercados muy localizados, población generalmente escasa, rutas intransitables, anarquía monetaria, inexistencia de un mercado financiero y vastos territorios bajo control indígena o de caudillos locales, las iniciativas veían comprometidas sus posibilidades de realización” (Oszlak, 2014: 27).

Frente a estas dificultades las elites gobernantes impusieron el credo positivista reflejado en el lema “orden y progreso”, aunque siempre fue primero el orden, entendido como la capacidad de ejercer el control e imponer mando efectivo y legítimo sobre territorios y personas y congruente con el desarrollo de una nueva trama de relaciones de producción. Sólo después del orden vino el progreso que se manifestó en obras de infraestructura para abaratar los costos de transporte y hacer competitivos los mercados; creación de unidades administrativas para ofrecer seguridad a las personas, bienes y transacciones; sostenimiento de condiciones para garantizar mano de obra (educación, salud) y establecimiento de capacidad extractiva con aparatos de recaudación y administración financiera (Oszlak, 2014).

El establecimiento del orden y del progreso tuvieron como soporte a la represión, necesaria para asegurar el monopolio legítimo de la violencia y el control territorial, que se ejerció mediante cuatro modalidades: a) represiva:

creación e institucionalización de un ejército nacional unificado y distribuido territorialmente para defender las fronteras internas y externas; b) cooptativa: captación de apoyos entre los grupos dominantes para reforzar sus bases sociales a través de múltiples tácticas y recursos (subvenciones, auxilios, subsidios, cargos públicos, garantías, concesiones y tierras); c) material: realización directa o indirecta de obras (camino, puentes, ferrocarriles, escuelas), servicios y regulaciones para incorporar las actividades productivas al circuito productivo; y d) ideológica: capacidad de creación y difusión de valores, sentimientos de pertenencia, conocimientos, símbolos, lenguaje, tradiciones y creencias para transformar la pura dominación en hegemonía (Oszlak, 2014).

En síntesis, uno de los atributos esenciales de la estatidad fue la “emergencia de un conjunto funcionalmente diferenciado de instituciones públicas relativamente autónomas respecto de la sociedad civil, con cierto grado de profesionalización de sus funcionarios y de control centralizado sobre sus actividades” (Oszlak, 2014: 157) que permitiera “su difusión tentacular [que] facilitaba las transacciones económicas, la movilidad y la instalación de la fuerza de trabajo, el desplazamiento de las fuerzas represivas y la internalización de una conciencia nacional” (Oszlak, 2014: 158).

1.2.2 Sociedad y escuela: adaptación y resistencia

Las diferentes interpretaciones weberianas, marxistas, gramscianas y, especialmente, la “fascinación foucaultiana”³, caracterizan al Estado como una maquinaria totalizadora y racional (compuesta por agencias, proyectos y estrategias omnipresentes y homogéneas) que asienta su poder regulador y normalizador eficazmente sobre los territorios y las poblaciones bajo su jurisdicción, por medio de una multiplicidad de mecanismos de control, dominación, disciplinamiento y vigilancia social para garantizar los intereses económicos, políticos y culturales de las élites hegemónicas.

³ Generada en su momento por “Vigilar y castigar” que convirtió a Foucault en “un autor sagrado, el santo y seña de los que [pensaban] que la dominación social era el gran tema de la historia” (Caimari, 2017: 27).

Como contrapartida a las perspectivas anteriores, otros enfoques relativizan o cuestionan la eficacia de estos mecanismos o sistemas de control. De Certeau (2000), refiriéndose a Foucault (y su análisis de los múltiples y diminutos dispositivos y procedimientos de control social y vigilancia) y a Bourdieu (y sus estrategias astutas, polifórmicas y transgresoras en relación con el orden del discurso), argumenta que mientras existe explotación o dominio ideológico, el orden es engañado por los sujetos mediante un arte de hacer, o una práctica del desvío, compuesto por un conjunto de operaciones anti disciplinarias multiformes y fragmentarias, caracterizadas como tácticas populares y creativas con las que aprovechan el orden para sus propios fines en una verdadera “ética de la tenacidad”. Por ejemplo, refiriéndose a la conquista española de América, De Certeau sostiene que los pueblos indígenas, detrás de su realidad de sumisión, utilizaban las leyes, prácticas y representaciones de los conquistadores para sus propios fines ya que “metaforizaban el orden dominante [y] lo hacían funcionar en otro registro” (2000: 38).

De Certeau indica que por alejadas que parezcan las perspectivas de Foucault y Bourdieu estas “parecen tener en común el procedimiento de su fabricación” (2000: 72) compuesto por dos movimientos: fragmentar “ciertas prácticas en un tejido indefinido para abordarlas como una *población* aparte, que forma *un todo coherente* pero *extraño* en el lugar donde se produce la teoría” (2000: 72) y regresar o voltear la unidad fragmentada que “[d]e ser oscura, tácita y lejana, pasa a ser el elemento que ilumina la teoría y sustenta el discurso (...), ambos ejecutan el mismo número cuando transforman prácticas aisladas casi afásicas y secretas en la pieza maestra de la teoría” (2000: 73). Específicamente respecto a Foucault, indica que la categoría de dispositivos disciplinarios “que sirve de punto de partida a [su] historia regresiva (...) explica la impresionante coherencia de las prácticas que selecciona y examina” (2000: 56) y que le permite “mediante la sola organización de “detalles” (...) transformar una multiplicidad humana en sociedad “disciplinaria”” (2000: 108). En relación a esta especie de reconstrucción acomodaticia, De Certeau propone “una vía recíproca del

análisis” (2000: 108) que incorpore las prácticas microbianas de resistencia insinuadas en sus redes de vigilancia.

No obstante, es necesario recordar que Foucault no sólo se refiere a los dispositivos de poder propias de una sociedad disciplinaria, sino que también le brindó un lugar especial en su abordaje teórico a la resistencia de los grupos y las personas sometidas a las redes de vigilancia y control argumentando que “en las relaciones de poder existe necesariamente la posibilidad de resistencia, porque si esta no existiera –ya sea violenta, de escape, un ardid, o una estrategia que revierta la situación- no habría relaciones de poder” (Foucault, 2003: 158), ya que en cualquier relación de poder, por muy desequilibrada que ésta sea, existe un espacio de libertad que permite la posibilidad de resistir (donde hay poder hay resistencia) a través de respuestas disidentes o de conducta (Foucault, 2011).

En este mismo sentido Scott (2004) enfatiza que las relaciones de poder se interrelacionan con las relaciones de resistencia ya que el mismo ejercicio de la dominación y la necesidad de consolidarla, mantenerla y adaptarla produce fricciones y contactos permanentes entre dominadores y dominados. Scott pone su atención en el discurso oculto de los dominados que se expresa en “un lenguaje no hegemónico, disidente, subversivo y de oposición” (2004: 50) formado por “manifestaciones lingüísticas, gestuales y prácticas” (2004: 28) que disimulan o confirman (incluso de manera entusiasta) o contradicen, cuestionan y tergiversan abiertamente la situación de obediencia hegemónica o subordinación a través de acciones (caza furtiva, hurto hormiga, evasión de impuestos o trabajo negligente) o diversos recursos (disfraz y engaño) que componen una verdadera gama de “artes teatrales” o “ritualismos” de subordinación destinados a ocultar sus verdaderos propósitos.

Este discurso oculto permitiría que lo que desde arriba se ve como cómoda imposición de los dominadores o como espontaneidad, anonimato, desorganización o “escaso talento político” de los dominados, desde abajo se pueda ver como “modos efectivos de protesta” (Scott, 2004: 182) o como “una hábil manipulación de la sumisión y de la adulación para conseguir fines

propios” (Scott, 2004: 60), sobre todo en contextos de mayor ejercicio de la dominación que incentivan a los subordinados a complacer al poder por medio de fórmulas estereotipadas de servilismo caracterizadas por la abundancia de expresiones de “respeto, reverencia, admiración, aprecio e incluso adoración” (Scott, 2004: 120).

La diferencia entre discurso público y discurso oculto permite distinguir cuatro tipos de discurso público de los subordinados: a) el halagador autorretrato de las élites (la forma más segura y más pública); b) el discurso oculto (fuera del escenario y de la supervisión de los dominadores); c) la ruptura entre el discurso oculto y el discurso público (*negarse declaradamente a obedecer* y no sólo *desobedecer en la práctica*) y d) una política del disfraz y del anonimato, situada entre a) y b), que se ejerce a través de los recursos de la “infrapolítica” (rumores, cuentos, canciones, chistes, ritos y eufemismos) en tanto prácticas abiertas y declaradas de resistencia (peticiones, manifestaciones, huelgas, ocupaciones y rebeliones) o en tanto prácticas ocultas e implícitas de la misma (caza furtiva, desertión, fugas), única oposición “racional” posible en situaciones de dominación débil (el sometimiento responde al convencimiento de los subordinados o resignación sobre el carácter natural e inevitable del orden dominante) que logra aunar los propósitos de evitar la insubordinación explícita y, a la vez, mantener la resistencia (Scott, 2004).

Para explicar el sentido de esas resistencias, De Certeau distingue entre estrategias y tácticas. Las estrategias serían un tipo específico de conocimiento para darse un lugar propio; “acciones que, gracias al principio de un lugar de poder (la propiedad de un lugar propio), elaboran lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores) capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas” (2000: 45). En cambio, las tácticas formarían un campo de operaciones en el interior del que se desarrolla la producción de teoría; son una acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio, son movimientos al interior del campo de visión del adversario mediante los que los sujetos aprovechan las ocasiones, cazan

furtivamente y crean sorpresas; la táctica sería el arte de los débiles quienes muestran más astucia mientras más débiles son (De Certeau, 2006).

Estos postulados que cuestionan o relativizan la eficacia de los mecanismos de control social también permiten poner bajo examen crítico a la historiografía positivista que, mediante un discurso triunfalista y autocomplaciente, utilizó un guion en el que los protagonistas siempre fueron el Estado y las élites, minimizando o eliminando la participación de otros actores políticos internos (como los mismos funcionarios estatales) y externos (actores sociales subalternos o periféricos) que si aparecían, era sólo en roles pasivos o secundarios, como meros objetos de domesticación en un orden irreversible e incontestable, desconociendo sus capacidades de respuesta autónomas para influir, resistir, sabotear, modificar, alterar o resignificar el control social impuesto desde arriba y desde el centro (Di Liscia y Bohoslavsky, 2005; Soprano, 2008; Bohoslavsky y Godoy, 2010).

Lo anterior implicaría recuperar cierta “inocencia prefoucaultiana” y buscar “salidas creativas” a la perspectiva del poder que vayan más allá de la sobre generalización de las tecnologías de poder y las maquinarias de control social (Caimari, 2017), conceptos muy amplios referidos a diseños globales y omniscientes que, paradójicamente, pueden distraer la atención hacia las dinámicas de poder más inofensivas (Oliver, 2005). En este sentido, hay que considerar que el mismo concepto de “control social” es un concepto más bien amorfo y atrapalotodo cuya indeterminación historiográfica proviene de su misma raíz en la sociología positivista, pasando por los enfoques funcionalistas, sistémicos, marxistas y foucaultianos, que lo han situado sólo en el espacio de las acciones mecánicas de respuesta de parte de instituciones coactivas, disciplinarias o punitivas, en lugar de abordar el asunto desde análisis micro sociológicos enfocados en los múltiples e infinitos mecanismos de “control social informal” (Oliver, 2005).

Desde estas perspectivas micro sociológicas se hace un uso crítico y selectivo de la obra de Foucault (reconociendo que este revitalizó la historia permitiendo superar el economicismo marxista) ya que, sin desconocer la

existencia de mecanismos de control social estatal, cuestionan su eficacia centrándose más bien en la historia social incluso del propio Estado, el que es redefinido como un espacio sociopolítico en el que existen múltiples intersticios y zonas grises puesto que analizado desde adentro, desde afuera, desde arriba o desde abajo, el Estado aparece más bien como un organismo dinámico, polifacético y fragmentado en una multiplicidad de instituciones, agencias, saberes, figuras, lógicas, prácticas, personas e intereses, con una débil y porosa capacidad de acción y una disímil presencia territorial, que fue poderosa en las áreas urbanas centrales y productivas (el “país civilizado”), pero débil en las zonas periféricas o de frontera donde tomaron un rol activo y autónomo los sujetos de la propia burocracia (intelectuales, expertos, profesionales y funcionarios) y de la sociedad civil (comunidades, organizaciones) (Bohoslavsky, 2005; Di Liscia y Bohoslavsky, 2005; Bohoslavsky y Godoy, 2010; Bohoslavsky y Soprano, 2010; Plotkin y Zimmermann, 2012a; Soprano, 2008).

Por lo tanto, estos estudios parten de la constatación de que el Estado no necesariamente fue el promotor principal y exclusivo de la unidad nacional (económica, social, política y cultural) y se orientan más bien a: a) identificar los problemas, las dificultades, las limitaciones, las tensiones y las contradicciones entre los discursos estatales, las normativas administrativas y la labor efectivamente implementada por las agencias y los funcionarios estatales en el cumplimiento de sus mandatos; b) reconocer las formas de resistencia y los espacios de autonomía de los sectores subalternos en los procesos de formación estatal; c) profundizar en la relación de las burocracias con las diversas redes de actores e intereses locales y examinar en la tensión entre la práctica gubernamental y d) sus propias burocracias y sus funcionarios (Soprano, 2010).

En consecuencia, estos estudios se centran mayoritariamente en las zonas periféricas o de frontera donde la presencia estatal habría sido más bien “bivalente en cuanto a la presencia/ausencia [por lo que] la sociedad civil se fue formando con mayor o menos dificultad según la importancia de los pueblos más o menos poblados” (Teobaldo, 2011: 366), obligando a los

funcionarios estatales a recurrir a prácticas y estrategias alejadas del ideario estatal y de la normativa; incluyendo el recibo de adelantos o suplementos económicos de comerciantes y ganaderos locales para hacer frente al endémico atraso de sueldos por parte del Estado, lo que claramente generaba una relación de dependencia con intereses ilícitos e incluso facciosos (Bohoslavsky, 2005).

En estas zonas, en general, “el Estado, se mostró ineficaz para asegurar el orden y la seguridad pública. Sus autoridades, a diario, fueron desafiadas por las redes de poder local, los intereses de grupos de presión y la propia acción de los sujetos populares” (Araya, 2010: 207) que tuvieron la capacidad de manifestar sus rebeldías, resistencias y desafíos a la autoridad configurando un complejo entramado de aprendizajes, sincretismos, apropiaciones y adaptaciones selectivas oportunistas e instrumentales frente a la pretendida fuerza hegemónica del Estado, ya que “en los intersticios de los sistemas normativos estables o en formación, grupos y personas juegan una estrategia propia y significativa, capaz de marcar la realidad política con una huella duradera, no de impedir las formas de dominación sino de condicionarlas y modificarlas (Levi, 1990: 11).

1.3 Los profesores y las comunidades locales en las zonas de frontera

A los profesores durante el período de expansión y consolidación de los Estados nacionales (entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX), se les suele representar como agentes reproductores o difusores automáticos y acríticos del discurso hegemónico estatal, ya que la escuela pública de primeras letras fue la institución que canalizó una sola lengua, una sola fe, una idea de unidad nacional, un solo método y un saber pedagógico; es decir, no era posible pensar en una escuela sin maestro ni un maestro sin escuela por lo que el profesor tempranamente comenzó a ser sujeto de regulación disciplinaria (el Instituto Normal de Educación de Francia fue creado en 1817) (Martínez y Bustamante, 2014); aunque la realidad fue “más compleja,

cruzada de contradicciones, conflictos, resistencias y reproducciones en la dimensión político-ideológica” (Artieda, 1993: 331-332).

Si bien es cierto que muchos profesores fueron miembros de la elite o sacerdotes o ex sacerdotes que encontraron en esa actividad una opción para incrementar sus rentas o reorientar sus vidas, en su gran mayoría engrosaron al personal subordinado de la maquinaria burocrática educativa y, por lo tanto, dependían de las autoridades políticas (y eclesiásticas, según el caso) para “el ingreso, para la movilidad horizontal y para los ascensos en el servicio educacional” (Nuñez, 1986: 26), de acuerdo con su nivel de formación (estudios completos o incompletos en Escuelas Normales o en colegios secundarios e, incluso, sin estudios formales) y sus contactos, por lo que quedaban a merced de las disputas políticas entre gobierno y oposición. Especialmente en los regímenes parlamentarios, la clase política utilizaba los recortes o bloqueos presupuestarios como recursos de poder en coyunturas de crisis económica y/o política, afectando a los funcionarios, en general, y a los profesores, en particular, lo que implicaba para éstos mayor precariedad laboral, pérdida permanente de poder adquisitivo y atraso sistemático del pago de sueldos, en medio de un ambiente de clientelismo y “autoritarismo ejercido por los jefes de la educación, que generaba sumisión, pasividad y rutinarismo” (Nuñez, 1986: 27); además, debían enfrentar el desprecio de los burócratas de nivel medio y alto y de los académicos que, en general, no valoraban su (escasa) preparación.

Por lo tanto, la mayoría de los profesores no participó en la elaboración de la ideología o el discurso de las elites aunque si fueron activos difusores “de conceptos y valores imprescindibles para facilitar la dominación estatal en el plano ideológico” (Artieda, 1993: 331) y muchos de ellos fueron incluso capaces de “cultivar relaciones personales con las autoridades políticas, con la finalidad de obtener beneficios profesionales (...) a través de su participación en la política electoral y, en otros casos, a través de la lisonja pública” (Espinoza, 2014: 278) ya que en el marco del propio Estado oligárquico, “la educación [fue] a menudo moneda de negociación, pago de prebendas y favores políticos” (Pinkasz, 1993: 31).

Este protagonismo social y político no fue siempre, obviamente, fruto de su posición en la escala económica, sino del carácter pastoral-ministerial del que gozó la figura del profesor a inicios del proceso de escolarización cuando “[s]e pensaba que la enseñanza llevaba consigo una propiedad casi espiritual, [que era] un aprendizaje para consagrarse con devoción a trabajar y a expresar la sinceridad cristiana” (Popkewitz, 2000: 81) y se les exigía conocimientos de doctrina cristiana y demostrar una conducta moral intachable; incluso en la legislación colonial tardía se les demandaba “pureza de sangre”, entendida como no tener ancestros judíos, moros o africanos (Espinoza, 2014).

No obstante, justo en el momento en que la labor docente se comenzó a masificar y profesionalizar, también se comenzó a convertir en una práctica de Estado (en medio del proceso de laicización del Estado) por lo que a finales del siglo XIX la figura del profesor fue abandonando el carácter pastoral por el carácter funcional haciéndose “hincapié en los conceptos de organización y carrera” (Popkewitz, 2000: 80). Entonces, la educación emergió como un campo de saber especializado que tuvo como función legitimar, controlar y regular las prácticas, discursos y acciones de los actores educativos a través de un proceso de institucionalización y diferenciación de este saber en el ámbito académico y, especialmente, en el campo burocrático estatal (Plotkin y Zimmermann, 2012b) a tal punto que los profesores se auto representaban como agentes “que encarnaban el interés general del Estado y la sociedad, una autoridad política y socialmente neutra, legitimada por saberes científicos y profesionales” (Soprano, 2010: 115).

Los funcionarios educativos que cumplieron más eficazmente este rol en el proceso de estatización de las escuelas (organizadas en principio sobre la base de experiencias de privados, conventos y municipios) fueron los Inspectores Escolares (o Visitadores de Escuelas). Los diseñadores del sistema escolar crearon estructuras administrativas estatales intermedias y fomentaron la organización de instancias de representación de una supuesta sociedad civil local preexistente al Estado con el propósito de definir la jurisdicción y las responsabilidades educativas estatales; entre unas y otras debieron actuar los

Inspectores Escolares que llegaron a conformar un sólido cuerpo burocrático con capacidad para “configurar el sistema hacia abajo, y el discurso pedagógico hacia arriba” (Legarralde, 2007: 8) puesto que constituyeron “la última línea de fidelidad garantizada para la implementación de las políticas de Estado” (Legarralde, 2007: 80) y que, ante la falta o la escasez de comunidades locales organizadas, debieron negociar el fomento y el funcionamiento de la institución escolar con los notables locales que actuaban precisamente “en los bordes de contacto entre el Estado y la sociedad” (Legarralde, 2007: 76).

En la práctica, los Inspectores Escolares fueron verdaderos “adelantados”, “empresarios” estatales o “etnógrafos” que entregaron minuciosos informes sobre las dificultades y las limitaciones de la escolarización, revelando un gran sentido de oportunidad como intermediarios políticos entre los intereses del Estado, las autoridades provinciales y locales, los profesores y las comunidades, especialmente en relación a las demandas de apertura de escuelas pues su función principal al principio fue impulsar el interés de las comunidades por la instrucción (agentes de desarrollo comunitario y local); aunque con el tiempo se transformaron en meros funcionarios administrativo-pedagógicos (agentes cortesanos, disciplinadores y domesticadores) (Artieda, 1993; Pinkasz, 1993; Monsalve, 1998; Teobaldo, 2011; Serrano et al., 2012; Oszlak, 2014).

En todo caso, el rol de agente de desarrollo comunitario y local fue más patente en los profesores que ejercieron su función en las escuelas rurales ubicadas mayoritariamente en zonas periféricas o de frontera que fueron convertidas en “verdaderas arenas de la política cultural” (Vaughan, 2001: 15) y económica del Estado ya que mediante su acción se pretendió “disciplinar” a la población campesina e indígena (Vaughan, 2001) bajo el supuesto de que por su intermedio se les podrían inculcar un sentido de nacionalidad y se les podría incorporar a la modernidad, transformándolos de “parias supersticiosos (...) en productores comerciales patriotas” (Vaughan, 2001: 15). Es decir, en las escuelas rurales en zonas periféricas o de frontera los profesores actuaron como infantería o “falange” del ideario civilizador y

nacionalista del Estado para “llevar al orden a una población rebelde, heterogénea y dispersa, y movilizarla con fines de desarrollo nacional” (Vaughan, 2001: 335). Por lo tanto, el Estado actuó “como tutor de una sociedad civil incipiente y fragmentada, con objeto de prepararla para llegar a una etapa superior de complejidad y madurez apropiada para el proyecto de desarrollo propuesto por el Estado (Gramsci, citado por Vaughan, 2001: 350).

De esta forma, los profesores de las escuelas rurales ubicadas en las zonas periféricas o de frontera se transformaron en agentes “regeneradores” y sanitarios; fiadores del orden y ministros de fe (oficiales de correos, encargados de la mensura y la subdivisión en los pueblos y campos); representantes de la nación y de la nacionalidad; intermediarios entre la comunidad, las autoridades (políticas, policiales y judiciales) y las empresas (comerciantes y vendedores); escribanos, gestores de trámites burocráticos, intérpretes de leyes, consejeros y componedores de conflictos familiares y vecinales; organizadores de eventos (bautismos colectivos, fiestas patrióticas, competencias deportivas, actos culturales); promotores de adelantos científicos y técnicos (vacunas, radio, cultivos); gestores de asociatividad (clubes deportivos, asociaciones culturales, sindicatos, centros agrarios, cooperativas, comunidades escolares, sociedades de madres, clubes de señoritas, clubes de beneficencia) y auspiciadores de obras públicas (escuelas, hospitales, caminos, puentes, electricidad) (Artieda, 1993; Pinkasz, 1993; Teobaldo, 2011; Martínez, 2014 y Vaughan, 2001).

En definitiva, la escuela fue concebida como un “microcosmo de la modernidad” (Vaughan, 2001: 78), con metas productivistas, higiénicas, redistributivas e ideológicas, en el que los profesores actuaron como una verdadera autoridad local y una “cabeza de puente” (González, 1996; González, 2002) entre la cultura nacional y las otras culturas en las zonas periféricas o de frontera donde el hecho de que “la frontera cultural, constituida por espacios híbridos, espacios mestizos y cultura diferentes, no coincidiera con la frontera política activó una política de nacionalización” (Teobaldo, 2011: 145), por lo que la escuela se constituyó en la herramienta más efectiva para consolidar una identidad nacional sobre una población

básicamente rural e indígena que fue invisibilizada y arqueologizada (Teobaldo, 2011).

En esta “misión nacional” (o nacionalista) los profesores resignificaron la imagen de apostolado en la que fueron formados ya que estaban socializando a niños con identidades nacionales y culturales distintas o difusas, situación que entró en conflicto con la “ignorancia íntima” de su paradigma cultural y que provocó una doble tensión que sólo se resolvió con el lema íntimo de cumplir su misión “con gran sacrificio” (González, 2002). Este sentido de misional constituyó un activo moral que les permitió hacer frente (tal vez más que ningún otro funcionario estatal) a las difíciles condiciones geográficas, políticas, sociales y económicas de estos territorios como pobreza infantil extrema, locales escolares insuficientes e inadecuados, falta de materiales y útiles, falta de presupuesto para arriendo, mantenimiento y reparación de locales escolares, bajos sueldos, escasa disponibilidad de profesores titulados, bajo nivel de formación del personal docente y hostilidad de latifundistas, empresarios, caciques locales y de comunidades indígenas “que, con frecuencia, no habla[ba]n español ni mira[ba]n con simpatía su obra civilizadora, -llegando su temeridad hasta negarse, a veces, a venderles alimentos”⁴ (Aguirre y Mondaca, 2011; Figueroa y Silva, 2011; Figueroa y Silva, 2006; Teobaldo, 2011; Díaz y Ruz, 2009; Silva, 2009; Castro, 2004; González, 1994; Mendoza, 1993 y Nuñez, 1986).

Estos problemas y otros (analfabetismo, deserción y ausentismo) fueron, paradójicamente, producidos o potenciados por el propio Estado debido a su incapacidad económica y técnica (Vaughan, 2001) para gestionar la pretensión tentacular de expandir la escolarización y la burocracia a todos los rincones del territorio (saber burocrático), de acuerdo a la lógica centrífuga del dispositivo disciplinario de la institución escolar, aún a costa de “disminuir la capacidad de control de esta escolarización a nivel local” (Legarralde, 2007: 33). Aunque parezca paradójico, esa incapacidad se

⁴ Dirección General de Educación Tacna, 25/02/1928, citado en Aguirre y Mondaca, 2011: 43.

incrementó con la celosa planificación centralizada del Estado que provocó no sólo “la inadecuación de los contenidos y de las actividades curriculares a la realidad de los Territorios [y la] ausencia de una educación práctica, sin articulación con el trabajo productivo” (Teobaldo, 2011: 44), sino también la inadecuación de la infraestructura y el presupuesto escolar.

Por ejemplo, en el caso de las zonas desérticas del norte de Chile, la necesidad de agua potable “no era catalogada como imperiosa por los funcionarios que elaboraban los presupuestos desde [la capital] que tenían como modelo de instalación y funcionamiento de escuelas [a las] ubicadas en regiones con abundancia de lluvias” (Silva, 2010: 78). Todos estos elementos determinaron que los proyectos educativos propiciados por el Estado no siempre se materializaron en las escuelas rurales de las zonas periféricas o de frontera (Mondaca y Díaz, 2014).

Estas limitaciones y dificultades incrementaron simultáneamente la capacidad de resistencia o de control de las comunidades locales sobre las escuelas y la dependencia de los profesores respecto de ellas, puesto que generalmente sus sueldos, cuando les eran pagados a tiempo, eran insuficientes y, por lo tanto, debían ser complementados con ingresos de otros cargos públicos, negocios privados, aportes comunitarios o la prestación de servicios personales a los caciques o potentados locales (Vaughan, 2001). En estas circunstancias los profesores “se encontraron cara a cara con sus propias limitaciones y con una vigorosa defensa comunitaria de las prácticas culturales” (Vaughan, 2001: 41) por lo que el proyecto estatal no se concretó sólo desde arriba “sino en el diálogo entre Estado y sociedad (...) en un momento en que el Estado aún era débil” (Vaughan, 2001: 19), lo que posibilitó que la escuela se transformara “en el campo de batalla de negociaciones intensas” (Vaughan, 2001: 19) entre los afanes ideológicos y económicos del Estado y las resistencias y los intereses de las comunidades locales.

En definitiva, la escuela fue una construcción común que permitió sostener la hegemonía del Estado a cambio de expresar los intereses locales, realizar

mejoras comunitarias y difundir conocimientos, capacidades y conductas productivas modernas (Vaughan, 2001). En medio de este juego de equilibrio entre coerción y consenso, los profesores reformularon y suavizaron las políticas estatales distantes y ajenas y defendieron los intereses de las comunidades locales al interpretar la política en el contexto, una vez que superaron sus propios prejuicios culturales en relación a la población campesina e indígena (calificada como atrasada, floja, fanática, etcétera) y comprendieron que la escuela era un proyecto difícilmente sostenible si esta no respetaba las costumbres locales puesto que en muchos casos “[l]a única intromisión considerable que las comunidades [les] permitieron (...) fueron los festivales patrióticos” (Vaughan, 2001: 119).

Por ejemplo, donde los profesores pretendieron sanear cementerios, erradicar ritos mágico-religiosos y combatir el alcohol sólo consiguieron la enemistad de las comunidades, especialmente indígenas, que veneraban a sus antepasados con ceremonias en las que se utilizaba el alcohol con fines rituales (Vaughan, 2001), lo que determinó que en múltiples ocasiones las comunidades solicitaran el despido de los profesores “por motivos de inmoralidad, embriaguez o descuido del deber, cuando en realidad ese maestro acaso había ofendido sus sensibilidades de maneras totalmente distintas” (Vaughan, 2001: 39).

Ante las limitaciones técnicas y económicas, la planificación centralizada o el desinterés estatal por estas poblaciones las comunidades locales de las escuelas rurales de las zonas periféricas o de frontera respondieron con acciones de protesta o resistencia, positivas o negativas, frente a la escolarización. Las acciones positivas se expresaron en iniciativas de autogestión y cogestión educativas que cuestionaron el predominio ideológico de las élites gobernantes y que canalizaron el despliegue de sus propias tácticas y estrategias para resignificar y apropiarse de la cultura alfabetizadora (Lionetti, 2015) como la construcción, reparación, ampliación, arriendo o donación de terrenos y casas para locales escolares; la adquisición y traslado de mobiliario y material didáctico y el pago de cuentas de servicios y de los salarios y la alimentación de los docentes (Mondaca y Díaz, 2014;

Carrasco y Gavilán, 2012; Teobaldo, 2011; González, 1996 y Mendoza, 1993).

Por su parte, las acciones negativas cuestionaron la misma utilidad de la escuela (simulación, tortuguismo, sabotaje, robo, bandidaje, inactividad e inasistencia) y, en general, fueron caracterizadas por las autoridades como síntomas de barbarie y desidia paternal, aunque muchos informes oficiales reconocieron la incompatibilidad entre el tiempo de la escuela y el de las comunidades (determinado por los ciclos económicos de subsistencia), recomendando crear escuelas granjas o escuelas ambulantes (Teobaldo, 2011).

Entonces de la interacción o choque entre la pretendida dominación vertical del aparato escolar estatal y la capacidad de resistencia de las comunidades locales surgió un arreglo social intermedio (Vaughan, 2001) que permitió la convergencia de los intereses de estas y de los profesores que, dado su origen socioeconómico y su experiencia política o sindical, se transformaron en verdaderos articuladores sociales que moderaron su retórica y su acción para ser aceptados o, incluso, para transformarse en caciques, burócratas y emprendedores locales que tuvieron “margen para alterar las relaciones de poder” (Vaughan, 2001: 137) por medio de su activa participación “en los movimientos que exigían al poder central el espacio político que éste negaba” (Artieda, 1993: 332) dado que su espacio de autonomía era reducido debido a su dependencia del Estado “que se ocupaba de ejercer control sobre la producción y circulación del discurso hegemónico (...) que se fortalecía en momentos de crisis al tiempo que se agudizaban tales movimientos de oposición” (Artieda, 1993: 332).

Este régimen de disciplinamiento dificultaba o impedía que los profesores pudieran emanciparse de la razón de Estado (sin enfrentar el estigma de traidor, antipatriota, ácrata, anarquista, comunista o izquierdista) o que simplemente pudieran denunciar las contradicciones “entre la oferta de instrucción y las reales posibilidades de concretarlas” (Silva, 2009: 18) o las irregularidades y los abusos que los afectaban; denuncias o reclamos que, en

general, no eran tomados en cuenta o que tenían como resultado medidas administrativas, como traslados o degradaciones (que implicaban la baja de sueldos), o acusaciones de diversa índole, como sospecha de “incierto nacionalidad”, actitudes antipatrióticas, “comportamiento politiquero” y actividades morales inadecuadas, especialmente en el caso de profesoras solteras (Figueroa y Silva, 2006; Silva, 2010).

En consecuencia, la educación en las escuelas rurales ubicadas en las zonas periféricas o de frontera fue más bien una utopía soñada por las élites ya que “[l]as duras condiciones de vida, las inmensas extensiones, las dificultades en las comunicaciones, la precaria estructura institucional [y] el cuasi abandono del poder central, operaron como factores coadyuvantes de la débil estructuración del campo educativo” (Teobaldo, 2011: 65); específicamente, la política de nacionalización se tradujo en la práctica sólo en un discurso que sustentó una política de asimilación construida desde la mirada “civilizatoria” (González, 2002).

En estas zonas periféricas y de frontera el Estado tuvo mayor presencia por medio de funcionarios de nivel medio, orgánicos y cortesanos, que se centraron en el control burocrático del cumplimiento de la normativa educacional, los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas y la conducta de los profesores, pero no mostraron la misma preocupación “en los aspectos relacionados con la creación de escuelas, la construcción de los edificios escolares, el pago de sueldos en tiempo y forma [y] la provisión organizada de los recursos materiales” (Teobaldo, 2011: 368).

1.4 Síntesis

Durante la Ilustración se propició la reforma social planificada en pleno proceso de expansión y consolidación territorial de los Estados nacionales modernos, desarrollándose complejos sistemas disciplinarios (estructura macro gubernativa) orientados a coordinar, supervisar y regular la vida de las personas constituidas en población (microgobierno de la sociedad) de modo

de ejercer la soberanía en un territorio, la disciplina sobre el cuerpo de los individuos y la seguridad sobre el conjunto de la población.

Simultáneamente, la escuela positivista de la historia se centró en justificar la acción de los Estados nacionales y se convirtió en su fuente de conocimiento oficial transformándose en el enfoque hegemónico en la historiografía (supuestamente objetiva y basada en la narración de hechos y acontecimientos de instituciones y personalidades y en fuentes oficiales de archivo) que sólo fue desafiada por la escuela de los Annales (a contar de la década de 1930) que propuso una historia subjetiva, multidisciplinaria y descentralizada, enfocada en el análisis de las estructuras y su cambio en el largo plazo y sustentada en fuentes diversas.

Por otra parte, en paralelo a la consolidación de la lógica de saber-poder de la autoridad burocrática, se desarrolló la lógica del pastorado y la disciplina espiritual que al imbricarse ambas en prácticas de encierro, de regulación y de vigilancia de la población, dieron paso a la escuela pastoral-burocrática que fue utilizada por los Estados modernos en formación para consolidarse e implantar su proyecto de dominación y control social sobre los territorios y sus poblaciones. De este modo, a través de la escolarización (y sus estructuras administrativas y cuerpos burocráticos) se pretendió materializar el proyecto de construcción nacional inculcando en la sociedad las ideas clave de la reforma social bajo el credo positivista del “orden y progreso”.

Especialmente en las zonas periféricas o de frontera, donde la sociedad civil no existía o era muy débil, el Estado intentó organizarla por comando y activó con mayor fuerza una política de nacionalización en cuyo marco los funcionarios educativos estatales (inspectores y especialmente profesores) actuaron como agentes, infantería o falange de su política cultural (“civilizatoria”) y económica (capitalista) y las escuelas fueron concebidas como enclaves para “disciplinar” e incorporar a las poblaciones, mayoritariamente campesinas e indígenas, a la modernidad y al proyecto de desarrollo nacional capitalista.

No obstante, la supuesta eficacia intrínseca de los sistemas de control o dominación social (sostenida por perspectivas historiográficas macro estructurales) puede ser puesta en tela de juicio si se cambia el foco desde lo macro a lo micro para construir una historia crítica respecto de los discursos e interpretaciones estructurales dominantes y que incorpore sistemáticamente a los sectores subalternos en los hechos históricos, enfatizando en lo descriptivo, lo cultural, lo cualitativo y lo narrativo con el uso de los procedimientos de análisis como el cambio de escala (análisis microscópico de casos atípicos que permite someter a prueba los modelos generales de explicación) y la lectura indiciaria (análisis intensivo e imaginativo de fuentes escasas o dispersas para revelar realidades ocultas o marginalizadas por los poderes hegemónicos).

En el campo de la historia de educación este cambio de perspectiva ha permitido ir más allá de la historia centrada en las tradiciones, las instituciones, los modelos pedagógicos, la acción de grupos intelectuales y las periodizaciones; hacia una historia enfocada en la producción, difusión y legitimación de los saberes pedagógicos; en la dimensión política y cultural de la educación; en los procesos de producción, uso y circulación del conocimiento transnacional y en la acción autónoma de los actores educativos subalternos que, pese a estar sometidos a sistemas de dominación y control social estatal, fueron capaces de engañar al poder para conseguir sus propios fines a través de conductas y tácticas contra hegemónicas, especialmente en las zonas periféricas o de frontera donde el Estado, debido a su incapacidad económica y técnica, su desinterés por estas zonas y sus habitantes o su excesivo afán tentacular y centralizador, enfrentó fuertes limitaciones y tensiones para implantar su proyecto de escolarización lo que, precisamente, incrementó la capacidad de resistencia de las comunidades locales respecto de los afanes ideológicos y económicos del Estado, las escuelas y sus profesores.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, la escolarización no fue un proyecto estatal que se instaló unilateralmente desde arriba, sino que más bien fue una construcción común o un arreglo social intermedio fruto de un juego de

equilibrio o de la interacción entre la pretendida dominación vertical del aparato escolar estatal y la capacidad de resistencia de las comunidades locales que permitió implantar la hegemonía del Estado, sí; pero a cambio de incorporar y respetar los intereses económicos y las prácticas sociales y culturales de las comunidades locales que apoyaron y fomentaron de manera entusiasta la creación, construcción y operación de las escuelas o que, por el contrario, condicionaron o proscibieron su acción y la de los profesores cuando sintieron que sus intereses y prácticas eran cuestionados.

En medio de esta dinámica de coerción y consenso los profesores que ejercieron su función docente en las escuelas rurales de las zonas periféricas o de frontera se involucraron activamente en la vida de las comunidades locales participando en una multiplicidad de iniciativas comunitarias de autogestión y cogestión educativa reformulando y adaptando las políticas estatales, distantes y ajenas, y superando sus propios prejuicios respecto de las prácticas sociales y culturales de las poblaciones para lograr, aunque haya sido sólo parcialmente, su misión política, cultural y económica encomendada por el Estado. Incluso esta convergencia de intereses con las comunidades locales les permitió a muchos profesores convertirse en verdaderos articuladores políticos locales que tuvieron la posibilidad de alterar las relaciones de poder con el propio Estado y la burocracia educativa a través de acciones de protesta y resistencia orientadas a denunciar las limitaciones, irregularidades y abusos del proceso de escolarización estatal.

Capítulo 2: Chile, 1929-1937: la situación política y económica

2.1 La situación política y económica de Chile antes de la crisis de 1929

Hasta la década de 1920 Chile había gozado de un período de notable expansión y consolidación económica gracias a la explotación del salitre, luego de la conquista de las provincias del norte, producto de la Guerra del Pacífico (1879-1883). Este período de bonanza permitió que entre los años 1880 y 1930 se profesionalizara la defensa (el gasto en el sector se quintuplicó entre 1885 y 1930); se extendiera, unificara y conectara el territorio nacional (con la incorporación de las provincias del norte y La Araucanía); se expandiera la burocracia (el número de funcionarios creció de 3.048 a 47.193) y se ampliara el sistema de partidos y la competencia política (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012).

Sin embargo esa prosperidad, a lo menos en parte, “fue algo ficticia, al constituir en cierta medida el fruto de la contratación de gruesos empréstitos externos, buena parte de los cuales se emplearon para financiar un ambicioso programa de obras públicas” (Ortega, 1989: 12), especialmente para paliar los efectos económicos de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), evento que implicó la interrupción del intercambio comercial con Europa (salvo un incremento puntual de la exportación de productos agrícolas y de uso bélico) lo que, junto a la apertura del canal de Panamá (1914) y el traslado del centro financiero mundial a Nueva York (Halperin, 1998), facilitó “la penetración de las mercancías y del capital norteamericano” (Carmagnani, 1984: 180) en América Latina. Así, antes de la guerra sólo el 10% de las exportaciones totales de la región se dirigía a los Estados Unidos, mientras que en 1929 estas aumentaron al 38%; por su parte, las inversiones norteamericanas en el sector productivo se incrementaron desde 956 millones de dólares en 1914, a 2.624 millones de dólares en 1929 (Carmanagni, 1984).

Mientras tanto en el país se extendió y profundizó la denominada “cuestión social”; término con el que se caracterizaba la situación de miseria de las capas populares de la población afectadas por el “desamparo original” (casi un 30% de los niños nacía fuera del matrimonio), la ignorancia ambiente y una economía atrofiada, producto del “raquitismo económico nacional y la falta de previsión de las clases gobernantes” (Labarca, 1936: 151). Aunque después de la promulgación de la encíclica Rerum Novarum (1891) algunos actores políticos habían comenzado a incorporar este asunto entre sus preocupaciones, a lo menos discursivamente, recién en 1907 un partido político (Partido Liberal) manifestó formalmente la necesidad de establecer una legislación laboral, mejorar las condiciones de vida de los obreros y establecer cajas de ahorros y créditos.

Sin embargo, en la práctica la clase política apostó sistemáticamente por la represión de las crecientes manifestaciones obreras durante dos ciclos trágicos de masacres (1890-1907 y 1919-1925) que tuvieron como resultado político la izquierdización de las organizaciones obreras (especialmente la Federación Obrera de Chile, FOCH) y la exacerbación del antimarxismo y el antiizquierdismo de las oligarquías, sobre todo luego del triunfo de la Revolución Rusa (1917) cuando, coincidentemente, se dictó la ley de conciliación y arbitraje laboral que aceptó el derecho a huelga pero bajo fuertes restricciones (Valdivia, 2017).

Frente a la creciente politización y movilización obrera, y con la imposibilidad constitucional de limitar el derecho a reunión, los gobiernos comenzaron a generar toda una infraestructura legal de represión mediante diversas disposiciones. De esta manera, el 12 de diciembre de 1918 se dictó la ley de residencia que permitió la expulsión de “maximalistas” y “subversivos” y la prohibición de entrada de extranjeros sospechosos de defender o difundir doctrinas contrarias al orden, luego de la “marcha del hambre” (noviembre de 1918), convocada por la Asamblea Obrera de Alimentación Nacional (AOAN, formada el 15 de octubre de 1918) (Valdivia, 2017).

La AOAN (integrada por Federación Obrera de Chile, Federación de Sociedades Católicas, Partido Obrero Socialista, Consejo Social Obrero y Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile) fue una de las primeras expresiones organizadas de las demandas por abaratamiento de las subsistencias y el control de los precios de los alimentos, que fueron unas de las demandas sociales más persistentes en las primeras tres décadas del siglo XX. Ante la indolencia de la clase política respecto de las severas limitaciones económicas de los obreros y sus familias, la AOAN organizó diversas “marchas del hambre” entre 1918 y 1919 demandando la disminución de los precios de los alimentos, la prohibición de exportar trigo (entre 1916 y 1920 la mayor parte de la producción fue exportada debido al alto precio internacional), la abolición del impuesto sobre la carne argentina y la creación de mercados libres para paliar la situación de subalimentación y carestía de precios de los alimentos (Henríquez, 2014).

Igualmente durante este convulso período, los militares experimentaron un creciente grado de autonomía y politización (desde la Revolución de 1891 sólo habían sido utilizados como fuerza represiva de las huelgas obreras) y, de hecho, entre 1920 y 1932 muchos de los sucesos políticos del país fueron protagonizados por “una generación de militares (...) que, sin una ideología definida, pero con anhelos de “justicia social”, mezclaron elementos del corporativismo (...) del fascismo italiano y sus ideas de modernidad, junto a la necesidad de un Estado fuerte y regulador” (Henríquez, 2014: 144), como vía de solución para la “cuestión social”.

Esta actuación política de los militares representó un tipo de populismo caracterizado por liderazgos carismáticos que apostaron por la movilización política de los sectores medios y populares, usando una retórica anti oligárquica, por medio de coaliciones heterogéneas orientadas a establecer un conjunto de políticas reformistas que no llegaron a provocar un conflicto clasista explosivo (Drake, referido en Henríquez, 2014), sino que, por el contrario, intentaban evitarlo; es decir, las fuerzas militares reformistas buscaron canalizar la “cuestión social” por cauces institucionales, evitando la tan temida “revolución social”.

En general, esta participación política de los militares fue fomentada y utilizada por la misma clase política para reforzar o frenar el reformismo populista. Por ejemplo, el complot del General Guillermo Armstrong⁵ (abril de 1919) habría sido inspirado por el candidato liberal reformista Arturo Alessandri; de igual forma, la “Guerra de Don Ladislao”⁶ (julio de 1920) sólo habría sido una excusa para alejar a la guarnición de Santiago, partidaria de Alessandri quien luego, como Presidente de la República electo, visitó el Club Militar, en un gesto inédito a la fecha (Valdivia, 2017).

La exaltación del sentimiento nacionalista provocado por la “Guerra de Don Ladislao” y el acercamiento entre los políticos liberales reformistas y la oficialidad militar joven, igualmente reformista, llevó a la clase política conservadora y anti reformista (que siempre había contado con el apoyo irrestricto de las fuerzas armadas en su proyecto político y social) a auspiciar y fomentar la organización de un “militarismo” civil por medio de la formación de organizaciones paramilitares nacionalistas, utilizadas por la Unión Nacional (conservadores y liberales) para combatir el reformismo político y la movilización social obrera, por lo que estas organizaciones “evolucionaron desde el nacionalismo xenófobo al antisocialismo y anti comunismo” (Valdivia, 2017: 49).

En este ambiente económico y político, y pese a las acciones que pretendieron evitarlo, el senador liberal por Tarapacá Arturo Alessandri se transformó en Presidente de la República en 1920 luego de una inusual campaña, y bajo el sistema de elección indirecta, que le permitió vencer a su oponente, Luis Barros Borgoño, por cinco electores de diferencia. Debido a esta estrecha diferencia, se recurrió a un Tribunal de Honor neutral al Congreso Nacional (que formalmente debía dirimir el asunto), el que por un elector de diferencia

⁵ El General Guillermo Armstrong buscaba reforzar al Ejecutivo frente al avance del “maximalismo”, exigir la aprobación de la ley de instrucción primaria obligatoria y criticar la ineficiente labor parlamentaria.

⁶ Movilización de tropas al norte del país ordenada el Ministro de Guerra del gobierno de José Luis Sanfuentes, Ladislao Errázuriz, debido a una supuesta agresión peruana.

proclamó a Alessandri como Presidente de la República, torciendo la práctica histórica del cohecho en un ínfimo universo electoral de apenas un 4% o 5% de la población nacional⁷ (Correa, Figueroa, Jocelyn-Holt, Rolle y Vicuña, 2001).

El programa reformista de Alessandri incluyó la “cuestión social” pero su gobierno debió enfrentar el bloqueo parlamentario de parte de la oposición (liderada por la Unión Nacional) y la crítica situación económica producida por la baja persistente de los precios de los productos primarios y la competencia del salitre sintético, que provocó la cesantía y la migración de miles de desocupados a las ciudades costeras del norte salitrero y a las ciudades del centro donde se instalaron recintos especiales para recibirlos (se estima que a Santiago llegaron entre 15.000 a 20.000 cesantes) (Correa et al., 2001).

En todo caso, el programa de Alessandri representó más bien la alternativa de “rápida evolución” frente a la alternativa de “trágica revolución” que presentaba el ambiente político, económico y social que permitió que “hasta en los círculos ultra-conservadores principia[ra] a oírse la voz de los que aconseja[ba]n que la mejor póliza de seguro de su bienestar presente [era] el mejoramiento efectivo de todos” (Labarca, 1936: 168); en este contexto, Alessandri no fue un líder demócrata, anti oligárquico y popular, sino que fue un líder parlamentario oligárquico que buscó más bien rescatar al sistema político oligárquico en crisis frente a la deriva pre revolucionaria del peligro negro (militarismo reformista) y del peligro rojo (movimiento obrero) (Salazar y Pinto, 1999).

Frente al bloqueo parlamentario de la Unión Nacional, el gobierno de Alessandri apostó todas sus esperanzas de salida en las elecciones parlamentarias de marzo de 1924 fomentando abiertamente la participación

⁷ Julio Heisse estimó que en 1920 los electores potenciales eran menos de 620.000 hombres mayores de 21 años que sabían leer y escribir; mientras que René Millar estimó que habían 383.331 inscritos en los registros electorales, de los cuales apenas votaron 166.115 personas (Correa et al., 2001).

política de los militares para obtener apoyo para su programa de reforma social, sabiendo que la oficialidad joven del ejército, influida por el corporativismo filo fascista, apoyaba la legislación social, a la vez que valoraba el orden y la seguridad y era profundamente anti comunista (Valdivia, 2017).

El gobierno (Alianza Liberal) logró la mayoría en ambas Cámaras (aunque el Partido Radical se retiró del gobierno) lo que le permitió reimpulsar la legislación social pendiente y un proyecto de reforma constitucional orientado a entregarle más facultades al Poder Ejecutivo. No obstante, los nuevos parlamentarios oficialistas (muchos provenientes de las emergentes capas medias) se abocaron a discutir un proyecto de ley para crear una dieta parlamentaria mientras simultáneamente negaban, por falta de recursos fiscales, un reajuste salarial para los funcionarios públicos, civiles y militares, que a la fecha estaban con sus sueldos de varios meses impagos (Correa et al., 2001).

Este hecho provocó que en el día en el que se iba a discutir el proyecto de dieta parlamentaria (4 de septiembre de 1924) un grupo de sesenta oficiales jóvenes del ejército, encabezados por Carlos Ibañez (Mayor, Director de la Escuela de Caballería) y Marmaduke Grove (Teniente Coronel, Subdirector de la Escuela Militar), protagonizaran una manifestación de descontento en las gradas del hemiciclo (“ruido de sables”). Raudamente el Presidente de la República invitó a los representantes de estos oficiales a una audiencia para el día siguiente y estos le presentaron un petitorio (redactado por Ibañez) que, entre otros asuntos, incluía el aumento de sueldos para las fuerzas armadas, el veto a la dieta parlamentaria, el despacho del proyecto de ley de Código del Trabajo y de otras leyes sociales pendientes, la aprobación de un impuesto sobre la renta y la renuncia de tres ministros (Correa et al., 2001).

Alessandri se manifestó de acuerdo con todo el petitorio menos con la renuncia de los ministros, pero el gabinete renunció en pleno para facilitarle la labor al Presidente quien nombró al General Altamirano a la cabeza de un nuevo gabinete y sometió a discusión inmediata en el Congreso Nacional (8

de septiembre) 16 proyectos de ley pendientes que fueron aprobados en el mismo día (incluyendo la creación de tribunales de conciliación y arbitraje laboral, la ley de accidentes del trabajo y seguro obrero obligatorio) (Correa et al., 2001). Luego el Presidente decretó la disolución del Congreso Nacional por lo que los ministros militares (Altamirano, Bennett y Neff) le exigieron su renuncia, asumiendo como Vicepresidente el General Altamirano, en su calidad de Ministro del Interior (9 de septiembre) (Valdivia, 2017).

El 10 de septiembre Alessandri salió del país, luego de obtener un permiso constitucional para alejarse del país por seis meses, y al día siguiente los ministros militares, constituidos en Junta de Gobierno, asumieron el poder total, decretaron la reorganización de las policías de seguridad (13 de septiembre), dictaron el primer decreto-ley de seguridad interior del Estado que estableció penas de reclusión, confinamiento y extrañamiento (27 de septiembre) y establecieron la identificación obligatoria para nacionales y extranjeros con residencia superior a tres meses (octubre), reflejando el ethos militar reformista: leyes sociales, sí, pero con un estricto cerco coercitivo (Valdivia, 2017).

Cuatro meses después (23 de enero de 1925), debido a la deriva conservadora y oligárquica de la Junta de Gobierno, el Comité Militar (que agrupaba a la oficialidad joven que había iniciado el movimiento militar en septiembre) protagonizó un nuevo golpe y asumió el mando del gobierno (Ibañez fue nombrado Ministro de Guerra) invitando a Alessandri a regresar al país y reasumir el mando (Correa et al., 2001). Este gobierno de facto dictó el Decreto Ley N° 281 (marzo) que reguló la libertad de opinión e introdujo las figuras de sedición y delito en los actos de publicidad e información (Valdivia, 2017).

Finalmente, Alessandri retornó al país el 20 de marzo de 1925 con los propósitos de reformar la Constitución Política de 1833 y separar a la Iglesia

Católica del Estado⁸, por lo que no reabrió el Congreso Nacional (disuelto en septiembre de 1924) y convocó a una Comisión Consultiva Constituyente, de composición pluralista, que terminó aceptando un proyecto constitucional presidencialista (bajo la presión del comisionado militar, General Mariano Navarrete, Inspector General del Ejército) que fue aprobado en un plebiscito en agosto (con una abstención superior al 50% auspiciada por conservadores, radicales y comunistas) (Correa et al., 2001). En el intertanto, se produjo la matanza obrera de La Coruña (abril de 1925), ordenada por el Ministerio del Interior, luego de la que se creó una Oficina Central de Informaciones para vigilar a las organizaciones obreras (Valdivia, 2017).

Una vez promulgada la Constitución Política de 1925 (18 de septiembre) se llamó a elecciones presidenciales para noviembre. Por este motivo el Presidente le solicitó la renuncia al Ministro de Guerra Carlos Ibañez (potencial candidato) quien no sólo se negó a dejar el gabinete, sino que le exigió al Presidente no firmar ningún decreto sin la anuencia de él como único ministro en ejercicio, luego de que el resto del gabinete renunciara para apoyar al Presidente. En estas circunstancias Alessandri decidió renunciar a su cargo y nombró un nuevo Ministro del Interior, Luis Barros Borgoño, para que asumiera como Vicepresidente luego de su renuncia formal (2 de octubre); sin embargo, Carlos Ibañez continuó como Ministro de Guerra y en esa calidad solicitó a los partidos que nombraran un candidato único para las elecciones presidenciales (Correa et al., 2001).

Así, Emiliano Figueroa fue “elegido” Presidente con el 72% de los votos, aunque también se presentó como candidato alternativo el médico militar José Santos Salas⁹, de la Unión Social Republicana de Asalariados de Chile, quien obtuvo un 6,72% de los votos. El gobierno de Figueroa reabrió el Congreso

⁸ Durante su ausencia en el país Alessandri habría negociado directamente con el Vaticano la separación Estado-Iglesia; además se habría entrevistado con Mussolini (Correa et al., 2001).

⁹ José Santos Salas ya había ejercido como Ministro de Higiene, Asistencia y Previsión Social en 1925 durante el gobierno militar (enero-marzo) y el gobierno de Alessandri (marzo-octubre); posteriormente, en 1927, volvió a ser ministro de los gobiernos de Emiliano Figueroa (mayo-julio) y de Carlos Ibañez (julio-noviembre).

Nacional a inicios de 1926, corporación que creó una Comisión Mixta para revisar los cerca de 800 decretos leyes dictados desde septiembre de 1924, incluyendo la legislación social (Valdivia, 2017); mientras que Ibañez continuó como Ministro de Guerra hasta el 7 de abril de 1927, y además ejerció simultáneamente como Ministro del Interior entre el 9 de febrero y el 7 de abril, cuando asumió como Vicepresidente debido a la renuncia del Presidente de la República con quien Ibañez tenía graves desavenencias que llegaron a un punto culmine cuando este último pretendió destituir al Presidente de la Corte Suprema, hermano del Presidente (Correa et al., 2001).

Durante su período de Vice Presidente (7 de abril-21 de julio de 1927) Ibañez decretó la centralización de las policías, creándose Carabineros de Chile bajo la dependencia del Ministerio del Interior (abril), mientras que el Servicio de Investigaciones fue regulado (mayo) dotándolo de tres secciones, entre ellas, el Departamento Político-Social al que se le facultó, mediante Decreto Reservado, allanar, detener e infiltrar a las organizaciones obreras y políticas. En paralelo a este reordenamiento del aparataje coercitivo, profundizó una primera fase de represión (ya la había iniciado como Ministro del Interior) contra cabecillas izquierdistas, principalmente comunistas, la oligarquía “desafiante y conspirativa” y directivos de la prensa obrera, a los que aplicó medidas de reclusión, confinamiento y extrañamiento (los datos oscilan entre 1.000 y 1.500 víctimas de la represión) (Valdivia, 2017).

Posteriormente, el 22 de mayo de 1927, Ibañez fue elegido como Presidente de la República con el 98% de los votos (candidato único) y asumió el cargo el 21 de julio, inaugurando el “primer Estado policial en Chile” (Correa et al., 2001), bajo la premisa de que “Gobernar es inutilizar [los] gérmenes antisociales” (Ibañez del Campo, 1927, citado en Valdivia, 2017: 87). Con el control absoluto del sistema político, solicitó en 1930 a los partidos políticos una terna para cada cupo parlamentario (la Constitución Política permitía no realizar elecciones en el caso de que el número de cupos fuera igual al número de postulantes) para designar personalmente a los parlamentarios en una

ronda de consultas que se realizó en las Termas de Chillán¹⁰, por lo que al Congreso designado de esta forma se le denominó “Congreso Termal” (Correa et al., 2001).

A pesar de su poder casi absoluto y la dinámica abiertamente represiva de su gobierno, en julio de 1930 reaparecieron las expresiones públicas de protesta (fundamentalmente protagonizadas por los estudiantes de la Universidad de Chile) que fueron aumentando en la medida en que se fueron recrudeciendo los efectos de la crisis económica desatada que impidió mantener el plan de obras de infraestructura y modernización urbana, incrementó el desempleo e hizo desaparecer el soporte material de la dictadura (Valdivia, 2017).

Esta situación no hizo más que profundizarse luego de la declaración de moratoria de la deuda externa (15 de junio de 1931) anunciada por el Ministro de Hacienda quién, además, solicitó facultades extraordinarias para rebajar el déficit público a través de la eliminación de dependencias públicas, la supresión de cargos públicos (de 15.000 a 20.000) y la rebaja de los sueldos de funcionarios, civiles y militares. Un mes más tarde, Ibañez nombró un “gabinete de salvación nacional” (13 de julio) a la cabeza de Juan Esteban Montero, quien reestableció las libertades públicas y puso fin a las relegaciones por orden administrativa (Valdivia, 2017), pero ya era demasiado tarde: la situación económica y social estaba descontrolada por lo que Ibañez debió renunciar y salir al exilio el 26 de julio (Correa et al., 2001).

A pesar de su cariz abiertamente represivo, el gobierno ibañista contó con una base social y política de apoyo que incluyó a radicales, masones e incluso parlamentarios comunistas que firmaron una carta reconociendo la labor de “regeneración social” emprendida por el gobierno (Valdivia, 2017); una lógica muy acorde a los preceptos defendidos por las corrientes higienistas de la época que fueron sostenidas en Chile básicamente por médicos, como el médico militar José Santos Salas; es decir, la ciencia médica y la política estaban unidas en el proyecto de “regeneración social” (Henríquez, 2014).

¹⁰ Además, creó la CRAC (Confederación Republicana de Acción Cívica).

El gobierno de Ibañez le imprimió un sello modernizador a la gestión pública sustentada en la planificación y en la acción de expertos y técnicos, especialmente ingenieros. De acuerdo con un creciente intervencionismo económico estatal, desarrolló un ambicioso plan de obras públicas y estableció instituciones estatales, semifiscales y autónomas que serían señeras durante las próximas décadas en Chile como la Contraloría General de la República (1927), la Tesorería General de la República (1927), el cuerpo de Carabineros de Chile (1927), el Banco Central (1925), la Caja de Crédito Agrícola (1926), la Caja de Crédito Minero (1927) y el Instituto de Crédito Industrial (1928), más diversos ministerios, servicios públicos y empresas públicas (Ortega, 1989).

También durante el gobierno de Ibañez se dictó el Código del Trabajo (promulgado el 13 de mayo de 1931, DFL N° 178), que contó con la anuencia de varias organizaciones sindicales y partidos políticos y que estuvo en vigencia por 56 años. El Código del Trabajo incluía la regulación de los contratos laborales, la prohibición de pagar con fichas, la creación de un salario mínimo (que sólo se estableció para los obreros salitreros en 1934 y para los empleados particulares en 1937), el control de los precios de los artículos de primera necesidad, las condiciones de trabajo especialmente de mujeres y niños, el descanso dominical, la regulación de los conflictos laborales, la creación de Tribunales de Conciliación y Arbitraje y la creación de la Caja Nacional de Seguro Obligatorio.

2.2 La situación política y económica de Chile entre 1930 y 1937

La crisis de representación y legitimidad del sistema político oligárquico y parlamentario, los efectos económicos de la Primera Guerra Mundial, la creación del salitre sintético y los severos efectos de la crisis económica iniciada en 1929, provocaron en Chile una crisis política que se extendió, en su fase más crítica, hasta 1932 caracterizada por un activo militarismo reformista, un fuerte movimiento obrero, efímeros gobiernos militares y una

sucesión de gobiernos civiles de diferente estirpe. Luego, entre 1932 y 1938, un gobierno civil, que representó más bien una pos dictadura constitucional ya que gobernó gran parte de su período bajo facultades extraordinarias y estados de excepción, ejerció una represión implacable contra los opositores y promulgó una ley de seguridad interior del Estado que terminó por consagrar el cerrojo coercitivo del Estado formado a partir de 1924 (Valdivia, 2017).

La crisis económica iniciada en 1929 produjo el derrumbe del sistema financiero internacional en 1931 y una contracción brutal de la producción y el comercio internacional cuyo primer resultado en las economías nacionales fue un colapso de los mercados internos para los bienes de consumo. La crisis económica dejó a las exportaciones de América Latina en un nivel comparable al que tenían en 1900. Por ejemplo, las exportaciones de cobre disminuyeron de 519.000 toneladas, en 1929, a 183.000 toneladas, en 1932, y los precios bajaron en un 70%; por su parte, la capacidad importadora de América Latina disminuyó un 44,2%, entre 1930 y 1939. En tanto, las inversiones totales norteamericanas en América Latina se redujeron de 5.369 millones de dólares, en 1929, a 3.811 millones de dólares, en 1940, y en el sector productivo esta caída fue de 2.654 a 1.634 millones de dólares, entre los mismos años (Carmagnani, 1984).

De hecho, las economías más dañadas por la crisis “fueron aquellas donde el sector más lucrativo de la estructura productiva se hallaba bajo control del capital norteamericano, es decir, las economías mineras” (Carmagnani, 1984: 197); no obstante, la estructura productiva de este sector resistió de mejor manera el impacto debido a que disponía de mejor tecnología, contaba con mano de obra barata y con tratamientos fiscales excepcionales (Carmagnani, 1984).

En 1930, cuando se comenzaron a sentir los primeros efectos de la crisis, Chile tenía una población de 4,3 millones de habitantes, un porcentaje de urbanización de 49,4% y un índice de mortalidad de 24,1 por cada mil habitantes (Arellano, 1988). La propiedad agrícola estaba altamente

concentrada: el 7% de todas las explotaciones agrícolas inspeccionadas en el Censo de 1930 representaba el 81% del valor de la propiedad rural, menos de 600 familias poseían el 1% de todas las explotaciones agrícolas que correspondían al 62% de toda la tierra agrícola, mientras que el 82% de los propietarios poseía sólo el 5% de la tierra cultivable; por su parte, el sector artesano (cuatro o menos trabajadores) representaban el 60% de la fuerza laboral industrial (Drake, 2002).

En este contexto, el descalabro económico provocó el desplome de todos los indicadores entre 1929 y 1932. Obviamente que lo primero que se resintió fue el comercio exterior: el valor de las exportaciones totales cayó en un 88%, o de 2.294 millones de pesos oro a 282 millones de pesos oro (Ortega, 1989); específicamente en 1931 las exportaciones totales se desplomaron, entre septiembre y noviembre, de \$61.000.000 a \$36.000.000 (Valdivia, 2017), mientras que, a mediados de 1932, las exportaciones totales se habían reducido un 74% en relación a diciembre de 1931 (Valdivia, 2017). En el caso de la capacidad importadora, esta disminuyó un 65% entre 1930 y 1939 (Carmagnani, 1984), por lo que las importaciones cayeron de 1.617 millones de pesos oro, a sólo 214 millones de pesos oro, entre 1929 y 1932 (Correa et al., 2001); es más, el valor en dólares de las exportaciones en 1929 no volvió a alcanzarse hasta 1955 (Drake, 2002).

La actividad minera, principal fuente de ingresos del erario público, acusó un golpe aún más dramático: el valor de las exportaciones de cobre y salitre descendió conjuntamente en un 89% entre 1927-1929 y 1931 (Drake, 2002). En el caso del cobre la producción cayó de las 320.600 toneladas, en 1929, a 103.170 toneladas, en 1932 (Ortega, 1989); y el precio de la libra de cobre se desplomó de los 18 centavos, a comienzos de 1930, a los 5 centavos, en enero de 1933. En relación al salitre, el valor de sus exportaciones cayó en un 95% y el volumen de exportaciones en un 92% (Ortega, 1989), entre 1929 y 1931; sólo durante 1931 las exportaciones cayeron de 132.000 toneladas (septiembre) a 56.000 toneladas (noviembre); mientras que durante 1932 cayeron aún más: de 40.300 toneladas (marzo) a 4.800 toneladas (julio),

incluso entre agosto y noviembre simplemente no se registraron exportaciones (Valdivia, 2017).

En el sector industrial la producción descendió en un 25% en 1931 (Correa et al., 2001) y se declararon en quiebra 727 empresas y 1.381 cerraron por insolvencia (Valdivia, 2017), los salarios reales disminuyeron alrededor del 40% entre 1929 a 1932 (Correa et al., 2001), mismo período en el que la cantidad de dinero en la economía cayó un 42% (Ortega, 1989) y el valor de la moneda se desplomó en 1932 hasta representar un quinto de su valor de 1929 (Drake, 2002).

Obviamente que todo esto confluyó en el aumento dramático del desempleo y la migración obrera. En 1931 la cantidad de obreros y empleados cesantes que solicitó empleos en las oficinas laborales se cuadruplicó entre enero y agosto, llegando en septiembre a 41.796 personas (Valdivia, 2017) y sólo en la minería el empleo descendió de 91.000, en 1929, a 30.000 personas, en 1931 (Ortega, 1989). No obstante, el desempleo se incrementó aún más en 1932 cuando este alcanzó a las 95.000 personas (80.000 obreros y 15.000 empleados), las que a fines de ese año se elevaron a 128.000, aunque cifras no oficiales situaban el desempleo en torno a las 200.000 personas (Valdivia, 2017).

En otra arista de esta situación dramática, a comienzos de 1931 llegaron a Santiago 10.530 obreros cesantes provenientes del norte (a Coquimbo llegaron 12.628 y a Atacama, otros 6.861) y durante todo ese año, aproximadamente 120.000 personas emigraron desde el norte del país por lo que fue necesario reabrir los albergues abiertos en la coyuntura 1918-1919 y crear “Ollas del Pobre” o “Cocinas del Pueblo” (sólo en Santiago, entre agosto de 1931 y junio de 1932, funcionaron 15 albergues y 56 Ollas del Pobre) que alimentaron a 263.564 personas en todo el país durante 1931. A inicios de septiembre, sólo en Santiago, el Estado albergaba a 5.435 personas y repartía 8.405 raciones. Como si el desempleo y la migración fueran poco, durante junio y julio de 1932 se cursaron 20.000 demandas de desalojo de arrendatarios, sólo en Santiago (Valdivia, 2017).

El Estado poco o nada pudo hacer frente a la situación pues el presupuesto público se contrajo en un 50% entre 1929 y 1932 (Drake, 2002) ya que los ingresos fiscales cayeron un 60% en 1932 respecto de 1929, por lo que el total de gastos ordinarios del sector público representó sólo el 59% respecto de 1929 (Ortega, 1989); además, el gobierno no pudo recurrir al expediente de los préstamos internacionales debido a las restricciones y ajustes globales: la principal fuente de préstamos, Estados Unidos, disminuyó sus flujos de 443 millones de pesos en 1929 a 0 (cero) en 1933 (Correa et al., 2001).

Una vez superado el impacto inicial, en 1931 se comenzaron a tomar medidas más organizadas para enfrentar la situación. Por ejemplo, en marzo se aumentaron las tarifas aduaneras en más de un 70% a los productos de importación (Correa et al., 2001), en mayo se formó el Consejo de Economía Nacional (Decreto N° 918, aunque este en la práctica no sesionó más de un par de veces) y se recurrió a la devaluación monetaria, el control de importaciones, el control de cambios, los incentivos fiscales y la expansión crediticia, pero nada fue suficiente para impedir la declaración de moratoria de la deuda externa (15 de junio) (Correa et al., 2001), ya que la balanza de pagos era muy frágil “debido al alto monto de los pagos anuales demandados por el servicio de la deuda externa, en la constante ocurrencia de déficit en la balanza comercial (...) y en la consiguiente necesidad de adquirir nuevos compromisos financieros en el exterior a fin de conservar el equilibrio de las cuentas externas” (Ortega, 1989: 15).

Es decir, la política económica en una primera fase “se orientó al mejoramiento de la balanza de pagos, la que dada la abrupta caída de los términos de intercambio, obligó a un control directo sobre las importaciones” (Correa et al., 2001: 140) y a aminorar las presiones externas provocadas por las medidas adoptadas por las potencias económicas mundiales, como el abandono de la convertibilidad monetaria de parte de Inglaterra (septiembre de 1931) y de Estados Unidos (abril de 1933) (Ortega, 1989).

En el plano político, la crisis alcanzó un impacto devastador en América Latina debido a que entre 1930 y 1933 se derrumbaron “la mayor parte de las situaciones políticas” (Halperin, 1998: 371). Chile no fue la excepción y luego de la renuncia de Ibañez (26 de julio de 1931), Juan Esteban Montero asumió como Vicepresidente, pero el 19 de agosto fue proclamado, a su pesar, candidato presidencial (“me someto”) para la elección del 4 de octubre (fue reemplazado por el Ministro del Interior Manuel Trucco, radical), la que ganó con holgura (64%) frente a Arturo Alessandri (que fue apoyado por una variopinta Federación de Izquierdas), convirtiéndose en el primer Presidente radical elegido (Correa et al., 2001); luego de la elección reasumió su cargo de Vicepresidente (15 de noviembre) hasta su asunción como Presidente de la República (4 de diciembre).

Para hacer frente a la convulsión social y política generada por los efectos de la crisis económica, el gobierno tomó medidas de emergencia social, como la organización de comités de ayuda al cesante pero, en general, simplemente apostó por la represión en contra de los albergados y los obreros que mendigaban y protestaban en las ciudades más importantes; de esta forma, el gobierno resolvió el cierre de los albergues (medida ejecutada por Carabineros el 18 de diciembre de 1931) y la expulsión de los albergados al sur (se calcula que fueron expulsados unos 50.000 cesantes) y presentó, en noviembre, un proyecto de ley para aprobar una nueva ley de seguridad interior del Estado (Valdivia, 2017).

En el plano económico, el gobierno seguía siendo liberal (a pesar de que el liberalismo económico estaba siendo fuertemente cuestionado debido precisamente a la crisis) y, por lo tanto, culpaba de la debacle económica al excesivo endeudamiento ibañista y no al modelo económico en sí por lo que “(l)as medidas intervencionistas fueron adoptadas como emergencia no como convicción” (Valdivia, 2017: 200). Además, por presión de los empresarios, el gobierno comenzó a poner en tela de juicio algunas disposiciones del Código Laboral, cuestionando su origen legislativo (DFL) al tiempo que proponía crear un Fondo Nacional de Cesantía, financiado por aportes tripartitos (Valdivia, 2017).

Ante esta embestida, los obreros convocaron a una huelga para el 11 de marzo de 1932, la que fue duramente reprimida por el gobierno que utilizó precisamente los decretos leyes represivos de Ibañez. Es decir, “por un lado se rechazaba el Código del Trabajo por provenir de un decreto-ley [mientras que] la represión basaba su legitimidad en ellos” (Valdivia, 2017: 241). Para revertir esta incongruencia y salvar la ilegitimidad del dispositivo represivo, el gobierno retomó el proyecto de ley de seguridad interior del Estado presentado por el gobierno de Trucco, el que fue aprobado en marzo de 1932, mientras que la legislación social siguió siendo cuestionada (Valdivia, 2017).

Por otra parte, el gobierno “civilista” (aunque tenía dos ministros militares, en Guerra y Marina), decidió abrir sumarios y remover oficiales ibañistas del ejército, reorganizar las instituciones militares (lo que contemplaba la reducción de 200 plazas de oficiales), refundir los Ministerios de Guerra y Marina y la Subsecretaría de Aviación en un solo Ministerio de Defensa, disminuir los sueldos militares y suprimir los presupuestos extraordinarios de la Defensa; además, anunció una acusación constitucional, la destitución de su rango de General y el pase a retiro sin sueldo de Ibañez (medidas propuestas por una Comisión Investigadora de los Delitos de la Dictadura), todo lo que aumentó el descontento militar dado el carácter “revanchista” de las medidas (Valdivia, 2017).

Debido a este ambiente de turbulencia económica, política y social del país y al descontento militar, el 1 de septiembre de 1931 los bajos escalafones de la Marina (tripulantes y suboficiales, encabezados por cabos despenseros y profesores) iniciaron un amotinamiento en las unidades navales fondeadas en Coquimbo, constituyendo un “Estado mayor de tripulaciones” que planteó demandas esencialmente económicas internas (no aceptar más rebajas de sueldos ni rebajas de la cantidad y la calidad de las raciones), aunque con el correr de los días incluyeron demandas políticas externas (la subdivisión de las tierras productivas, crear un fondo para industrias productivas, establecer impuestos a las tierras no cultivadas, modificar el régimen social y sancionar

a los políticos causantes del estado económico y social del país) (Galaz-Mandakovic, 2008; Valdivia, 2017).

La primera respuesta del gobierno fue declarar Estado de Sitio, temiendo la extensión de la sublevación a los obreros del norte, y cambiar al Ministro de Hacienda por un descendiente de un héroe naval, quien dispuso el pago de los sueldos atrasados y la derogación del decreto de rebaja de sueldos. A pesar de lo anterior, el movimiento continuo y se extendió a Valparaíso y Talcahuano, por lo que el gobierno decidió atacar y reducir a los amotinados en estas últimas ciudades (5 de septiembre) y luego atacar a los amotinados en Coquimbo bombardeando por aire a las unidades navales (6 de septiembre) (Valdivia, 2017).

Aunque los amotinados recibieron una comitiva de la FOCH (2 de septiembre) y fueron apoyados por huelgas y manifestaciones en algunas ciudades (organizadas por la FOCH y el Partido Comunista que incluso llegó a constituir un soviet en la población La Legua, en Santiago), éstos no acogieron los llamados a la rebelión social, no aceptaron la solicitud de distribuir armas ni la constitución de consejos de obreros y soldados; sin embargo, más tarde, la mayoría de los 105 marinos procesados pasaría a militar en el comunismo y el socialismo debido al “contagio ideológico” provocado por los presos políticos reclusos en las cárceles (Valdivia, 2017).

Este resurgimiento del militarismo activo condujo al recrudecimiento de la militarización de los sectores “civilistas” a través de la creación de milicias o guardias civiles (ligadas a las clases medias y formadas por ex militares y profesionales), fuertemente antimilitaristas y anticomunistas (la más importante fue “Milicias Republicanas” creada en octubre de 1932) que no sólo se formaron para contener las derivas revolucionarias obreras o las indisciplinas militares, sino también para mantener el orden frente a los miles de cesantes y desempleados que se concentraban en las grandes ciudades (por lo demás, se incrementó el comercio de armas y la asistencia a clubes de tiro) (Valdivia, 2017).

En este ambiente de militarismo formal e informal se produjeron los hechos de la “Pascua Trágica” de diciembre de 1931 en Copiapó y Vallenar. Luego de la elección presidencial que enfrentó a Juan Esteban Montero y Arturo Alessandri, militantes alessandristas e ibañistas de la Federación de Izquierdas, más algunos desempleados, planificaron un osado asalto a un batallón de ejército para desestabilizar al recién asumido gobierno de Montero. El gobierno, en conocimiento de este asalto (un capitán de Carabineros infiltrado participó en la organización del complot), lo alentó para culpar a los comunistas de organizar una rebelión mayor y reprimir a éstos y otros líderes sindicales y de izquierda (Valdivia, 2017).

El ataque del 25 de diciembre al Batallón Esmeralda de Antofagasta apostado en Copiapó fue un hecho puntual y aislado que dejó un saldo de 12 muertos (3 soldados, 7 trabajadores y 2 transeúntes), pero fue utilizado por las autoridades políticas de Vallenar como excusa para iniciar en la misma madrugada una razzia desenfadada de la fuerza pública, secundada por guardias civiles, contra dirigentes y militantes supuestamente comunistas que fueron apresados en sus hogares y luego fueron fusilados sumariamente. En el juicio militar desarrollado días después se desestimó la versión de un enfrentamiento y se condenó a los oficiales de Carabineros implicados, aunque las condenas fueron conmutadas o amnistiadas con posterioridad (Valdivia, 2017); nunca se estableció un número oficial de muertos en Vallenar, pero cifras no oficiales oscilan entre veinte y cien muertos.

Seis meses después, el 4 de junio de 1932, se produjo un nuevo movimiento militar, pero liderado esta vez por la alta oficialidad que tomó el palacio presidencial y constituyó una Junta de Gobierno, compuesta por Arturo Puga, Carlos Dávila y Eugenio Matte; una mezcla de elementos alessandristas (que tenían los contactos políticos), ibañistas (que tenían las armas) y socialistas (que tenían el proyecto de redención política). Esta Junta de Gobierno proclamó la “República Socialista”, la que ha sido considerada por la historiografía conservadora como una versión sui géneris del desorden y la anarquía del período 1924-1932, aunque más bien representó una fase corta pero decisiva del proceso de reconstrucción del Estado que dejó profundas

huellas en la institucionalidad estatal y propició la formación de un marxismo no comunista (Matte y Grove formaron el Partido Socialista en abril de 1933) (Valdivia, 2017).

Esta experiencia fue la respuesta de los sectores reformistas a los críticos del intervencionismo estatal, expresado como un militarismo populista libre de represión, que en su Manifiesto declaró que buscaban derrocar al gobierno de Montero, despreocupado de la cesantía y el hambre, y obtener la liberación económica del país mediante el fortalecimiento del Estado, el fomento de la producción y la regulación del consumo, los créditos, los precios y los salarios. De hecho, las primeras medidas de la “República Socialista” fueron el requisamiento de artículos de primera necesidad, la apertura de nuevas Ollas del Cesante, la promoción de créditos populares, la creación de fuentes de trabajo subvencionados por el Estado, la suspensión de los desalojos de los arrendatarios morosos, la entrega inmediata de los artículos de trabajo empeñados en la Caja de Crédito Popular, la liberación de los presos políticos, la reincorporación de los marinos sublevados, la disolución del “Congreso Termal” designado por Ibañez y la ilegalización de todas las organizaciones civiles armadas (Valdivia, 2017).

No obstante, al octavo día renunció Dávila (ibañista, periodista y ex embajador de Ibañez en Estados Unidos) y cuatro días después (el 16 de junio) el Ejército y la Marina pidieron la renuncia de Grove y Matte (que fueron deportados a la Isla de Pascua) debido a la supuesta retórica revolucionaria y a la debilidad del gobierno (el gobierno había destituido al Intendente de Santiago por haber autorizado la represión de una manifestación obrera). El Ejército y la Marina restituyeron a Dávila en el poder (17 de junio) quien se proclamó Presidente provisional, decretó Estado de Sitio (21 de junio), ordenó el apresamiento y la deportación de opositores y la represión de las manifestaciones obreras, llamó a organizar una asamblea constituyente y convocó a elecciones (8 de julio); sin embargo, tres meses después, debido a la falta de apoyo popular y sus pretensiones de ser candidato presidencial, el Ejército y la Marina le exigieron la renuncia (13 de septiembre) y entregaron

el mando, como Presidente provisional, al general ibañista Bartolomé Blanche (Correa et al., 2001; Valdivia, 2017).

En sus 88 días el gobierno de Dávila (que se siguió denominando “socialista”) fue una dictadura ibañista avanzada, más estatista y más represiva, que ensayó una especie de socialismo de Estado, caracterizado por un fuerte intervencionismo empresarial, dirigista y disciplinador del Estado, cuya medida principal fue la creación del Comisariato General de Subsistencias y Precios (Decreto Ley 520, del 30 de agosto de 1932), institución que tuvo más repercusión política que eficacia económica (Valdivia, 2017) y que, en todo caso, no constituyó una novedad ya que el asunto del control de precios tenía una larga data en el país¹¹.

El propósito de este servicio público fue asegurar a los habitantes del país las más convenientes condiciones económicas de vida para lo que se le entregó la facultad de adquirir y controlar la calidad y el precio de los artículos declarados de primera necesidad y de uso o consumo habitual. Adicionalmente, se declaró de utilidad pública a los predios agrícolas, las empresas industriales y de comercio y a los establecimientos dedicados a la producción y distribución de artículos de primera necesidad¹², autorizando al Presidente de la Republica para expropiarlos en los casos que se mantuvieran en receso o que no cumplieran con la obligación de producir artículos o

¹¹ La Constitución de 1833 había entregado a las municipalidades la potestad para regular precios del comercio; la ley de Pesos y Medidas de 1848 había precisado esa potestad; el Código Penal de 1874 había tipificado como delito económico a las adulteraciones de pesos, calidades, medidas y precios de los productos; la ley de municipalidades de 1891 había otorgado facultades a estas para otorgar permisos para la operación de mataderos y mercados e, incluso, para fijar los precios de productos de primera necesidad antes de que fueran disueltas en octubre de 1924. Posteriormente, en 1929, el gobierno de Ibañez presentó un proyecto de ley para crear una Dirección General de Subsistencias para vigilar las ventas, cautelar la distribución y el transporte de los alimentos, castigar a los especuladores, impedir la venta de productos adulterados y devolver a los municipios las facultades sobre permisos de mataderos y comercios; también el gobierno de Montero envió al Congreso (enero de 1932) un proyecto de ley para crear una Comisión Central de Precios que fue aprobado en mayo, pero que no alcanzó a ser aplicada por el cambio de gobierno (además, en marzo, había facultado a las municipalidades para fijar extraordinariamente el precio de los alimentos por períodos de 60 días) (Henríquez, 2014).

¹² Los productores y distribuidores de artículos declarados de primera necesidad quedaron obligados a dar cuenta al Comisariato de sus existencias en bodegas o aduanas y de sus siembras y cosechas.

mercancías en las cantidades, calidades y condiciones que determinara el Comisariato¹³.

Para no repetir errores anteriores, al Comisariato se le dotó de una estructura nacional y estructuras provinciales, se le entregó un presupuesto inicial y fuentes de financiamiento propias (los recursos obtenidos por las expropiaciones y requisas dispuestas por el mismo organismo) y se le entregaron facultades para cursar multas y demandar a los infractores¹⁴. De esta forma, en septiembre de 1932, el Comisariato definió el listado de los artículos de primera necesidad (café, verduras, zapatos para obreros salitreros, vino, fósforos, jabón, leña, mote, parafina, pasto, pescado y velas, entre otros), aunque con la caída del gobierno de Dávila y con la asunción posterior del gobierno de Alessandri, esta institución perdió gran parte de su importancia y de su perfil (Henríquez, 2014).

Sólo dos semanas después de la renuncia de Dávila y la entrega del poder al general Blanche, los rumores de una supuesta entrega del poder a Ibañez provocó (27 de septiembre) el levantamiento de la 1º División del Ejército, con sede en Antofagasta (que se extendió a todo el norte y Concepción), que constituyó un "Comité Civil" formado por los partidos políticos, los gremios y los sindicatos, lo que la transformó en “una experiencia de dualidad de poderes y de desobediencia civil y militar activa que desconoció la autoridad del Presidente provisional” (Vítale, 345:1997, citado por Galaz-Mandakovic, 2008: 148). Este “Comité Civil” solicitó el retiro del Ejército de la política activa, la renuncia del Presidente Provisional (la que se produjo el 2 de octubre) y la entrega del poder a un civil (el Presidente de la Corte Suprema, Abraham Oyanedel, asumió como Presidente Provisional) para organizar las

¹³ Las atribuciones principales del Comisariato fueron: a) fijar precios máximos de venta al consumidor de los artículos de primera necesidad; b) dictar las medidas que estimara necesarias para evitar su acaparamiento; c) controlar su calidad y exactitud en pesos y medidas; d) solicitar la limitación o prohibición de exportarlos; e) importarlos o adquirirlos o dar facilidades a terceros para ello y f) decretar la clausura de los establecimientos comerciales o industriales que no acataran las órdenes de los Comisariatos.

¹⁴ La ley estableció multas y penas de cárcel para quienes impidieran, resistieran o dificultaran el transporte de los artículos declarados de primera necesidad o de uso habitual; los acapararan, ocultaran, destruyeran o eliminaran; se negaran a cumplir las órdenes y directivas de producir (cantidad y calidad) y vender (precios) dadas por el Comisariato.

elecciones presidenciales y parlamentarias del 30 de octubre (Galaz-Mandakovic, 2008).

En estas elecciones se presentaron cinco candidatos presidenciales. Apoyado por nuevos partidos de izquierda (Radical Socialista, Socialista de Chile y Socialista Constitucional) y por la reconstruida Alianza Liberal (radicales, demócratas y liberales), se impuso Arturo Alessandri con el 52% (Correa et al., 2001) frente a Marmaduke Grove (que aún deportado obtuvo el segundo lugar, con un 18%), Héctor Rodríguez (conservador), Elías Lafferte (comunista) y Enrique Zañartu (ibañistas, davilistas y agrarios). Por su parte, en la elección parlamentaria compitieron 27 formaciones, lo que dio cuenta de un proceso de reordenamiento político y de la formación de nuevos referentes¹⁵. En esta elección la derecha (conservadores y liberales) obtuvo un 37%; el centro (radicales y otros), un 20%, y la izquierda (demócratas, socialistas y comunistas), un 33% (Correa et al., 2001).

Alessandri, con su lema “el triunfo de Alessandri es el triunfo del gobierno civil”¹⁶, comenzó su segundo gobierno (1932-1938) prometiendo “orden y disciplina”, frenar la inflación y activar el crecimiento y controlar el caudillismo militar y los ánimos revolucionarios. Para este último propósito, reorganizó el Servicio de Investigaciones (que pasó a depender del Ministerio del Interior) al que se “le asignó la labor de vigilar a los militares y a organizaciones políticas y militares” (Correa et al., 2001: 118), apoyó a las Milicias Republicanas¹⁷ vinculándola con el Cuerpo de Carabineros y recurrió permanentemente al expediente de las facultades extraordinarias¹⁸

¹⁵ Entre 1931 y 1933 se formaron el Movimiento Nacional Socialista, el Partido Socialista de Chile, el Partido Agrario, el Partido Corporativo Popular, la Unión Republicana, la Acción Nacional y la Falange Nacional, antecesora del Partido Demócrata Cristiano.

¹⁶ Drake, 2002: 227.

¹⁷ Fuerza paramilitar semi clandestina organizada por la derecha para hacer frente al movimiento social y el militarismo de izquierda. El gobierno de Alessandri se apoyó en éstas desde 1933 (cuando desfilaron ante el palacio de gobierno con cerca de 15.000 miembros) hasta 1936 (cuando el gobierno se acercó a los militares para controlar una huelga ferroviaria) (Correa et al., 2001).

¹⁸ Las facultades extraordinarias posibilitaban, entre otras medidas, la vigilancia, traslado y detención de personas y la suspensión o restricción de los derechos de reunión y de libertad de prensa.

desde prácticamente el inicio del período de gobierno (desde abril de 1933) (Correa et al., 2001).

En el plano económico, al gobierno de Alessandri le correspondió enfrentar más bien los efectos tardíos de la crisis y, especialmente, su fase de recuperación. Entre 1934 y 1937 el valor de las exportaciones aumentó en 58 puntos con respecto a 1933 producto de la rehabilitación de los mercados internacionales y los términos de intercambio aumentaron en 15 puntos porcentuales (aunque no se superaron los niveles del período 1927-1929) (Ortega, 1989). La demanda internacional de cobre y salitre aumentó significativamente el volumen físico de las exportaciones de 13, a fines de 1932, a 68, a fines de 1933 (base 100=1927-1929); mientras que la producción de salitre aumentó de 694.000 toneladas métricas, en 1932, a 1.200.000, en 1935, y la producción de cobre refinado y blíster lo hizo en un 270% (Correa et al., 2001).

En 1934 todos los sectores, a excepción de la minería, mostraron una producción física superior a 1929: la inversión industrial y la producción industrial sobrepasaron los niveles de 1929 incrementándose a una tasa anual de 5,5%, entre 1934 y 1938; en 1937 por primera vez el índice de producción neta fue más alto que el de 1929 y la construcción, el sector más dinámico de la economía, experimentó un fuerte repunte gracias a la ley N° 5.314, de diciembre de 1933, que otorgó exención tributaria por diez años a las construcciones ejecutadas entre agosto de 1933 y diciembre de 1935 (Ortega, 1989). En suma, el gobierno adoptó una política conservadora, aunque pragmática que le permitió recuperar la confianza y mejorar los indicadores macroeconómicos: la inflación fue controlada, se equilibró el presupuesto, se aumentaron las tasas de ciertos tributos, se creó el impuesto a las compraventas, se reorganizó la industria salitrera, se incentivó la producción y la industrialización, se extendió el crédito y se reanudó el pago de la deuda externa (1936) (Ortega, 1989; Correa et al., 1991).

A contar de 1932, luego del establecimiento de restricciones a la importación de materias primas (marzo) y del término del régimen de convertibilidad

(abril), se generó una explosiva inflación que fue acertadamente controlada por el gobierno (entre 1933 y 1938 los precios al consumidor variaron apenas a una tasa acumulada de 4,7%) (Henríquez, 2014) y el mercado laboral arrojó datos halagüeños (las personas registradas en las oficinas de empleo disminuyeron de 129.000 a 69.000, entre fines de 1932 y fines de 1933; el empleo industrial se incrementó en un 83% en 1937 respecto de 1927 y la cesantía total se redujo de 128.000 a 5.000 personas, entre 1932 y 1937 (Ortega, 1989; Correa et al., 2001; Valdivia, 2017); no obstante, como contraparte a la acertada política macroeconómica, a nivel microeconómico sólo se “logró revertir el avance de la desocupación más lentamente que en otros países, mientras se mantenía la caída brutal del nivel de vida de las clases populares” (Halperin, 1998: 404) debido al incremento de la pobreza, la especulación, los impuestos y el precio de los alimentos (Valdivia, 2017) e, incluso, la escasez de algunos de ellos, sobre todo después del establecimiento, en 1935, del impuesto al consumo (2%) (Henríquez, 2014)¹⁹.

La despreocupación del gobierno por las consecuencias sociales de manejo económico quedó de manifiesto con el papel irrelevante al que fue confinado el Comisariato de Subsistencias y Precios que, a decir del mismo Presidente de la República, sólo se mantuvo para dar “algunos puestos de pequeña renta a demócratas pobres” (Alessandri, citado en Henríquez, 2014: 222). Así, el Comisariato se desnaturalizó²⁰ y se convirtió en un organismo burocrático inútil que apenas siguió administrando algunos restaurantes populares (en 1937 aún seguían funcionando unos 50) (Valdivia, 2017).

Precisamente, la oposición al gobierno de Alessandri, nucleada primero en torno al Block de Izquierdas (formado por socialistas, comunistas, demócratas y la FOCH) y luego en el Frente Popular pro defensa de las

¹⁹ A mediados de 1936, el gobierno constituyó una comisión sobre la materia cuando se produjo una escasez de papas, mientras la Junta Exportadora Agrícola (creada en 1930 para regular la exportación y precios de productos agrícolas) había autorizado la exportación de 12 millones de kilos (Henríquez, 2014).

²⁰ Por ejemplo, si en la primera definición de productos de primera necesidad de 1932 se incorporaron básicamente productos alimenticios, en agosto de 1933 el Comisariato sólo incluyó en el listado productos industriales (azufre, desinfectantes, insecticidas, talco, etcétera).

libertades democráticas y económicas del pueblo (formado el 23 de julio de 1935), demandó el aumento de los salarios, el mejoramiento de las condiciones de trabajo, el abaratamiento de la vida, la rebaja de las subsistencias y de los arriendos y la abolición del impuesto del 2% sobre las ventas (Henríquez, 2014; Valdivia, 2017).

El gobierno de Alessandri respondió a la oposición política y social mediante el expediente represivo²¹ y el abuso de las facultades extraordinarias, por lo que los radicales comenzaron a expresar su inconformidad con el gobierno (ya en julio de 1933 aprobaron un voto de rechazo al uso abusivo de las facultades extraordinarias) y algunos de sus militantes se integraron al Block de Izquierdas (1935) para, posteriormente, romper definitivamente con el gobierno (1936) luego de negarse a entregar nuevas facultades extraordinarias al Presidente y presentar una acusación constitucional contra el Ministro del Interior. Esta acción fue motivada por la decisión del gobierno de clausurar el período de sesiones extraordinarias del Congreso Nacional, decretar el Estado de sitio por tres meses de Aconcagua al sur y acercarse a los militares²² para enfrentar una huelga de trabajadores de ferrocarriles (febrero) y desmantelar “un intento de golpe ibañista” mediante una depuración del ejército y la detención, deportación o exilio de dirigentes sindicales y políticos, incluyendo a radicales (Correa et al., 2001; Valdivia, 2017).

Así, en marzo de 1936 la Junta Central del Partido Radical aprobó la idea de integrarse al Frente Popular, una coalición antifascista y multclasista auspiciada por la Internacional Socialista y la Internacional Comunista desde 1933²³ para hacer frente al avance del fascismo en el mundo (Correa et al.,

²¹ El hecho represivo de mayor magnitud durante el gobierno de Alessandri fue la Matanza o Tragedia de Ranquil (Provincia de Malleco), de 1934. Durante el invierno, campesinos (mapuches y no mapuches) y trabajadores de los lavaderos de oro, se negaron a ser desalojados de las tierras históricamente ocupadas por ellos y se sublevaron en contra de las condiciones laborales a las que estaban sometidos, respectivamente. La fuerza pública enviada por el gobierno de Alessandri, junto a guardias civiles y miembros de las Milicias Republicanas, los fustigó por varios días hasta que el 6 de julio, cuando los alzados marchaban hacia Temuco, los reprimió con inusitada violencia dejando un saldo de centenares de muertos y desaparecidos (las cifras oscilan entre 150 y 500 muertos).

²² A cambio de la disolución de las cuestionadas Milicias Republicanas.

²³ La estrategia de la lucha “clase contra clase” auspiciada por la Comintern desde 1924 impidió cualquier colaboración entre comunistas y socialdemócratas (izquierda “burguesa”),

2001). De esta manera, la constitución del Frente Popular en Chile tuvo como principal dificultad la actitud ambigua y la participación intermitente de los radicales en el gobierno de Alessandri (Henríquez, 2014).

El primer enfrentamiento electoral del novel Frente Popular fue en las elecciones legislativas de 1937 en las que la derecha (liberales y conservadores) obtuvo el 45,6% de los diputados y el 51% de los senadores; mientras que el Frente Popular obtuvo el 44% de los diputados y el 40,1% de los senadores (por su parte, los nacistas lograron elegir a tres diputados) (Correa et al., 2001). Luego, para las elecciones presidenciales de octubre de 1938, el Partido Radical logró imponer a su candidato²⁴ Pedro Aguirre Cerda²⁵, un político del ala derecha del partido que se había opuesto a la formación del Frente Popular y que cultivaba un estilo mesiánico (“O bien abro un cauce regulador para los deseos del pueblo o detrás de mí viene el diluvio”²⁶) y moderado, un “tipo perfecto, equidistante, epicéntrico”²⁷, que presentó un programa de gobierno (“Pan, Techo y Abrigo”) que era “lo suficientemente impreciso como para que el propio Partido Conservador [pudiera] actuar al amparo del mismo”²⁸.

Por su parte, la derecha (conservadores y liberales) respaldó a Gustavo Ross (“Orden y Trabajo”), ex ministro de hacienda de Alessandri, que tuvo un manejo práctico y acertado de la crisis económica, logró brindar estabilidad macroeconómica y mantener controlada la inflación, pero que no pudo zafarse de su imagen de “ministro del hambre” y de especulador financiero y

luego de la fundación, en 1923, de la Internacional Socialista. Sin embargo, más tarde, frente al crecimiento del fascismo, la Internacional Obrera Socialista, heredera de la Internacional Socialista, respaldó desde 1933 la constitución de frentes antifascistas cuya primera manifestación se produjo entre socialistas y comunistas franceses en febrero de 1934 que, organizados en el Frente Popular, ganaron las elecciones de 1936 (Henríquez, 2014).

²⁴ Aguirre Cerda se impuso a Marmaduque Grove, candidato del Partido Socialista, quien declinó su postulación luego de que en sucesivas votaciones ningún candidato obtuviera la mayoría en la Convención de la coalición.

²⁵ Profesor y abogado, vitivinicultor y terrateniente, masón, ex diputado, ex senador, ex ministro de Justicia e Instrucción Pública (gobierno de Juan Luis Sanfuentes) y ex ministro del Interior (primer gobierno de Alessandri).

²⁶ Pedro Aguirre Cerda, citado en un informe del Departamento de Estado norteamericano, 1938, referido en Drake, 2002: 235.

²⁷ Pinochet, Tancredo, citado en Henríquez, 2014: 103.

²⁸ Informe del Departamento de Estado norteamericano, 1938, citado en Drake, 2002: 233.

defensor de los intereses transnacionales, especialmente luego del acuerdo con Estados Unidos mediante el que Chile se comprometió a pagar la deuda y sus intereses con la totalidad de los ingresos del salitre y del cobre (Henríquez, 2014).

Carlos Ibañez también participó en la contienda electoral respaldado por la Alianza Popular Libertadora (ibañistas y ex socialistas) y el Movimiento Nacional Socialista, pero el episodio de la “Matanza del Seguro Obrero” (asesinato de 58 jóvenes nacistas amotinados en el edificio del Seguro Obrero el 5 de septiembre de 1938) determinó el curso de los acontecimientos electorales: el gobierno responsabilizó del hecho a Ibañez y al líder de los nacistas a quienes encarceló por lo que ambos llamaron a votar por Aguirre Cerda, quien finalmente ganó las elecciones por un estrecho margen de 4.000 votos (50,2%) (Correa et al., 2001), en un universo electoral que representaba sólo al 5% de la población nacional (Drake, 2002).

Por lo tanto, el segundo gobierno de Alessandri, considerado generalmente como una etapa de legitimación de la democracia liberal, representó más bien una fase pos dictatorial constitucional, un período de “posdictadura ibañista”, ya que gobernó gran parte de su período con facultades extraordinarias y estados de excepción, controló con severidad al activo movimiento obrero²⁹ apoyando decididamente el Código del Trabajo, que aún era resistido por empresarios y por sindicatos de izquierda (especialmente luego de que la Corte Suprema confirmara, en abril de 1933, la validez de los decretos leyes de los gobiernos de facto) y promulgó una nueva ley de seguridad interior del Estado (febrero de 1937) que buscó legitimar y ordenar el férreo dispositivo represivo estatal construido desde 1924 (bajo el pretexto de controlar las reyertas entre grupos de choque nacistas y socialistas) (Valdivia, 2017).

En resumen, los años treinta marcaron “una transición entre un orden plenamente oligárquico y los consensos multclasistas” (Valdivia, 2017: 19),

²⁹ Sólo entre 1934 y 1935 se registraron cerca de 4.200 huelgas “ilegales” (Valdivia, 2017).

lo que implicó la aceptación de la Constitución Política de 1925, la aprobación de las leyes sociales y la ampliación de derechos sociopolíticos a los obreros urbanos; la redefinición del papel económico del Estado, que favoreció al empresariado industrial; la incorporación teóricamente no excluyente de nuevos actores políticos que redefinió el sistema político con una derecha e izquierda polarizados junto a un centro pragmático y la reorganización del aparato coercitivo del Estado. Este consenso fue aceptado por las organizaciones obreras de izquierda con la creación de la Confederación de Trabajadores de Chile, CTCH (1936); por la nueva derecha, con la aprobación de la Ley de Seguridad Interior del Estado (1937), y por las fuerzas armadas, con la reafirmación de su rol garante de la seguridad interior al ser convocadas a intervenir durante la huelga de los trabajadores ferroviarios (1936) (Valdivia, 2017).

Durante esta década de crisis, cambios y redefiniciones, la oligarquía liberal-conservadora se adaptó exitosamente a las circunstancias. Con el retiro coyuntural de las inversiones norteamericanas a inicios de la crisis, ésta retomó el control del sector productivo agrario y de gran parte del sector industrial impulsando una política industrialista³⁰ en concordancia con los sectores medios (que en una primera fase habían sumado a los sectores populares en una alianza anti oligárquica), apoyando a gobiernos conservadores anti reformistas sostenidos por las fuerzas armadas o fomentando la organización de milicias civiles cuando los vientos reformistas entraron a los cuarteles, imprimiéndole su propio sello social, económico e ideológico al proceso de redefinición estatal (Carmagnani, 1984; Valdivia, 2017).

³⁰ La política industrialista se desarrolló en tres fases. La primera se extendió desde las primeras leyes sociales (Ley de Habitaciones Obreras de 1906 y creación de la Oficina del Trabajo en 1907) hasta 1924. La segunda se inició con la dictación de la Ley de Seguro Obrero Obligatorio (septiembre de 1924) y la creación de las bases de la institucionalidad de fomento industrial y crediticio estatal (en 1925 se creó el Banco Central, en 1926 la Caja de Crédito Agrícola, en 1927 la Caja de Crédito Minero y en 1928 el Instituto de Crédito Industrial), hasta 1931 cuando se decretó el Código del Trabajo. La tercera se extendió desde 1932, cuando la crisis generó como respuesta una mezcla de disposiciones estatistas con políticas de fomento e industrialización, hasta la creación de la Corporación de Fomento de la Producción, en 1939 (Henríquez, 2014).

2.3 Síntesis

La década de 1930 marcó en Chile la transición entre un orden oligárquico y un orden multi clasista que, si bien incorporó a otros actores sociales y políticos, no significó en ningún caso la desaparición o el debilitamiento de la antigua oligarquía liberal-conservadora que, por el contrario, se adaptó exitosamente a las nuevas circunstancias ya que producto de la misma crisis económica y la disminución de los intercambios internacionales y de la presencia económica norteamericana, retomó con más fuerza el control del sector agrario y, especialmente, de gran parte del sector industrial que fue el sector productivo que más se fortaleció en el período de pos crisis, de la mano del nacionalismo económico y de la política de industrialización nacional impulsada por los sectores mesocráticos en ascenso.

Esta transición implicó la aceptación de una nueva Constitución Política de la República (presidencialista), la aprobación de diferentes leyes sociales y el establecimiento del Código Laboral, el creciente protagonismo económico del Estado, la incorporación de nuevos actores políticos y, especialmente, la consolidación de un poderoso aparato coercitivo del Estado que desde la década de 1880 había extendido su territorio, profesionalizado la defensa y acrecentado la burocracia. Es decir, este período de transición implicó, ante todo, el fortalecimiento del Estado que se había expandido en medio de la crisis del régimen parlamentario y de sucesivas crisis económicas que habían incrementado, a su vez, la conflictividad social asociada a la denominada “cuestión social” incorporada de lleno en la agenda política recién en la elección presidencial de 1920.

Precisamente la articulación del fortalecimiento del aparato estatal y del mayor activismo gremial y político de los trabajadores y cesantes provocó el incremento de la acción represiva del Estado y la creación de toda una infraestructura legal ad hoc impulsada por los partidos políticos oligárquicos y conservadores y, principalmente, por los militares que se fueron involucrando paulatinamente en la política contingente en la medida en que en su mismo seno se reprodujo el conflicto social y político en desarrollo entre

la alta oficialidad (oligárquica) y la oficialidad media (mesocrática) que, debido a su extracción social, fue más receptiva a los anhelos de reforma y justicia social sin por eso abandonar necesariamente su arraigado sentido del orden y de la autoridad.

Este sentido de orden y autoridad alimentó un reformismo autoritario que buscó compatibilizar reforma social y autoritarismo frente a la alternativa de una revolución social que se convirtió en el gran temor de los grupos oligárquicos y conservadores, luego del triunfo de la Revolución Rusa que sirvió de excusa para alimentar un profundo sentimiento anti revolucionario en las élites políticas y militares, incluso en contra de los sentimientos o anhelos reformistas al interior de las mismas instituciones militares. Esto propició la organización de milicias o guardias civiles, de corte nacionalista y anti izquierdistas para contener las indisciplinas militares y, por supuesto, reprimir el descontento obrero que sólo se acrecentaba con las consecuencias de las crisis económicas, especialmente la de 1929 que hizo caer dramáticamente todos los indicadores productivos entre 1930 y 1933 y provocó una crisis social de envergadura.

Debido a su creciente activismo político, los militares pasaron de ser sólo una fuerza de apoyo de la clase política oligárquica a ser actores políticos propios cuando no vieron satisfechas sus demandas económicas y una vez en el poder, por una parte, reorganizaron la infraestructura coercitiva del Estado, centralizaron y fortalecieron las policías, introdujeron la lógica de la seguridad interior del Estado, establecieron limitaciones a las libertades públicas y se posicionaron como garantes del orden y la institucionalidad desafiando a la autoridad civil las veces que ellos estimaron necesario; mientras que, por otro parte, adoptaron reformas sociales limitadas, establecieron una legislación laboral restrictiva y expandieron cuantitativa y cualitativamente el aparato burocrático del Estado.

De esta manera entre 1924 y 1932 rotaron una serie de gobiernos militares y civiles bajo tutela, amenaza o desafío militar, mientras que entre 1932 y 1938 se estableció un gobierno civil represivo que se orientó a controlar el

reformismo militar y la movilización obrera (“orden y disciplina”) apoyándose en el paramilitarismo y el uso de facultades extraordinarias y estados de excepción durante gran parte de su período, para terminar apoyándose nuevamente en los militares (1936) para consagrar el dispositivo legal represivo, construido por éstos desde 1924, con una nueva ley de seguridad interior del Estado (1937) que simbolizó su carácter de gobierno pos dictatorial constitucional que administró eficazmente la política económica en la pos crisis, pero que no logró o no le interesó mejorar el nivel de vida de las clases populares sumidas en la pobreza y la miseria, aspecto que determinó el triunfo electoral del Frente Popular en las elecciones presidenciales de 1938, que abrieron un nuevo período político y económico en la historia de Chile.

Capítulo 3: La situación educacional de Chile, 1929-1937

3.1 La situación educacional de Chile a 1920

Luego de la Guerra del Pacífico (y gracias al auge del salitre), Chile aumentó su gasto público en 2,8 veces (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012a) lo que le permitió impulsar la primera gran reforma educacional en la década de 1880, facultándose al Presidente de la República a contratar profesores extranjeros, invertir en equipamiento escolar y ordenar un vasto plan de construcción de escuelas, junto a la creación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (Ley de Reorganización de los Ministerios de 1887), contribuyó significativamente a la consolidación de una burocracia educativa estatal permanente (Cariman, 2012a).

De esta manera, entre 1882 y 1930 la inversión en instrucción pública creció desde un 5,4% a un 14,2% del total del presupuesto nacional; entre 1880 y 1920 las escuelas fiscales se quintuplicaron de 620 a 3.214 (sólo entre 1900 y 1910 se abrieron 1.252 escuelas), aunque los locales escolares arrendados crecieron del 44,1% a un 70,4% (lo que alimentó un codiciado negocio para autoridades y propietarios) y la matrícula primaria pública se incrementó de 48.794 a 346.386 (sobre una matrícula total primaria de 401.251 niños, si se suman los 54.865 niños matriculados en escuelas primarias particulares); sin embargo, en 1920, el 52,9% de la población en edad escolar (852.134 niños) no accedía a la instrucción primaria (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012b).

3.1.1 Pobreza e indigencia infantil

A principios del siglo XX la mayoría de los niños (escolarizados o no) sufrían un severo problema de pobreza, indigencia, vagancia, delincuencia y mortalidad infantil que se arrastraba desde hacía décadas. Por ejemplo, en 1900, el 63% de los cadáveres sepultados en el Cementerio General de Santiago correspondieron a niños (10.889 de 17.258) (Illanes, 1991) y el nivel de mortalidad infantil alcanzó, en 1909, al 26% de los niños entre cinco y

catorce años; mientras tanto en el país se barajaron las alternativas de recluir a los niños y adolescentes en la milicia (la ley de servicio militar obligatorio se aprobó sin dilaciones en 1900) o entregarles instrucción primaria obligatoria (proyecto fuertemente resistido y postergado por un par de décadas). Frente a esta realidad, los esfuerzos de médicos, profesores, políticos y filántropos permitieron lograr, desde inicios del siglo XX, avances puntuales y acotados, pero gran parte de la clase política, por intereses “doctrinarios”, se negó sistemáticamente a que el Estado interviniera directamente en la resolución de tan acuciantes problemas.

Así, en 1900 se creó, por iniciativa de médicos, el Patronato Nacional de la Infancia como respuesta a una epidemia de sarampión y tos convulsiva en 1899 (Molina, 2010) y en 1901, se presentó un proyecto de ley para prohibir el trabajo para menores de 12 años y el trabajo femenino en el subsuelo y para fijar la semana laboral de 10 horas (por iniciativa del diputado del Partido Demócrata, Malaquías Concha), al tiempo que se creó el Servicio Médico Dental de las Escuelas Primarias de Santiago, propuesta por la doctora Eloísa Díaz (Directora del Servicio de Inspección Médica de las escuelas públicas de Santiago, desde 1898) quien, además, propuso crear una Sociedad Protectora para niños pobres de las escuelas públicas de Santiago (con farmacia, atención médica, alimentación y vestuario), convencida de que existía una relación directa entre la pobreza y el ausentismo escolar (Illanes, 1991) y que, por lo tanto, era “obra de justicia y de estricto patriotismo, el tratar de socorrer de todos modos a los niños desvalidos que concurren a nuestras escuelas públicas, proporcionándoles algún alimento y si es posible, el vestuario” (Eloísa Díaz, 1905, en Monsalve, 1998b: 23-24).

Más tarde, durante la segunda década del siglo XX, se organizó el Cuerpo Médico Escolar e Inspección Médica para escuelas de Santiago y Valparaíso (1911), se realizó el Primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia (1912), se dictó la Ley de Protección a la Infancia Desvalida (1912), se fundó la Junta de Beneficencia Escolar (1916) y se realizó el Primer Congreso de Beneficencia (1917) (Illanes, 1991), evento en el que se discutió si la salud era un asunto de caridad privada o era un deber directo del Estado, por cuanto

el Estado aportaba con dos tercios de los recursos que sustentaban a la beneficencia (Molina, 2010).

En relación a la alimentación escolar, recién en 1907 el gobierno incorporó un ítem en el presupuesto nacional para los niños indigentes que asistieran a las escuelas primarias de aplicación anexas a las Normales de Santiago (propuesto también por Eloísa Díaz), como primer esfuerzo fiscal, distinto de la caridad y la beneficencia privada (Illanes, 1991); no obstante, el Congreso suprimió el ítem ese año, en 1909 y en 1911, razón por la que la Asociación de Educación Nacional (AEN) inició una campaña para crear rentas propias para la educación primaria y normal y así no depender de los vaivenes del presupuesto fiscal ordinario ni de los avatares políticos. En el intertanto, en 1908 se organizó la primera Gota de Leche en Chile, la Sociedad de Escuelas de Proletarios comenzó a entregar desayuno en sus escuelas y se organizó la Asociación Olla Infantil. Por su parte, en 1913 se abrieron las primeras Cantinas Escolares en 11 escuelas públicas, aunque estas fueron cerradas en 1915 nuevamente por razones presupuestarias (disminución de ventas del salitre) (Illanes, 1991).

Finalmente, sólo en 1917 fue posible aprobar un ítem de alimentación escolar, pero con apenas \$15.000 para un liceo de niñas en Santiago y se autorizó a las Municipalidades cabecera de Departamentos a cobrar impuestos por un 0,5% adicional para atender la alimentación de las escuelas públicas, a la par que el gobierno formó una comisión para estudiar la instalación de Cantinas Escolares (Illanes, 1991). En paralelo, diversas organizaciones sociales se agruparon en 1918 para formar la Asamblea Obrera de Alimentación Nacional que, en su primera “marcha del hambre” (noviembre de 1918), exigió alimentación para los niños de las escuelas primarias públicas (Illanes, referida por Molina, 2010).

3.1.2 La situación del profesorado primario

Al iniciarse el siglo XX, actores políticos, sociales e intelectuales discutían intensamente sobre el “problema educacional” y los profesores primarios

realizaban diversos eventos pedagógicos, se organizaban en diferentes agrupaciones gremiales y desarrollaban una fructífera producción intelectual en el área (Cariman, 2012b); aunque la principal preocupación de los profesores primarios, que aumentaron de 2.692, en 1890, a 9.414, en 1924 (Salazar, 1987), era su desmejorada situación social y económica producida, entre otras razones, por sus bajos salarios que prácticamente durante todo el siglo XIX coincidieron con los salarios de los peones (obreros no calificados), razón por la que los profesores tenían la fama de ser apenas un “peón docente” (Salazar, 1987).

Por ejemplo, una investigación realizada en 1906 determinó que un director de escuela superior con más de 10 años de servicio ganaba lo mismo (\$150 mensuales) que un jefe de taller de zapatería de la Escuela Militar, un conductor de tercera clase o un estucador; que un preceptor de escuela de segunda clase con más de 10 años de servicio ganaba lo mismo (\$100, mensuales) que un telefonista de estación, un guarda equipajes de tercera clase o un gasfiter de la Escuela Militar; y que un preceptor de cuarta clase con menos de 10 años de servicios ganaba lo mismo (\$50) que un pesador de equipaje, un corralero de la policía o el portero de la oficina del jefe de estación (Monsalve, 1998a).

A contar de éstos datos se comenzaron a discutir y a aprobar, no sin dificultades y oposiciones, proyectos de aumentos de sueldos para los profesores por lo que estos fueron progresivamente incrementando su diferencia respecto del sueldo promedio de un obrero durante los tres primeros decenios del siglo XX (Salazar, 1987), lo que les permitió experimentar “un visible empoderamiento, pasando de una situación de exclusión subordinada a una inclusión conflictiva en la toma de decisiones de la gestión pedagógica y administrativa” (Serrano et al., 2012b: 19) debido a la acción de distintas organizaciones docentes creadas en el período³¹.

³¹ Centro de Profesores de Chile (1901), Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria (1903), Asociación de Educación Nacional (1904), Centro de Estudios Pedagógicos (1905), Sociedad Nacional de Profesores (1909), Federación de Profesores de Instrucción Primaria (1916) y Liga del Magisterio Primario (1918).

Pero estas organizaciones docentes tuvieron un cariz básicamente gremialista y mutualista ya que “no estaban hechas para incorporar grupos amplios, ni para captar la urgencia de los requerimientos del maestro común ni para representarlos con la necesaria firmeza” (Nuñez, 1986: 33), por lo que a fines de los años veinte fueron superadas por nuevas organizaciones de profesores primarios que, agrupados en asambleas, realizaron a mediados de 1918 una huelga de dos días (“la primera huelga docente en Chile y en América”³²), a contar de la que se originó la Liga Nacional del Magisterio Primario de Chile (bajo la influencia del Partido Demócrata), la primera organización sindical docente propiamente tal (Nuñez, 1986).

3.1.3 La instrucción primaria obligatoria

Sin duda que el asunto educacional que centró la atención en las dos primeras décadas del siglo XX fue la discusión sobre la instrucción primaria obligatoria. En 1900 el senador radical Pedro Bannen (fundador de la Sociedad de Instrucción Primaria de Concepción en 1883, de la Escuela de Proletarios en 1899 y de la Sociedad Escuela de Proletarios en 1900) presentó el primer proyecto en la materia, el que sólo fue discutido y aprobado, por unanimidad, por la Comisión de Instrucción Pública, el 11 de junio de 1902 (Illanes, 1991), desatando la furibunda reacción de la mayoría de los parlamentarios conservadores que apelaron al derecho inalienable de los padres para decidir sobre la educación de sus hijos y denunciaron la perversidad de la instrucción pública, argumentando que “tras la instrucción obligatoria diviso la enseñanza laica, y con la enseñanza laica veo al pueblo sin religión y sin freno y esta perspectiva es lo que me aterra”³³.

Las críticas conservadoras se centraron en que la educación no era la panacea a los males de la sociedad, que no era posible ni deseable obligar a los padres a enviar a sus hijos si estos no tenían como vestirlos y alimentarlos, que la compulsión no funcionaba automáticamente, que la obligatoriedad sólo

³² Nuñez, 1986: 35

³³ Diputado Blanco, en D.S.C.D, sesión ordinaria del 20/08/1902.

propiciaba una indebida intromisión del Estado, que el período de obligatoriedad propuesto era muy extenso (4 años en las escuelas urbanas y 3 en las escuelas rurales), que la educación chilena estaba muy adelantada y no requería de este tipo de medidas, que la obligatoriedad era redundante pues ya estaba establecida en el Código Civil³⁴ y que simplemente no habían recursos públicos para asumir ese compromiso (Illanes, 1991).

En relación a estas críticas, el senador Bannen les reprochó a sus colegas parlamentarios que estos argumentos contra la compulsión no se habían utilizado en absoluto cuando se aprobó (ese mismo año) la ley de servicio militar obligatorio que incluía, por lo demás, la instrucción elemental forzosa. En definitiva, los conservadores eran más bien partidarios de aumentar y extender el sistema de subvenciones por alumno a las escuelas particulares (Illanes, 1991).

Paralelamente, diversos actores educativos organizaron múltiples eventos para abogar por la obligatoriedad escolar: en 1889 se realizó el “Primer Congreso Nacional Pedagógico y la Obligatoriedad de la Enseñanza Primaria” que concluyó que su implantación “no era razonable por ahora”, sugiriendo la implementación gradual y relativa (Illanes, 1991); en 1902 el Congreso General de Enseñanza Pública proclamó la imperiosa necesidad de la obligatoriedad escolar; en 1904 la Asociación de Educación Nacional (AEN) se pronunció en el mismo sentido y en 1918 un Comité Ciudadano Pro Instrucción Primaria Obligatoria (formado por la Federación de Profesores de Instrucción Primaria y la AEN, entre otras organizaciones) abogó por la sanción definitiva del proyecto de ley (Nuñez, 1986).

También los obreros fueron fuertes impulsores de la obligatoriedad escolar; por ejemplo, el Congreso Social Obrero de 1901 exigió su pronta aprobación (que reiteró en 1905), junto a la creación de doscientas escuelas nocturnas y

³⁴ En el Código Civil, artículos 222 y 279, se determinaba que les correspondía a los padres la crianza y educación de sus hijos, incluyendo la enseñanza primaria y el aprendizaje de una profesión u oficio, y que su omisión era un delito sancionado en el Código Penal.

el despacho del proyecto de mejoramiento, ascensos y aumentos de sueldos del magisterio (Illanes, 1991; Monsalve, 1998a).

En 1909 se presentaron otras iniciativas (proyecto Oyarzún, radical, y proyecto Torrealba, demócrata) que intentaron conciliar los temas en disputa excluyendo el carácter laico de la educación pública, el primero, e incluyendo el establecimiento de “Cantinas Escolares” para alimentar a los niños indigentes, los dos. Un año más tarde, 1910, y a pesar de la oposición de los conservadores que argumentaron que no era deseable discutir un asunto controversial en el año del Centenario de la República, se reactivó la discusión de la obligatoriedad escolar.

En esta coyuntura, se incluyó la indigencia de los padres como causal de eximición de la obligatoriedad, considerando que para las familias pobres era mucho más importante “alimentar al hijo que educarlo, porque esta primero vivir que filosofar”³⁵ y que la opción de que el Estado financiara la alimentación escolar era algo “inaceptable”³⁶, ya que luego del alimento exigirían otros beneficios y el Estado terminaría convertido en un padre omnipresente; incluso los conservadores invocaron a Robespierre³⁷ para ejemplificar la perversión estatal que, según ellos, se escondía detrás de la obligatoriedad escolar.

Pero sólo en 1917 se reavivó la discusión sobre la obligatoriedad escolar primaria. En mayo el diputado conservador Rafael Gumucio presentó un proyecto de reforma para brindar rango constitucional a la obligatoriedad escolar, resguardando el derecho paterno a la elección del tipo de escuela y enseñanza, y en agosto el diputado liberal Manuel Rivas presentó otro proyecto de conciliación sin éxito (Illanes, 1991; Serrano et al., 2012b). No

³⁵ Diputado Barros Errázuriz, citado en Illanes, 1991:69.

³⁶ Diputado Barros Errázuriz, citado en Illanes, 1991:72.

³⁷ Acuerdo de la Convención francesa del 13 de julio de 1793, propuesto por Robespierre: “Pido que decretéis que desde la edad de 5 años hasta los 12, en los hombres y hasta los 11, en las mujeres, todos los niños sin excepción y sin distinción sean educados en común a expensas de la República; y que todos, bajo la santa ley de la igualdad, reciban vestido, alimento, instrucción y cuidado”, referido por el Diputado Gutiérrez, citado en Illanes, 1991:73).

obstante, un año más tarde (1918) se reunieron las condiciones políticas para su definitiva discusión legislativa cuando la Alianza Liberal (liberales, demócratas, radicales) obtuvo la mayoría en ambas cámaras y 41 diputados radicales, con el patrocinio del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Pedro Aguirre Cerda, y el Inspector General de Instrucción Primaria, Darío Salas, presentaron un proyecto de ley (basado en una propuesta incluida en el libro “El Problema Nacional” del mismo Salas).

Durante la discusión del proyecto, los conservadores argumentaron que el sistema escolar no tenía la capacidad para acoger a todos los niños en edad escolar si la obligación se hiciera efectiva (problema de oferta), mientras que los radicales replicaron que habían escuelas vacías porque los niños no podían acceder a ellas (problema de demanda)³⁸; por lo tanto, la discusión se centró en si la responsabilidad era de los padres y tutores que no enviaban a sus hijos o pupilos a la escuela o si era del Estado que no aprovisionaba el número suficiente de escuelas (Serrano et al., 2012b).

Para remontar la situación, el Ministro del ramo auspició el 23 de mayo de 1919 una propuesta de transacción presentada por los liberales oficialistas (otra facción disidente se había acercado a los conservadores) la que fue acogida por los conservadores (fortalecidos por esta división) que en junio se allanaron a discutir y aprobar el proyecto, bajo el liderazgo del senador Barros Errázuriz, el mismo furibundo diputado anti obligacionista de 1910, que llamó a aceptarla sin dilaciones (Illanes, 1991).

Este cambio de actitud se asoció una política de contención frente al peligro que representaba el triunfo de la Revolución Rusa en 1917 (Illanes, 1991) en medio de la creciente movilización obrera y la “cuestión social” que generalizó entre las élites (especialmente luego de la huelga y matanza de la

³⁸ En 1902, el senador Mac Iver calculó en 250.000 los lugares vacíos en las escuelas, entre 1913-1915 se estimó que había un 6% de escuelas rurales vacías y en 1920 se estimó que las escuelas vacías correspondieron al 3% (Serrano et al., 2012b); mientras que Darío Salas en 1917 (en su libro “El Problema Nacional”) estimó que habían más de 400.000 niños que no accedían al sistema educacional.

escuela de Santa María de Iquique, de 1907) la alarma del “peligro social” y la idea de que a las clases populares se les debía imponer una serie de presiones e imposiciones para ser controladas e incluso recluidas en “Escuelas, Liceos, Iglesias, Cárceles, Centros de Beneficencia, Cuarteles y aún Círculos de Obreros y Universidades Populares” (Salazar, 1987: 105)³⁹.

La transacción implicó que los primeros cuatro años de la enseñanza primaria (de seis) debían ser obligatorios y gratuitos; que los padres podían cumplir esa obligación en escuelas públicas o privadas subvencionados (Serrano et al., 2012b); que las escuelas públicas debían impartir la asignatura de doctrina y moral cristiana que podía ser dictada directamente por sacerdotes (para las particulares era una opción) y que los padres o tutores podrían eximir a sus hijos o pupilos de esta enseñanza. Además, el proyecto no incluía la causal de indigencia como excusa para que los padres pudieran eximirse de la obligatoriedad y establecía que las Municipalidades y el Estado concurrirían a la alimentación escolar mediante las Juntas Comunales de Educación, pero en el Senado se suprimieron todas las disposiciones sobre alimentación y sanidad escolar⁴⁰ (Illanes, 1991).

En definitiva, no se hizo mucho más que consagrar la práctica de conceder una subvención por asistencia media a las escuelas privadas establecida en 1907 bajo el gobierno de Pedro Montt (\$25 anuales, según el decreto del 11/11/1907) que en ese momento fue duramente criticada por la Asociación de Educación Nacional que señaló que mientras se recortaban los recursos públicos para las escuelas fiscales corriendo el riesgo de que estas quedaran vacías, se establecía un esquema de financiamiento que permitiría a las escuelas particulares atraer niños con regalos, premios, ropa y hasta dinero incentivando a que los “negociantes sin aspiraciones de cultura nacional y quizás sin moralidad ni condiciones ni elementos para la enseñanza, se

³⁹ De igual manera, años más tarde, el lema de “gobernar es educar” del Presidente Pedro Aguirre Cerda (1938-1941) apuntó “a encerrar las masas populares dentro del científicamente complejo y sofisticado problema de las “estructuras económicas nacionales”, de donde sólo podían salir apoyando los programas estructural-desarrollistas de sus gobernantes” (Salazar, 1987: 110).

⁴⁰ El proyecto incluía crear Servicios de Sanidad Escolar en cada distrito.

dedicasen a abrir escuelas como se abren bodegones (...) especulando sobre la base de la subvención a tanto por cabeza”⁴¹.

Finalmente, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (LIPO, en adelante), bautizada como la “Ley Salvadora” (pues se supuso que definitivamente iba a redimir al pueblo de su condición de ignorancia y oscurantismo), fue aprobada el 26 de agosto de 1920, siendo celebrada con euforia por las autoridades educacionales. El Director General de Educación Primaria, Darío Salas, indicó que la fecha de su promulgación merecía “grabarse en los anales de nuestra historia, lo mismo que en el corazón de cada ciudadano, con indelebles caracteres, como la de un suceso trascendental i digno de perenne recordación”⁴² e instruyó a todas las autoridades educacionales del país a que una vez que recibieran oficialmente la noticia izaran la bandera nacional, entonarían cantos patrióticos e informaran a los alumnos sobre el significado de esta ley en las escuelas; además les solicitó conseguir que las parroquias replicaran sus campanas, los bomberos hicieran sonar sus sirenas y el comercio embanderara sus locales.

Pero a pesar de la euforia de las autoridades educacionales, hubo voces más cautas que señalaron que “[n]ada sacamos con votar una lei si después sólo va a quedar escrita en el papel y no podrá aplicarse”⁴³, cuestionando principalmente su improvisación, su inaplicabilidad y su falta de financiamiento ya que esta habría sido “un producto de grupos de intelectuales que presionaron “desde arriba”” (González, 2002: 218); sin la debida capacitación de los profesores inmersos en viejas prácticas, sin un número suficiente de profesores y escuelas, con problemas severos de infraestructura escolar, sin considerar las necesidades de alimentación y vestuario de los niños y en plena crisis económica. Estos aspectos determinaron que durante la década de los años veinte se presentaran una serie de proyectos que pretendieron corregirla o reformarla íntegramente,

⁴¹ Revista de la Asociación de Educación Nacional, 1906, citado por, Illanes, 1991: 50.

⁴² Circular del Director General de Educación Primaria, Darío Salas, 15 de junio de 1920, citado en González, 2002: 213.

⁴³ Diputado Rivas Vicuña, en D.S.C.D, 17ª sesión, 09/07/1920: 45

como en 1924 cuando se argumentó que ésta “por haber sido la resultante entre diversas tendencias, ha dejado sentir en la práctica múltiples y graves inconvenientes”⁴⁴.

3.2 La situación educacional de Chile durante la década de 1920

Entre 1920 (promulgación de la LIPO) y 1930 (promulgación del texto de reforma integral de la LIPO), Chile estuvo envuelto en un ambiente de crisis moral (corrupción), política (ilegitimidad del régimen parlamentario, militarismo reformista), económica (recesión y decadencia salitrera) y social (huelgas obreras y represión estatal). En este entorno el “problema educacional” fue abordado como un campo de experimentación en el que los diversos gobiernos, oscilando entre la apertura democrática o el más puro autoritarismo, ensayaron una serie de iniciativas de reforma que no lograron corregir sus limitaciones y obstáculos de fondo (Cariman, 2012a; Cariman, 2012b).

De esta manera ni siquiera fue posible implementar la LIPO pues nunca hubo ni voluntad política para refrendar las obligaciones escolares de los padres y tutores, de las municipalidades y de los propietarios agrícolas e industriales ni se dispusieron de los recursos necesarios para resolver o al menos morigerar la situación de pobreza e indigencia infantil masiva, la insuficiencia y el mal estado de los locales escolares, el problema de la educación rural (donde aún se concentraba la mayoría de la población y gran parte de los analfabetos) y la precaria situación económica del profesorado que se movilizó intensamente por demandas gremiales y político-pedagógicas con resultados disímiles y paradójicos pues, por una parte, logró un protagonismo central en el debate educacional, forzando la instalación de comisiones y proyectos de reforma a la medida, mientras que, por otra parte, fue fuertemente reprimido y castigado (Cariman, 2012a; Cariman, 2012b).

⁴⁴ Mensaje del Presidente de la República, en D.S.C.D, 32ª sesión, 30/06/1924: 981.

3.2.1 Pobreza e indigencia infantil

Luego de la promulgación de la LIPO (1920) la acción asistencial del Estado pretendió ser más orgánica y coordinada y se realizaron diversos esfuerzos para combatir la pobreza y la indigencia infantil, especialmente durante la segunda mitad del decenio cuando “[l]a alianza de los sectores médicos y de los militares de esa época situados en abierta ruptura con la élite oligárquica y como expresión de los sectores medios emergentes se construyó en factor decisivo” (Molina, 2010: 63) para establecer las bases de un Estado Asistencial que pretendió hacerse cargo de la solución de la “cuestión social”, ignorada y postergada, en general, bajo el régimen parlamentario.

Durante este decenio se realizó el Segundo Congreso de Beneficencia (1922) (debido a que fruto de las discusiones en el Primer Congreso de 1917 el gobierno había enviado un proyecto de ley de reorganización y financiamiento permanente de la beneficencia que fue obstruida por los conservadores); se presentó un proyecto de ley para crear un Ministerio para la Defensa de la Salud Pública y un proyecto de ley de Seguro Social Obligatorio contra la Enfermedad y la Invalidez (1922) (Molina, 2010); se efectuó en Santiago el IV Congreso Pan Americano del Niño (1924); se creó el Ministerio de Salubridad, Asistencia Social, Previsión Social y Trabajo (1924); se creó el Instituto de Salud Escolar (1928), que a los pocos meses fue convertido en el Departamento de Educación Sanitaria; se promulgó la Ley sobre protección de menores abandonados, en peligro material o moral y delincuentes, que creó la Dirección General de Protección de Menores (1929); y se estableció la obligación de los médicos de la Dirección General de Sanidad de atender el servicio escolar primario (1929) (Illanes, 1991).

Además, en 1928 se crearon las Juntas Comunales de Auxilio Escolar (Decreto. 5.319, del 31 de octubre), en reemplazo de las Juntas Comunales de Educación (que fueron establecidas en la LIPO de 1920 sin facultades en alimentación y sanidad escolar) para vigilar y asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad y promover y organizar los servicios de alimentación y otros

auxilios escolares para las escuelas públicas, mediante aportes proporcionales del Estado, las Municipalidades y particulares.

Pero nuevamente los buenos propósitos chocaron con las dificultades económicas pues a pesar de que a fines de 1929 el gobierno informaba que se habían ya constituido 350 Juntas, en la práctica estas no llegaron a operar debido a: a) las tensiones políticas entre el gobierno central y los gobiernos locales, ya que las Juntas se configuraron como agencias estatales espacialmente descentralizadas (Rengifo, 2018), y b) los severos recortes presupuestarios dispuestos como consecuencia de la crisis iniciada en 1929, año en el que (de acuerdo a exámenes realizados al 15,6% de los escolares matriculados en las escuelas públicas) se confirmó que la desnutrición y el raquitismo de la población escolar seguía en un estado alarmante (Serrano et al., 2012b).

3.2.2 Locales escolares insuficientes y en mal estado

Luego del gran impulso educacional de la década de 1880 que permitió, entre otros logros, aumentar significativamente la inversión pública en instrucción primaria de \$471.683, en 1880, a \$3.771.612, en 1890 (valor moneda de 1890) y aumentar el número de escuelas públicas de 620, en 1880, a 1.403, en 1899 (Serrano et al., 2012a), no se hizo en el país otro esfuerzo de igual magnitud; a pesar de que en 1915 se autorizó al Presidente de la República a invertir hasta \$ 12.000.000, hasta por 10 años, en edificación de escuelas públicas (las “escuelas Riesco” fueron “una gota de agua en el océano”, según Salas, 2011: 184) y de que en la propia LIPO (1920) se autorizara al Presidente de la República para invertir hasta la suma de \$12.000.000, hasta por cuatro años (y emitir bonos de deuda interna, por la misma cantidad y años), en construcción de escuelas, aumento de personal, arriendo de locales y adquisición textos y útiles y mobiliario.

Por lo tanto, el aumento en la construcción de escuelas no fue a la par con el aumento de la población escolar y la matrícula, configurándose un severo problema de escasez de locales escolares fiscales y, en paralelo, un

crecimiento del ítem destinado al arriendo de locales. De hecho, en 1920, el 70,4% de las escuelas fiscales funcionaban en locales arrendados (Serrano et al., 2012b) y con la LIPO esta tendencia no se revirtió porque esta simplemente no se implementó y el número de locales arrendados para escuelas fiscales se mantuvo más o menos igual durante toda la década ya que en 1926 menos del 20% de las escuelas fiscales funcionaban en locales propios y ni siquiera había fondos para instalar unas 120 escuelas aprobadas ni para dotar de mobiliario y material didáctico a las escuelas existentes⁴⁵, porque esencialmente lo que faltaba era “dinero, dinero y dinero”⁴⁶.

Este problema fue reconocido oficialmente en 1928 cuando el Presidente de la República, Carlos Ibañez, señaló que el problema clave que impedía la efectiva implementación de la obligatoriedad escolar era la edificación escolar (Ibañez, 1928), por lo que anunciaba el inicio del mejoramiento de los locales escolares y, un año más tarde, informaba que la edificación escolar había “recibido un primer y vigoroso impulso del Gobierno” con la firma de un contrato con “The Foundation Company” para la construcción y reparación de cerca de 600 escuelas en el plazo de cinco años (Ibañez, 1929); pero, finalmente, en 1931, el mismo mandatario informó que ese plan “[d]esgraciadamente ha quedado a medio camino por la crisis financiera” (Ibañez, 1931).

3.2.3 El asunto de la educación rural

Pero el problema de la edificación escolar era particularmente agudo en el mundo rural. El sistema escolar rural se había comenzado a organizar en Chile en 1871, cuando se estableció la división de las escuelas elementales entre escuelas urbanas y rurales (Decreto del 2 de febrero). Posteriormente, en 1881, se estableció que se debía abrir y mantener una escuela mixta y elemental en todos los lugares y aldeas de 300 a 600 habitantes en un radio de 2 kilómetros (en 1899 esa cifra se aumentó a 1.000 habitantes y se

⁴⁵ Diputado Gutiérrez, en D.S.C.D., 47ª sesión del 04/08/1926: 1984.

⁴⁶ Diputado Ramírez, en D.S.C.D., 11ª sesión extraordinaria del 06/12/1927: 351.

mantuvo en 1920)⁴⁷, una escuela mixta en las aldeas y lugares de 1.500 a 2.000 habitantes y una escuela de niñas en los lugares y aldeas de entre 2.500 y 3.000 habitantes; pero en 1895 los 255 municipalidades existentes sólo habían fundado 42 escuelas mixtas (Serrano et al., 2012b) debido a que, en su gran mayoría, “los alcaldes solían ser los propios terratenientes, que no se interesaban por la escuela y eludían la participación de la comuna” (Labarca, 1936: 174).

Además, estas disposiciones (diferenciación entre escuelas urbanas y rurales y aumento en la proporción de escuelas por habitantes) denotaban “la tendencia constante de expandir la escuela en los sectores urbanos, posponiendo soluciones de igual nivel respecto del sector rural” (Monsalve, 1998c: 207); por otra parte, esta separación conllevó a una creciente diferencia de sueldos entre los profesores de ambas modalidades (en 1893 se establecieron cuatro categorías de escuelas, alejándose de la legislación de 1860 que sólo distinguía entre escuelas elementales y superiores) lo que motivó la permanente demanda de igualación o aproximación de sueldos de los profesores rurales.

En estas circunstancias, la escuela rural se desarrolló, en general, “sin edificio propio, sin materiales de enseñanza, sin recursos, sin ni siquiera una huerta en que enseñar objetivamente algunas técnicas agrícolas, sin maestros especialmente preparados, sin una orientación vigilante, atenta y benévola de

⁴⁷ Anteriormente, en el Decreto de fundación de escuelas de 1854 se estableció que el Estado aportaría con el 50% del costo de la escuela si el otro 50%, a lo menos, era aportado por las comunidades y en ley de Organización y Atribución de las Municipalidades del mismo año se estableció que estas eran las responsables del fomento y mantención de la educación primaria en sus jurisdicciones. Más tarde, en la Ley General de Instrucción Primaria de 1860, se estipuló que se debían establecer escuelas elementales mixtas por cada 2.000 habitantes y que estas escuelas se financiarían, entre otras fuentes, con el producto de una contribución exclusiva para ese efecto que se fijaría por una ley general o especial para cada provincia o departamento, pero en 1917 Darío Salas recordó que nunca se reglamentó este impuesto municipal específico. Por su parte, el Reglamento General de Escuelas Primarias de 1919 dispuso que en todas las poblaciones, aldeas o lugares, donde hubiera una población infantil no menor de veinte niños en edad escolar y donde no hubiera escuelas, el Estado debía establecer una escuela mixta, de tercera clase, a lo menos, mientras que la Municipalidad respectiva debía proporcionar los locales adecuados para la escuela y una casa anexa para habitación del Director.

las autoridades” (Labarca, 1936: 174); a pesar de que entre 1880 y 1930 las escuelas públicas rurales aumentaron de 365 a 2.306, mientras que las escuelas urbanas sólo aumentaron de 255 a 871 (Serrano et al., 2012b).

Para hacer frente al déficit crónico de escuelas en el ámbito rural tanto en el Reglamento General de Escuelas Primarias de 1919 como en la LIPO de 1920, se establecieron disposiciones que obligaban a propietarios agrícolas y empresas a sostener escuelas con un mínimo de población escolar, pero los artículos referidos a esta obligación nunca fueron refrendados legislativamente. Específicamente, en la LIPO de 1920 se estableció que todo dueño de propiedad agrícola evaluada en más de 15.000 pesos, con una extensión no menor de 2.000 hectáreas y con una población escolar mayor a 20 niños debía mantener a su cuenta una escuela elemental, con el aporte de una subvención anual por asistencia media de 25 pesos por alumno (para las empresas las condiciones fueron ocupar más de 200 obreros y tener una población escolar de a lo menos 20 niños), so pena de una multa de \$1.000.

Por su parte, en el proyecto de reforma de la LIPO de 1924 se consideró modificar esta obligación por la cesión gratuita al fisco de un edificio y un terreno no inferior a media hectárea para las funciones escolares⁴⁸, ya que la triple condición (avalúo, extensión y población escolar) en la práctica nunca se pudo verificar “porque generalmente los señores terratenientes argumentaban que si contemplaba la condición primera, faltaba la segunda y la tercera, y se cumplía esta última, fallaba la primera”⁴⁹, por lo que en diversos intentos de reforma se desechó el criterio de la extensión, se mantuvo el de población escolar, pero se modificó el del precio (\$800.000, en 1927 y \$200.000, en 1929) (Cariman, 2012b).

En 1929, el gobierno pretendió nuevamente fijar el texto definitivo de la LIPO (mediante el Decreto con Fuerza de Ley, DFL, N° 5.291, del 22 de noviembre de 1929), pero la Contraloría General de la República (CGR) objetó los artículos referidos a las obligaciones materiales de los grandes

⁴⁸ Mensaje del Presidente de la República, en D.S.C.D., 32ª sesión, 30/06/1924: 981.

⁴⁹ Diputado Banderas, en D.S.C.D., 40ª sesión, 25/08/1930: 1895-1896.

propietarios agrícolas (y empresas) porque, según su criterio, se imponían contribuciones que sólo podían ser dictadas por el Congreso Nacional. A pesar de ello, el texto de la LIPO fue publicado el 19 de mayo de 1930, luego de casi una década de debate sobre aspectos puntuales de su implementación, supeditando la entrada en vigencia de los artículos que establecían obligaciones escolares para los propietarios agrícolas y los industriales a una posterior aprobación legislativa (Cariman, 2012b).

Luego, en agosto de 1930, el gobierno solicitó nuevamente (sin éxito) al Congreso Nacional la ratificación de las disposiciones pendientes, argumentando que las obligaciones contempladas para los propietarios agrícolas no constituían contribuciones o impuestos, sino sólo servidumbre o limitaciones al derecho de propiedad en beneficio colectivo permitidas expresamente en la Constitución Política, pero estas nuevamente fueron bloqueadas por lo que no fue posible resolver el problema de la edificación escolar en el ámbito rural, donde aún se concentraba la mayoría de la población analfabeta del país (Cariman, 2012b), a pesar de que el Presidente de la República declaraba en 1931 que en los campos “se ha contado con la cooperación de los vecinos y propietarios agrícolas, quienes, en general, facilitan con patriótico desprendimiento los terrenos y locales necesarios para instalar escuelas” (Ibañez, 1931).

En la discusión parlamentaria los opositores a las obligaciones escolares de los propietarios agrícolas argumentaron que estas (terreno, escuela, remuneraciones, útiles y enseres) podrían “no sólo duplicar, sino triplicar las actuales contribuciones [lo que] en el terreno de la práctica sería humanamente imposible de realizar [y sería] la manera más fácil de enviar a los agricultores a la bancarrota”⁵⁰, puesto que la legislación pretendía imponer una disposición que haría gravitar sobre los agricultores “la más onerosa, y más desproporcionada de las contribuciones”⁵¹, que podría tener como consecuencia, paradójicamente, el empeoramiento de las condiciones de vida de los campesinos y sus familias pues los agricultores se verían en la

⁵⁰ Diputado Merino, en D.S.C.D., 39ª sesión extraordinaria del 20/08/1930: 1839.

⁵¹ Diputado Escobar, en D.S.C.D., 39ª sesión extraordinaria del 20/08/1930: 1845.

necesidad de despedir a los trabajadores con hijos para disminuir la población escolar de sus predios (Cariman, 2012b).

Para evitar estos catastróficos resultados, los parlamentarios defensores de los intereses agrícolas propusieron eliminar las obligaciones o entregar subsidios (para arrendar y mantener locales) y facilidades (contratar a personas de confianza y pagar en especies) a los agricultores; solicitudes que provocaron las sospechas de quienes sostenían que si el agricultor proponía y pagaba al profesor, cedía el terreno y el edificio y proporcionaba los útiles y las herramientas de trabajo “no habrá medio de impedirle que intervenga y que dé rumbo a la enseñanza de su escuela”⁵², por lo que defendieron el establecimiento de una contribución de los propietarios rurales para formar un fondo para la educación rural⁵³.

3.2.4 La situación del profesorado primario

En términos políticos, un asunto educacional de primera importancia durante la década de 1920 fue el fuerte activismo gremial del profesorado que se orientó a paliar su precaria situación económica y a demandar reformas político-pedagógicas en el sistema educacional. La LIPO estableció tres escalafones funcionarios subdivididos cada uno en cuatro categorías y dispuso que para ascender de la categoría segunda a la primera en cada escalafón los profesores “propietarios”⁵⁴ debían rendir un examen previo, pero esta disposición (ratificada por el Consejo de Instrucción Primaria) fue rechazada por el profesorado en 1921 mediante una campaña pública organizada por un Comité Unido del Magisterio en el que estaban representadas las organizaciones magisteriales; esta campaña se reactivó en 1922, ante un nuevo atraso de varios meses en el pago de sueldos,

⁵² Diputado Ramírez, en D.S.C.D., 45ª sesión, 02/09/1930: 2142.

⁵³ Diputado Acuña, en D.S.C.D., 45ª sesión, 02/09/1930: 2131-2132.

⁵⁴ Docentes que no tenían título de profesor y que no habían rendido exámenes de validación (interinos) que a contar de 1910 pudieron rendir exámenes para transformarse en profesores “propietarios”.

marcándose una distancia entre las organizaciones magisteriales y las asambleas presididas por el Comité (Nuñez, 1986).

En estas circunstancias, el Comité promovió una manifestación para el 17 de junio junto a otros empleados públicos (incluidos militares y policías que también tenían sus sueldos impagos) y una huelga para los días 26 y 28, hecho que impulsó la creación de la Unión de Profesores de Chile desde la que emergió, en su primera Convención Nacional, la Asociación de Profesores de Chile, AGP (Nuñez, 1986); finalmente, el asunto del examen previo fue zanjado en 1923 (Decreto Supremo N° 423, del 15 de marzo) con el reconocimiento al personal en servicio del derecho de obtener un primer ascenso sin examen, aunque igualmente la AGP reclamó por un nuevo atraso en el pago de sueldos lo que le valió la aplicación de medidas disciplinarias a sus principales dirigentes.

De todas maneras, la AGP trabajó desde 1924 en un Plan de Reforma Integral de la Educación Pública (inspirada en el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva), declaró caduca la LIPO, se integró a una comisión ministerial (creada precisamente como respuesta a su demanda de una reforma integral) y asistió a una audiencia concedida por el Presidente Alessandri, quien consideró que la AGP sólo estaba empeñada “en agitar al pueblo” con una campaña “inconveniente y desquiciadora” (Reyes, 2010).

El proyecto de reforma de esta comisión propuso restablecer el período de obligación escolar de seis años (la LIPO lo había establecido en cuatro años o cuatro “temporadas” en el sector rural), imponer reglas más precisas para impedir el trabajo de menores sometidos a la obligación escolar, incluir a miembros del magisterio primario y normal en el Consejo de Educación Primaria y sustituir las Juntas Comunales de Educación por Juntas Provinciales. En relación a la edificación escolar, el proyecto modificaba la obligación de las municipalidades de sostener un mínimo de escuelas en proporción a la población comunal, por la obligación de destinar un 5% de las rentas municipales ordinarias y los ingresos provenientes de las multas por incumplimiento de la obligación escolar a la provisión del servicio de

educación primaria, además de facultarlas para contratar créditos con garantía estatal para ese fin (Cariman, 2012b).

Pero los acontecimientos políticos de septiembre de 1924 (“ruido de sables”) trastocaron las prioridades políticas y legislativas. La AGP declaró su apoyo a la “obra de regeneración total” iniciada por los reformadores militares, aunque precisó que en principio condenaban los gobiernos militares, y en 1925 ésta se integró a un Comité Obrero Nacional que llamó a un Congreso Constituyente de Asalariados e Intelectuales (como alternativa social frente a la Comisión oficial formada por el gobierno), en el que los profesores tuvieron un 20% de representación (200 delegados de 1.000), logrando imponer su programa educacional en la instancia; luego la AGP apoyó la candidatura presidencial de José Santos Salas, médico militar ligado al movimiento reformista, auspiciada por la Unión Social Republicana de los Asalariados de Chile, la que tomó su programa educacional. Entre tanto, en julio de 1925 se declaró, por decreto, fuera de la ley a los profesores primarios que “exteriorizan reiteradamente el propósito de perturbar el orden público, procurando presionar al gobierno (...) para imponer la aprobación de un determinado proyecto de ley de educación primaria”⁵⁵.

En 1926, en la Asamblea Pedagógica convocada por la Sociedad Nacional de Profesores, la AGP esbozó los principios de una eventual reforma pedagógica y el gobierno convocó nuevamente a una comisión de profesores primarios con el propósito de presentar otro proyecto de reforma integral de la enseñanza pública (“Plan Salas”); mientras que en la Cámara de Diputados se produjo un intenso debate sobre los fracasos de los sucesivos planes y reformas educacionales en el que los conservadores culparon a los radicales por el “fracaso” de la educación pública.

En la V Convención Nacional de la AGP (enero de 1927), el proyecto de reforma integral de la enseñanza (o Plan de Reconstrucción Educacional) fue aprobado, mientras que un Comité Único, en el que participó la AGP,

⁵⁵ Diputado Latcham, en D.S.C.D, 50ª sesión, 25/08/1937: 2482.

promovió un paro de advertencia al nuevo gobierno de Ibañez el que respondió con una ola represiva sobre sus dirigentes y la disolución de la AGP mientras comenzaba a implementar el proyecto de reforma educacional de los sectores moderados (auspiciado por pedagogos liberales y radicales).

Pero meses después se comenzó a generar un acercamiento entre el gobierno y la AGP, a través del Ministro de Bienestar y Ministro de Educación Pública interino (entre septiembre y noviembre), José Santos Salas, por lo que en julio el gobierno levantó las medidas represivas en contra de ella, formó una comisión reservada con dirigentes de la AGP (que entregó un plan de reforma el 20 de agosto), nombró una comisión de reforma oficial (que despachó un informe el 26 de octubre), transformó el informe en un borrador de decreto (2 de noviembre) que fue dado a conocer públicamente (13 de noviembre) y promulgó el decreto (10 de diciembre, DFL N° 7.500), sin la anuencia del Ministro de Hacienda, Pablo Ramírez, que se transformó en un tenaz opositor a la reforma especialmente cuando ejerció como Ministro de Educación interino (Nuñez, 2017).

El DFL 7.500 extendió la educación básica obligatoria a 6 años, precisó las condiciones para el cumplimiento de la obligación escolar de parte de los grandes propietarios agrícolas e industriales y reconoció el rol cooperador de los privados con la función educacional del Estado. En paralelo, se dictaron leyes que crearon la infraestructura organizacional de la reforma (Superintendencia de Educación y el cargo de Superintendente, el Ministerio de Educación Pública, las Direcciones Generales) y los principales dirigentes de la AGP (una banda de “revoltosos” para los conservadores) se incorporaron a la burocracia educacional para implementar la reforma desde marzo de 1928 (Nuñez, 1986); pero esta fue abortada apenas cinco meses después (agosto) con un golpe de autoridad luego de algunos incidentes en dos Escuelas Normales.

Entonces el Ministro de Educación reemplazante, el Ministro de Guerra Blanche (que reemplazaba al Ministro titular de Educación que visitaba el norte del país) clausuró las Escuelas Normales de Angol y Chillán, exoneró

a los directores provinciales de Educación de Biobío y Valparaíso y a los directores de las Escuelas Normales N° 1 de Santiago y de Chillán y a más de 200 profesores (decretos 4.180 y 4.400, de septiembre de 1928), después de una investigación especial encargada a los Intendentes y Gobernadores. El Ministro titular a su regreso a la capital no hizo más que acatar lo decidido por su reemplazante accidental. Luego, en octubre, el Ministro accidental de Educación (entre octubre de 1928 y febrero de 1929) y Ministro titular de Hacienda, Pablo Ramírez, fijó un plazo de dos meses para tramitar un proceso administrativo que concluyó con la expulsión de otros 200 profesores, decretada en septiembre de 1929⁵⁶.

Esta contrarreforma (agosto de 1928-febrero de 1929) fue apoyada por la burocracia educacional (que pasó de la resistencia pasiva al sabotaje) compuesta por profesores formados en otro paradigma educacional y que adscribían a los partidos políticos tradicionales, especialmente el Radical; las víctimas de la “depuración” de la AGP (se suprimieron 1.200 puestos y se despidió y jubiló forzosamente a 300 directores y docentes, aunque a lo menos 200 plazas fueron suprimidas por instrucción del Ministerio de Hacienda en el marco del plan de economías) y miembros de la misma AGP y otros sectores sociales que se opusieron a la conducta oportunista y colaboracionista con el gobierno autoritario. Con la contrarreforma se derogó el Decreto N° 7.500 (mediante el Decreto N° 5.449), se disolvió e ilegalizó la AGP, se restableció el verticalismo y el autoritarismo educacional y se aplicaron severas medidas disciplinarias, como la destitución y el relegamiento de los responsables de la reforma (Nuñez, 1986) y la exoneración de más de 400 profesores⁵⁷.

En estas circunstancias, la clase política adepta al gobierno dictatorial de Ibañez hizo leña del árbol caído aduciendo que la reforma fue una “fantasía de espíritus idealistas que sobre un grano de arena construyeron monumentos

⁵⁶ Diputado Quiroga, en D.S.C.D., 37ª sesión, 18/08/1930: 1744.

⁵⁷ Diputado Elguín, en D.S.C.D., 24ª sesión, 20/07/1931: 951.

teóricos”⁵⁸, fruto de reformadores de espíritu revolucionario que “[d]erribarón todo lo existente para reemplazarlo por fascinadoras teorías, que aplicadas en la práctica resultaron absurdas”⁵⁹ y que sólo contribuyeron a generar el “mayor período de desquiciamiento que haya asolado la vida educacional chilena”⁶⁰.

Aunque las críticas más severas apuntaron a la arista más política de la acción reformista, señalando que “esta intervención del magisterio en las luchas ardientes y ásperas de la política, ha sido uno de los mayores factores para producir esa pérdida de serenidad tan necesaria en la función educacional”⁶¹, pues “ciertos sentimientos ácratas que se desarrollaron en no pocos maestros, tuvieron su origen en el exceso de intromisión de la política en los problemas educacionales”⁶² lo que sólo obstaculizó o detuvo “toda reforma útil, todo progreso y toda justicia, destruyendo por consiguiente, la disciplina y amenguando los principios de autoridad”⁶³.

El mismo Presidente Ibañez indicó que el DFL N° 7.500, “resultó inaplicable en la práctica (...), a causa de la absoluta falta de selección de personal y por consiguiente del desconocimiento de sus aptitudes (...) y debido a la insuficiencia de medios económicos para realizar tan vasto plan” (Ibañez, 1929); mientras que un año después indicó que durante el año 1929 se había reestablecido la disciplina y la estabilidad del personal, ya que el profesorado trabajaba con dedicación y entusiasmo bajo la estricta fiscalización de los servicios inspectivos que se habían dedicado a “la tarea de eliminar del profesorado a todos los elementos agitadores que habían logrado introducirse en sus filas y que (...) no desperdiciaban ocasión para envenenar el criterio de los alumnos predicando doctrinas malsanas y antipatrióticas” (Ibañez, 1930).

⁵⁸ Ministro interino de Educación Pública, Pablo Ramírez, citado en Serrano et al., 2012b: 285.

⁵⁹ Diputado Acharán Arce, en D.S.C.D., 32ª sesión, 07/08/1929: 1441.

⁶⁰ Diputado Leyton en D.S.C.D., 39ª sesión, 20/08/1930: 1832.

⁶¹ Diputado Edwards Matte, en D.S.C.D., 11ª sesión extraordinaria, 06/12/1927: 346.

⁶² Diputado Edwards Matte, en D.S.C.D., 27ª sesión extraordinaria, 04/01/1928: 1163.

⁶³ Presidente Ibañez, citado por Diputado Edwards Matte, en D.S.C.D., 35ª sesión extraordinaria, 18/01/1928: 1840.

3.2.5 El balance educacional de la década de 1920

Entre 1920 y 1930 el analfabetismo retrocedió del 36,6% al 22,6% entre los mayores de seis años y el porcentaje de los mayores de seis años que sabían leer creció del 59% al 67,1%; en 1930 la matrícula primaria alcanzó los 530.217 niños, es decir, el 59,8% de los niños entre seis y catorce años estaba matriculado en una escuela primaria. No obstante, debido a los escasos avances de cobertura y la difícil situación económica, a partir de 1928 se apostó por la concentración de escuelas fiscales (Reglamento de Escuelas de 1927), por lo que hacía fines de la década se habían cerrado alrededor de 170 locales escolares (Serrano et al., 2012b), a pesar de que en 1931 se reportó un déficit de 327 escuelas y de 1.295 profesores⁶⁴ en un conjunto de 3.348 escuelas primarias fiscales existentes (1.136 urbanas y suburbanas y 2.212 rurales)⁶⁵.

En relación al sindicalismo docente, la AGP (desde su creación en 1922 y hasta su disolución en 1928) fue capaz de sobrepasar el reivindicacionismo salarial o gremial y se proyectó como un movimiento ideológico y cultural que logró constituir una fuerza social autónoma que aglutinó a otros sectores (profesores secundarios y universitarios, profesionales e intelectuales), manifestando una tendencia anti partidaria debido al sesgo libertario, internacionalista, antiimperialista, latinoamericanista y antibelicista de sus dirigentes más jóvenes que fue interpretado simplemente como una adscripción al anarquismo, la subversión, el extremismo y el anti patriotismo por los grupos dominantes (Nuñez, 1986).

Es decir, el sindicalismo docente de la AGP le permitió al magisterio avanzar en su emancipación burocrática respecto a la clase política ya que a principios de las década de 1920 persistía la imagen del profesor como “alguien que se “inclina” ante todo, mientras permanece eternamente agradecido de los políticos que apadrinaron sus ascensos” (Víctor Troncoso, 1923, citado por Salazar, 1987: 104); no obstante, su acción también constituyó una fórmula

⁶⁴ Diputado Lira, en D.S.C.D., 9ª sesión, 17/06/1930: 317.

⁶⁵ Diputado Elguín, en D.S.C.D., 24ª sesión, 20/07/1931: 953.

sistémica para la reorganización del propio Estado ya que la AGP propició un “organicismo funcional” de la sociedad por lo que no fue extraño que su programa fuera respaldado en una primera instancia por Carlos Ibañez (Salazar, 1987), en cuyo gobierno “la Educación en general fue hijuela pagadora para todos los ideólogos incipientes y aprendices de estadistas”⁶⁶.

3.3 La situación educacional de Chile entre 1930 y 1937

A principios de la década de 1930 la población escolar nacional era de 886.975 niños, de los cuales 530.217 estaban matriculados en educación primaria (458.953 en escuelas fiscales y 71.264 en escuelas particulares); habían 3.177 escuelas primarias fiscales, 37 menos que en 1920, en locales que generalmente se encontraban en condiciones deplorables (las escuelas particulares eran 535); habían cerca de 356.000 niños en edad escolar que no asistían a la escuela (40,2% de la población escolar total) (Serrano et al., 2012b) y se calculaba que habían 850.000 analfabetos mayores de 9 años⁶⁷ o más iletrados (1.887.600) que en 1854 (1.244.838), correspondientes al 44% y el 86,5% de la población (Labarca, 1939).

3.3.1 Pobreza e indigencia infantil

Debido a las graves consecuencias sociales de la crisis económica iniciada en 1929, a principios de la década del treinta las condiciones de vida de los niños en edad escolar empeoraron dramáticamente. En 1933 un informe oficial calculó que en el país habían aproximadamente 70.000 niños que se criaban sin padres ni tutores y más de 300.000 niños que no acudían a las escuelas (Cariman, 2012a) por falta de locales, de materiales y de profesores “y porque sufren tanta indigencia que les [era] materialmente imposible llegar a la escuela”⁶⁸ y cuando lo hacían, los profesores debían “educar a

⁶⁶ Diputado Moore en D.S.C.D., 10ª sesión, 12/06/1933: 473.

⁶⁷ Diputado Allende en D.S.C.D., 54ª sesión, 13/09/1939: 3076.

⁶⁸ Diputado Huenchullán, en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 965.

niños hambrientos y desnudos que en realidad no [eran] tales, sino piltrafas humanas”⁶⁹.

Dos años más tarde, en 1935, el gobierno, con la colaboración de la sección de Higiene de la Sociedad de las Naciones, realizó un estudio representativo a nivel nacional que determinó que el 37,2% de las familias sufría déficit alimentario grave, el 12% de las familias estaban subalimentadas y el 54% de los niños de los hogares de más bajos ingresos no asistía a la escuela; además, en una sub muestra de 181 alumnos de escuelas primarias de Santiago se detectó que sólo 29 recibían alguna ración de alimentos en la escuela. En consecuencia, el informe respectivo recomendó al gobierno realizar acciones para aminorar las deficientes condiciones de la alimentación popular (Rengifo, 2018).

Por lo tanto, “la premisa de [la] escolarización masiva (...) enfrentó una barrera biológica” (Rengifo, 2018: 165) y económica ya que “la pobreza permanecía enquistada como la principal barrera a la expansión de la escolaridad” (Rengifo, 2018: 167) y como la más importante causa de la deserción temprana. En estas circunstancias, “[l]os niños de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria abandonaron la escuela y volvieron a pisar los adoquines de la calle. A mendigar, a lustrar, a acarrear, a jugar y tomar, a trabajar” (Illanes, 1991: 127); en definitiva, a sobrevivir o luchar por la vida.

Frente a esta realidad, que afectó incluso más allá de los hogares y familias pobres o indigentes, la acción asistencial se articuló en diversas iniciativas de profesores, padres y apoderados, y la sociedad en general, que se orientaron a enfrentar el recrudecimiento de la situación: se crearon Sociedades Protectoras de Estudiantes, Consejos de Bienestar, Ligas de Estudiantes Pobres y Redes de Restoranes Escolares, configurándose un nuevo tipo de organización solidaria entre pares, distinta de la tradicional caridad o beneficencia, como la Sociedad de Ollas Infantiles, que a la fecha

⁶⁹ Diputado Escobar, en D.S.C.D., 10ª sesión, 12/06/1933: 470.

contaba con 31 secciones en escuelas públicas y particulares donde brindaba 114.000 raciones mensuales de desayuno o almuerzo (Illanes, 1991).

Mientras, la acción estatal era prácticamente inerte y se limitó a medidas administrativas y legislativas, tradicionales e indirectas. En 1931 se creó el Ministerio de Bienestar Social, que fusionó todos los servicios sociales existentes y transformó a los médicos en funcionarios (Molina, 2010), y el Director General de Educación Primaria realizó un cuestionario en todas las escuelas públicas para reunir datos que permitieran organizar de mejor forma los servicios de asistencia social (Illanes, 1991); mientras que en 1932 se creó, durante la efímera República Socialista, el Ministerio de Salubridad Pública (orientado a establecer una “dictadura sanitaria”) que logró pervivir hasta 1936 (Molina, 2010).

Ya en el segundo gobierno de Alessandri, se tipificó el delito de “abandono de familia”, se presentó un proyecto de reforma de la ley de alcoholes para destinar el incremento de impuestos a la alimentación escolar, se realizó una campaña de “colocación familiar”, se distribuyó una “guía informativa” con los organismos de beneficencia y asilo existentes, se decretó que las Municipalidades debían aportar un 0,5% anual de sus ingresos al desayuno escolar en las escuelas fiscales primarias de su jurisdicción y se estableció un ítem en el presupuesto para desayuno escolar (Ley N° 5.656), consistente en \$1.000.000 para la alimentación de niños indigentes de las escuelas primarias públicas y particulares (un 10% del monto para estas últimas); pero todo “olía a paliativos y más que nada a iniciativas parciales, esporádicas, hechas al borde del abismo. El gobierno sólo se sumaba a la acción de la beneficencia” (Illanes, 1991: 136).

En definitiva, ninguna medida apuntó a resolver el fondo del problema por lo que en 1937 abundaban en la prensa los titulares y las notas sobre el vagabundaje y la delincuencia infanto-juvenil y se informaba que aproximadamente 13.000 niños en el país eran vagabundos, 20.000 habrían pasado por el Juzgado de Menores entre 1929 y 1937, que el 80% de los detenidos por asaltos, homicidios y robos (en abril) eran menores (Illanes,

1991) y que la mitad de los fallecidos en el país en aquel año fueron menores de dieciséis años (Rengifo, 2018). Por otra parte, en un operativo médico, realizado en 22 escuelas primarias de Santiago por la Dirección General de Sanidad, se detectó que de 2.882 escolares controlados, apenas 262 estaban sanos (de los enfermos, 824 se alimentaban mal, 269 comían muy mal y el resto simplemente carecía de alimentación)⁷⁰.

Ante esta situación, en la Cámara de Diputados se consideró que la instrucción obligatoria era una “burla” ya que “[e]l Estado obliga al niño a educarse; pero no le proporciona los medios suficientes para hacerlo⁷¹ y si llegan a ella lo hacen “raquíticos, lentos, sin voz ni memoria, descalzos, cubiertos de harapos”⁷² y, en consecuencia, se votó un proyecto de acuerdo para solicitar al gobierno aumentar los recursos destinados a la alimentación escolar de \$1.000.000 a \$5.000.000 (aunque el gobierno ya había decidido aumentar este ítem de \$1.000.000, aprobado en 1935, a \$7.000.000) y agregar una partida de \$5.000.000 para vestuario de escolares indigentes; además se presentó una indicación para aumentar de 0,5% a 5% el presupuesto municipal destinado a alimentación y vestuario escolar (Cariman, 2012a).

En respuesta a estas solicitudes el Ministro de Educación informó que el gobierno había acordado combatir decididamente la indigencia escolar, reconociendo que no era posible mejorar el sistema educativo con estudiantes enfermos y mal alimentados, y anunció que para 1938 se incrementaría la alimentación escolar, se reorganizaría el Auxilio Escolar y se establecería un servicio de visitadoras sociales; mientras que para el año en curso (1937) se iban a destinar \$600.000 adicionales para desayuno escolar, lo que fue considerado como una medida irrisoria ya que sólo “un Embajador de lujo del Partido Conservador (...), cuesta más de dos millones de pesos al año”⁷³ (Cariman, 2012a).

⁷⁰ Diputado Chamudes, en D.S.C.D. 32ª sesión, 04/08/1937: 1746.

⁷¹ Diputado Boizard, en D.S.C.D., 29ª sesión, 28/07/1937: 1607.

⁷² Diputado Chamudes, citando una campaña de asistencia escolar en Valparaíso, en D.S.C.D., 32ª sesión, 04/08/1937: 1747.

⁷³ Diputado Latcham, en D.S.C.D., 50ª sesión, 25/08/1937: 2482.

Por lo tanto, en 1937 el problema de la indigencia infantil y escolar no se había enfrentado frontalmente pues “[l]a voz de los niños sin escuela, el clamor de los analfabetos que viven como bestias, las aspiraciones humanitarias de los maestros y de todo el pueblo, no [habían] llegado a conmover a nuestros hombres de gobierno”⁷⁴. Pero el problema no era sólo que los niños no llegaran a las escuelas por la condición de indigencia infantil masiva, sino que además las condiciones de la infraestructura escolar tampoco eran las óptimas.

3.3.2 Locales escolares insuficientes y en mal estado

En 1934 la mayoría de las actividades escolares en el país se desarrollaba “en pocilgas que llaman escuelas y que no utilizarían para caballeriza los señores feudales de este país”⁷⁵, por lo que el gobierno prometió que “en un proyecto próximo se tratará de consultar cifras globales (...) que permitan la satisfacción de esta necesidad tan sentida de ir mejorando la edificación escolar”⁷⁶. No obstante, sólo debido a la solicitud urgente de fondos para un plan de edificación escolar (25 de junio de 1935) dirigida directamente al Presidente de la República por el influyente Director General de Educación Primaria, Claudio Matte, se nombró (Decreto 6.022) una comisión para proponer una solución definitiva al problema de la edificación escolar (Cariman, 2012a). Cabe mencionar que sólo por concepto de arriendo de locales escolares, el gasto público osciló entre los \$5.627.445, en 1930 (Ponce de León, 2018a), y los \$4.900.000, en 1937⁷⁷.

El informe de esta comisión (entregado el 14 de noviembre de 1935) se transformó en un proyecto de ley que fue presentado al Congreso Nacional en diciembre. En la discusión de este proyecto se reconoció explícitamente el estado deplorable de la mayoría de las 3.144 escuelas primarias públicas

⁷⁴ Diputado Castelblanco, en D. S.C.D., 36ª sesión, 11/08/1937: 1965.

⁷⁵ Diputado Escobar, en D.S.C.D., 10ª sesión, 12/06/1933: 470.

⁷⁶ Ministro Vial, en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 974.

⁷⁷ Diputado Maira en D.S.C.D., 71ª sesión extraordinaria, 08/09/1937: 3111.

(568 eran de propiedad fiscal y 67% eran arrendadas)⁷⁸, calificadas como “tolderías de gitanos”, “muladares”, “ratoneras”, “pocilgas”, “chozas”, “mataderos humanos” y “ranchos o conventillos insalubres”. La solución propuesta en el proyecto fue la creación de una sociedad anónima denominada Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos (aprobada como Ley N° 5.989, de 1936), que tendría una duración de 30 años, que actuaría de acuerdo a un plan de edificación escolar aprobado anualmente por el Presidente de la República y que tendría un capital mixto de \$210.000.000 (\$70.000.000, de aporte fiscal); además, se estableció que el Fisco debía arrendar los locales con un canon equivalente al 8% del capital invertido, garantizar un dividendo de 7% anual a la inversión privada y, en caso de liquidación de la sociedad, debía adquirir los locales (Cariman, 2012a).

La iniciativa fue considerada como un avance importante para aminorar el problema del déficit de edificación escolar, aunque se cuestionó el “negocio sin riesgo” entregado a los inversionistas y, especialmente, la eximición de hecho de la obligación de construir escuelas de parte de los grandes propietarios agrícolas que contemplaban los artículos aún pendientes de la LIPO. En la ley 5.989 se estableció en su artículo 4° que no podría destinarse menos de un 75 por ciento de lo que se invirtiera en la construcción de escuelas primarias ni más de un 25 por ciento en la construcción de establecimientos de educación secundaria, especial, técnica y de protección de menores (Cariman, 2012a).

A menos de dos años de su aprobación, aspectos operativos relativos a la distribución de los recursos generados por la ley determinaron que la legislación se volviera a discutir en 1937 cuando algunos diputados, mediante moción, pretendieron fijar un máximo de 15% de inversión en el Departamento de Santiago y una proporción de 2/3 de la cuota de establecimientos primarios para la construcción de escuelas rurales y escuelas granjas, argumentando que en su mayoría los grandes propietarios

⁷⁸ Diputado Ortega, en D.S.C.D., 8ª sesión, 05/06/1936: 524.

agrícolas eran enemigos jurados “de la escuela fiscal y el maestro rural”⁷⁹ y que “hostilizan y hasta sitian por hambre a las maestras que tienen el heroísmo de ir a los campos a llevar las primeras letras a los niños”⁸⁰ (Cariman, 2012a).

No obstante, otros parlamentarios replicaron que la LIPO imponía “a los propietarios de los predios de un valor superior a quinientos mil pesos la construcción de locales escolares”⁸¹, por lo que no se deberían destinar una cuota tal alta a la educación rural; mientras tanto el límite de inversión (15%) para el Departamento de Santiago fue rebatido bajo el argumento de que este Departamento concentraba el 22% de la matrícula nacional y en él había un total de 290 escuelas de las que solamente 22 funcionaban en edificios de propiedad fiscal (Cariman, 2012a).

Durante esta discusión se pretendió incluir una cuota especial a la educación secundaria y universitaria lo que fue inmediatamente cuestionado bajo el argumento que en el país siempre se había postergado a la educación primaria pues mientras que el presupuesto para la construcción de escuelas primarias había sido de \$730.000, \$640.000 y \$350.000, para los años 1935, 1936 y 1937, respectivamente; para la educación secundaria, universitaria y especial había sido de \$6.235.000, \$7.660.000 y \$5.400.000, para los mismos años, con lo que afirmaron que se cometía una grave injusticia con la educación primaria pues “[h]asta este momento no se tiene sino 20 millones para la construcción de escuelas primarias; y, sin embargo (...) se destinaron 20 millones para la construcción de un solo edificio para una escuela universitaria en Santiago [Hospital Clínico de San Vicente]”⁸².

3.3.3 El asunto de la educación rural

Un aspecto medular del problema del déficit de edificación escolar seguía siendo la educación rural que en 1936 concentraba un 66% de las escuelas

⁷⁹ Diputado Godoy, en D.S.C.D., 29ª sesión, 28/07/1937: 1615.

⁸⁰ Diputado Chamudes, en D.S.C.D., 32ª sesión, 04/08/1937: 1745.

⁸¹ Diputado García de la Huerta, en D.S.C.D., 55ª sesión, 30/08/1937: 2634.

⁸² Diputado Maira, en D.S.C.D., 75ª sesión, 13/09/1937: 3241.

públicas registradas, es decir, 2.173 escuelas de un total de 3.309 (Labarca, 1936). Una modalidad específica de escuela rural que adquirió importancia a fines de la década de 1920 fue la Escuela-Granja creada formalmente en 1928 (dentro de la categoría de escuelas experimentales) junto a la escuela normal rural (cuatro años de estudios, con enseñanza primaria completa), con el fin de brindar “un carácter más definido y útil para la agricultura e industrias agrícolas” (Ibañez, 1931) y contribuir al desarrollo de la educación vocacional, que fue incorporada en la enseñanza primaria en 1929 (mediante el DFL 5.291, que estableció el texto definitivo de la LIPO) al dividir a las escuelas primarias entre escuelas elementales, superiores y vocacionales. De hecho, en el mismo año 1929 llegó a Chile, contratado por el gobierno, Emilio Planck con el fin de organizar Escuelas Granjas en Isla de Maipo, Chillán y Valdivia (Mayorga, 2018b)

Pero sólo una vez que la crisis económica iniciada en 1929 se manifestó de manera más directa y brutal, entre 1931 y 1932, los temas relacionados con la realidad campesina y la producción agrícola comenzaron a tomar fuerza en la arena económica y política. Entonces, asuntos como la colonización agrícola, la socialización de tierras productivas, la creación de centros productivos, la radicación de campesinos y desempleados en tierras fiscales y la creación de Escuelas Granjas comenzaron a cobrar relevancia como vías para absorber a la población cesante y aumentar la producción de alimentos y aminorar el déficit de subsistencias (Valdivia, 2017) de manera de salir del atolladero económico por medio de iniciativas de fomento económico productivo.

De esta forma, superada la fase más crítica de la crisis económica y la inestabilidad política, se tomaron acciones concretas para el desarrollo de la educación rural y la educación vocacional. En 1932 (Decreto Ley 230) se creó la Dirección General de Enseñanza Especial, que fusionó a los Departamentos de Educación Industrial y de Educación Comercial (esta última aglutinaba al 50% de la matrícula de enseñanza especial, en circunstancias que el sector de comercio y servicios representaba apenas el 11% de la fuerza de trabajo) (Loyola, 2018) y en 1933 se creó un registro de

aspirantes a profesores de enseñanza vocacional y se crearon 14 establecimientos para fortalecer la educación económica (Mayorga, 2018a). En el ámbito específico de la educación rural, se creó en la Dirección de Educación Primaria la Sección Educación Rural (1932), se organizó el primer curso para profesores de Escuelas Granjas (1933), se nombraron oficialmente las primeras 6 Escuelas Granjas del país (1934)⁸³ y se creó una comisión para proponer programas de estudios de escuelas rurales (1934). Específicamente esta comisión, encabezada por Amanda Labarca, Moisés Mussa y Domingo Valenzuela, confeccionó cartillas agrícolas para ser usadas por el profesorado rural (Mayorga, 2018b) y elaboró una guía didáctica que definió los métodos de enseñanza más pertinentes para la realidad rural de acuerdo a una política educativa orientada a “ayudar al enaltecimiento de nuestras clases campesinas” (Labarca, 1936: 199). Además, propuso establecer un sistema de educación rural compuesto de escuelas primarias rurales (Escuelas Granjas) o escuelas elementales completas con sección vocacional agrícola, misiones ambulantes dependientes de las Escuelas Normales y Escuelas Normales rurales con una formación de dos o dos años y medio más un período de práctica de dos años para formar “técnicos en el oficio, industria, arte o ciencia que enseñaran, gentes conocedoras y amantes de su terruño, dotadas de espíritu progresista, capaces de resolver los problemas económicos de su ambiente” (Labarca, 1936: 183) y con capacidades para administrar escuelas granjas con programas flexibles, adaptables y experimentales y que pudieran auto financiar los gastos de alimentación del personal docente y de los alumnos y de conservación y la mejora de las instalaciones.

Pero el mayor interés político por el problema campesino y la educación rural no fue motivado por el trabajo y las recomendaciones de esta comisión⁸⁴ sino

⁸³ Quillagua (departamento de Tocopilla), Diaguitas (departamento de Elqui), Longaví (departamento de Linares), Puicos (departamento de Constitución), Cajón (departamento de Temuco) y Santo Domingo (departamento de Valdivia). No fueron nombradas las escuelas de Isla de Maipo y Chillán por lo que se puede inferir que la misión de Emilio Planck fue incompleta o parcial.

⁸⁴ En 1936 Amanda Labarca escribió dos años más tarde que “[l]os proyectos yacen ahora en los archivos” (Labarca, 1936: 181).

que por los trágicos sucesos de Ranquil⁸⁵, en 1934, luego de los que se incorporó a la agenda política el asunto de la propiedad de la tierra en la lógica de la seguridad interior del Estado, tema que había estado ausente en el conflicto obrero industrial, esencialmente urbano (Valdivia, 2017), justo en momentos en que la población urbana comenzaba a superar a la población rural (en 1933, el 50,4% de la población vivía en ciudades y el 50,6% en los campos⁸⁶).

No obstante, aún en 1936 las 2.173 escuelas rurales, las 6 Escuelas Granjas y las 4 Escuelas Normales rurales (incluyendo una Escuela Normal femenina que se encontraba en pleno centro de Santiago), constituían un grupo de establecimientos que trabajaban “desconectados unos de otros, mal comprendidos de la opinión pública y con no mejor orientación de parte de las autoridades que los rigen” (Labarca, 1936: 179). Pero en 1937 el gobierno anunció el envío de un programa de acción para el desarrollo de la educación técnica, industrial y agrícola, al tiempo que parlamentarios de oposición abogaban por hacer “extensivo al campo los preferentes esfuerzos educacionales que hoy son privilegio de la ciudad, mediante la creación de escuelas rurales, granjas y agrícolas, si es posible en cada comuna del país”⁸⁷ y aludían a la situación de desamparo de la educación rural y a las múltiples arbitrariedades que cometían las autoridades educacionales en contra de los profesores rurales cuyos nombramientos, en general, eran resueltos por la voluntad de “un gran duque de la política [local], que pide a la autoridad correspondiente: sáqueme este maestro o colóqueme este otro”⁸⁸.

El “Programa de Acción” para el desarrollo de la educación técnica, industrial y agrícola⁸⁹ fue presentado por el Ministro de Educación el 8 de septiembre de 1937 en la Cámara de Diputados; hecho que fue considerado

⁸⁵ Cientos de campesinos sin tierras y mineros de la zona cordillerana de Lonquimay (Provincia de Malleco) fueron muertos o desaparecidos por la fuerza pública durante el invierno de 1934, debido a un desalojo solicitado por terratenientes que habían sido beneficiados por una gran extensión de tierras en la que habitaban campesinos mapuches y colonos chilenos (las cifras oscilan entre 150 y 500 muertos).

⁸⁶ Diputado Gajardo, en D.S.C.D., 32ª sesión, 04/08/1937: 1753.

⁸⁷ Diputado Del Pino, en D.S.C.D., 29ª sesión, 28/07/1937: 1618.

⁸⁸ Diputado Latcham, en D.S.C.D., 50ª sesión, 25/08/1937: 2487.

⁸⁹ Ministro de Educación, Correa Fuenzalida, en D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3088.

todo un evento ya que desde la presentación y discusión de la LIPO, entre 1917 y 1920, “no [había] habido en la Cámara otro debate de la importancia y de la trascendencia de éste, para la educación pública y (...) para el interés de la colectividad toda”⁹⁰. El Ministro indicó que era necesaria una campaña general “para crear una verdadera y justa conciencia nacional de respetabilidad y aprecio por las profesiones técnicas y manuales”⁹¹, incluyendo la creación urgente de Escuelas Granjas, orientadas a formar individuos creadores y productores que pudieran explotar más racional y eficientemente los recursos nacionales y que tendrían como objetivo especial “proporcionar a los escolares de nuestros campos la técnica agrícola necesaria para cultivar la tierra [y] desarrollar una intensa y fecunda obra de irradiación social”⁹² (Cariman, 2012c).

En la discusión del Plan de Acción, el Ministro de Educación sostuvo que el problema de la edificación escolar era el motivo principal del incumplimiento de la LIPO, reavivando el debate sobre la responsabilidad en la construcción de locales escolares en el ámbito rural. Algunos parlamentarios sostuvieron que el problema era la falta de presupuesto fiscal para la construcción de los recintos, mientras que otros insistían en que el problema era el desinterés y la oposición de los grandes propietarios agrícolas que obstaculizaban que la educación elemental llegara a los pueblos y campos del país a pesar de que estos eran quienes legalmente debían construir escuelas; en consecuencia, estimaban que los recursos necesarios para la construcción de escuelas rurales “se deben obtener de la propia agricultura o de los agricultores [para no quedarse] con buenas escuelas en los campos, hechas por el Fisco, en beneficio de los agricultores”⁹³.

⁹⁰ Diputado Godoy, en D.S.C.D., 50ª sesión, 25/08/1937: 2491.

⁹¹ Ministro de Educación, Correa Fuenzalida, en D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3088.

⁹² Ministro de Educación, Correa Fuenzalida, en D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3090-3091.

⁹³ Diputado Prieto, en D.S.C.D., 75ª sesión, 13/09/1937: 3244.

3.3.4 La situación del profesorado primario

En el ámbito de la política educativa, las reformas y las contrarreformas del período 1927-1932 dejaron como herencia un sistema lleno de ambigüedades: por un lado, permaneció la centralización de los servicios educacionales (tendencia autoritaria) y, por otro lado, pervivieron los principios de la pedagogía activa (tendencia avanzada) (Nuñez, 1986). Específicamente, los efectos combinados de la contrarreforma de 1928-1929, de la crisis económica y de la inestabilidad política provocaron la derrota de los profesores reformistas, el enclaustramiento de la formación docente (las Escuelas Normales se redujeron de 15 a 6), la precarización del sistema escolar y el confinamiento de los profesores a un rol de funcionarios técnicos (Nuñez, 2018).

En este ambiente la AGP no recuperó su unidad orgánica e ideológica, ya que sufrió la pérdida de muchos de sus miembros (que se integraron a la burocracia educacional o se vincularon al naciente Partido Socialista formado en abril de 1933), y se enfocó en la lucha salarial, en la reincorporación de exonerados y en el enfrentamiento con la Confederación de Profesores de Chile (creada en 1931, de tendencia conservadora, que apoyó a Alessandri) y con la Federación de Maestros de Chile (de tendencia comunista, surgida en enero de 1932 a partir de un grupo formado en la clandestinidad durante el gobierno de Ibañez que cuestionó a la AGP por su apartidismo utópico y su colaboración con la dictadura) (Nuñez, 1986).

En la Convención de Chillán (1932) la AGP reafirmó la validez del plan reformista de 1927, como horizonte de largo plazo, y aprobó un plan de acción inmediata para enfrentar los planes de austeridad (en enero de 1932 se autorizó al Presidente de la República para no completar las vacantes de personal docente primario que se produjeran durante el año, hasta obtener un ahorro de \$1.000.000⁹⁴) participando activamente en los hechos políticos de ese año: en junio apoyó la “República Socialista” de Matte y Grove; durante

⁹⁴ Artículo 2º, transitorio, proyecto de ley, en D.S.C.D., 73ª sesión extraordinaria, 21/01/1932: 3087.

la dictadura de Dávila se acercó a sectores socialistas apoyando el programa de la Acción Revolucionaria Socialista y en la elección presidencial de fines de año respaldó la candidatura presidencial de Grove (socialista); mientras que la Federación de Maestros de Chile apoyó a Lafferte (comunista) y la Confederación de Profesores de Chile, a Alessandri (liberal) (Nuñez, 1986).

Al inicio del gobierno de Alessandri, el profesorado primario se declaró en huelga y el gobierno respondió con toda clase de hostigamiento administrativo de parte de directores de escuela, visitadores, alcaldes e intendentes (Nuñez, 1986). Esta represión se intensificó luego de que se desarrollara la Convención de la Federación de Maestros de Chile en Concepción (enero de 1933) en la que se discutieron temas como la escuela y la lucha de clases y el estado de indigencia masiva de la infancia obrera y campesina. Entonces, el gobierno declaró que no iba a tolerar que funcionarios públicos militaran en agrupaciones contrarias al orden y la seguridad del Estado y decretó la incompatibilidad de la función docente y la militancia comunista; mientras que el Ministro de Educación solicitó al Servicio de Investigaciones que confeccionara listados con los profesores que realizaran labores políticas o subversivas en la enseñanza (Valdivia, 2017; Nuñez, 2018).

Concretamente, como respuesta a la Convención de Concepción, el Ministro de Educación, Domingo Durán, procedió a exonerar sumariamente a 134 profesores sólo por el hecho de participar en dicha instancia pedagógica⁹⁵, perfeccionando “los métodos de las dictaduras de Ibañez y Dávila [por medio de la utilización de] la máquina inspectiva escolar (...), una máquina policíaca y de intrigas, llena de soplones”⁹⁶, que había convertido a los visitadores e inspectores escolares “en oficinistas o en fiscales instructores de sumarios”⁹⁷.

⁹⁵ Cuatro años después, 1937, se informó que sólo habían vuelto a sus cargos 41 profesores y 9 habían sido rehabilitados y que existía un informe oficial que indicaba que entre los exonerados había 13 profesores con antecedentes deficientes, 23 con buenos y 57 con excelentes.

⁹⁶ Diputado Escobar, en D.S.C.D., 10ª sesión, 12/06/1933: 471.

⁹⁷ Diputado Serani, en D.S.C.D., 62ª sesión extraordinaria, 05/02/1934: 3003.

Para los partidarios del gobierno esta decisión fue considerada como “consecuente” con la tarea del gobierno “de eliminar de las filas de la enseñanza a todos aquellos maestros de ideas avanzadas que pueden ser unos perjuicios para sus pequeños educandos”⁹⁸. En particular, esta política represiva fue defendida y promovida por la Confederación de Profesores de Chile que formó en 1932, junto a otras organizaciones⁹⁹, la Unión Nacional de Educadores que se propuso enfrentar “el fantasma del comunismo” o la “sovietización” de la educación que, según esta, se estaba produciendo. Con este fin la Unión Nacional de Educadores realizó “una campaña para aniquilar la obra disolvente (...) de los que tienen como propósito la subversión del orden social por medios violentos y anticonstitucionales” (Nuñez, 1986: 95) y fomentó medidas represivas contra la AGP y la Federación de Maestros de Chile sólo por respaldar y participar en movilizaciones (como cuando a fines de octubre estas apoyaron la formación de un Comité Ejecutivo del magisterio para organizar una huelga para solicitar un incremento de sueldos) y denunció como “comunista” cualquier acto o evento sospechoso a su entender (como un curso de perfeccionamiento para profesores rurales que incluyó un curso de sociología y a unos expositores supuestamente de izquierda) (Nuñez, 1986).

A la exoneración masiva de profesores de 1933 se sumaron otros tantos hechos de represión administrativa y física como el traslado a diversos puntos del país de 15 profesoras de la escuela experimental Dalton (las que fueron sacadas de clases para ser interrogadas directamente por el Ministro de Educación)¹⁰⁰; la separación de su cargo de la directora del liceo N° 5 mediante un sumario en el que las personas que aparecían como acusadoras declararon formalmente que no presentaron denuncias en contra de la imputada¹⁰¹; las expulsiones de los profesores Pereda (por pretender enseñar

⁹⁸ Nota de prensa del 23 de julio de 1931 citada por Galaz-Mandakovic, 2008: 40).

⁹⁹ La Asociación de Educación Nacional, la Sociedad Nacional de Profesores y la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, más otras entidades de educación particular y religiosa que se sumaron después.

¹⁰⁰ Hechos expuestos por el Diputado Venegas, en D.S.C.D., 2ª sesión, 30/05/1932: 108-109; y por el Diputado Alegría, en D.S.C.D., 4ª sesión, 01/06/1932: 250.

¹⁰¹ Hechos expuestos por el Diputado Venegas, en D.S.C.D., 2ª sesión, 30/05/1932: 108-109.

educación sexual), Corbalán (de Iquique, por pertenecer al Frente Popular), Vera (de Valdivia, por ser candidato a diputado del Partido Demócrata) y García (de Puerto Montt, por asistir a una conferencia de un ex parlamentario del Partido Demócrata)¹⁰²; la investigación y la interrogación del profesor Belisario Ampuero (de Antofagasta, por haber participado durante 1933 en varias sesiones de la Convención del Frente Único de Trabajadores)¹⁰³; la condena a 180 días de cárcel contra el profesor Arístides Navarrete (por mantener en su casa literatura y documentación “subversiva”)¹⁰⁴; el control de asistencia de profesores realizado por la policía en una manifestación en Iquique¹⁰⁵ y la muerte del profesor comunista Manuel Anabalón que fue detenido en Antofagasta y trasladado a Valparaíso donde agentes policiales lo habrían arrojaron vivo y maniatado al mar¹⁰⁶.

En consecuencia, durante el gobierno “democrático” de Arturo Alessandri (1932-1938) el profesorado se enfrentó a un ambiente de desánimo, frustración y vigilancia propiciado por el propio gobierno que calificaba de “izquierdista” o “comunista” a cualquier dirigente del magisterio que expresara o denunciara su “afán de perfeccionamiento [y] su problema económico”¹⁰⁷. Esta política represiva se transformó en un asunto de pugna política entre los partidarios del gobierno (liberales y conservadores) y sus ex socios de coalición (radicales), que se retiraron del gobierno y se incorporaron al Frente Popular en 1936 debido a la creciente represión gubernamental y, específicamente, como fruto de las concesiones a la educación privada y religiosa¹⁰⁸ y a los ataques en contra de la educación pública que se suscitaron a propósito de la discusión de un proyecto de ley de aumento de sueldos para los profesores, en 1934.

¹⁰² Casos expuestos por el Diputado Chamudes, en D.S.C.D., 32ª sesión, 04/08/1937: 1749.

¹⁰³ Inspector Provincial de Educación, Isaac Gálvez, 18 de enero de 1934. FIA-ANSL, Ficha 62, Vol. 136.

¹⁰⁴ Valdivia, 2017.

¹⁰⁵ Hechos expuestos por el Diputado Venegas, en D.S.C.D., 2ª sesión, 30/05/1932: 108-109.

¹⁰⁶ Nuñez, 1986.

¹⁰⁷ Diputado Morales San Martín, en D.S.C.D., 53ª sesión, 30/08/1937: 2592.

¹⁰⁸ Se decretó la incorporación de la enseñanza religiosa en los colegios fiscales y se aprobó una ley que estableció que todas las escuelas privadas que proveyeran educación gratuita debían recibir subsidio estatal.

En cuanto a la responsabilidad política de la represión gubernamental contra el profesorado (entre 1924 y 1936 se habrían exonerado a más de 600 profesores, sin contar a los que se les obligó a renunciar¹⁰⁹), para los liberales y conservadores esta era simplemente responsabilidad de los radicales (“represión radical”) ya que todos “los Ministros de Estado que [han] declarado el estado de sitio [eran] radicales”¹¹⁰, “como radicales [han] sido todos los Ministros de Educación que más ferozmente han perseguido al magisterio”¹¹¹, que “han tenido el triste honor de perseguir maestros porque defendían sus aspiraciones en materias económicas”¹¹², como el Ministro Domingo Durán¹¹³, que junto al Subsecretario y el Director General de Instrucción Primaria, también radicales, fueron los responsables de la exoneración de los profesores asistentes a la Convención de Concepción (1933).

Mientras tanto los radicales, junto a otros grupos opositores, buscaron enfocar la responsabilidad política de la represión en contra del profesorado en el Director General de Instrucción Primaria, Claudio Matte, figura clave en educación para los liberales y conservadores¹¹⁴. Según éstos, Claudio Matte era “el enemigo número uno [de los profesores ya que] se opone a todo aumento de sueldo [e] impide y dificulta los traslados y permutas”¹¹⁵; además, lo acusaban de haber suprimido las partidas de creación de escuelas y de nuevas plazas de profesores, haber disminuido el ítem de reparaciones de locales y no haber distribuido a tiempo los limitados recursos del desayuno escolar, todo para realizar economías y justificar recortes presupuestarios. Incluso acusaron a este funcionario de haber sido arrancado “de la

¹⁰⁹ Diputado Gajardo en D.S.C.D., 32ª sesión, 04/08/1937: 1754.

¹¹⁰ Diputado Boizard, en D.S.C.D., 84ª sesión, 15/09/1937: 3580.

¹¹¹ Diputado Escobar en D.S.C.D., 10ª sesión, 12/06/1933: 471.

¹¹² Diputado Ortega en D.S.C.D., 32ª sesión extraordinaria, 07/01/1936: 1954.

¹¹³ Domingo Durán ejerció el cargo de Ministro de Educación entre el 24 de diciembre de 1932 y el 19 de abril de 1934.

¹¹⁴ Claudio Matte fue Director General de Instrucción Primaria entre 1935 y 1938. Además, fue Ministro de Relaciones Exteriores, Culto y Colonización (1895), Diputado de la República (1894-1897), Director (1889-1892) y Presidente (1892-1956) de la Sociedad de Instrucción Primaria, Vicepresidente y Presidente del Consejo de Instrucción Primaria (que funcionó desde 1879 hasta 1927), Rector de la Universidad de Chile (1926-1927) y autor del silabario Matte (1884), que en 1894 fue declarado texto oficial de enseñanza.

¹¹⁵ Diputado Chamudes, en D.S.C.D., 32ª sesión, 04/08/1937: 1748.

tranquilidad medio-eval de sus haciendas [para] dirigir la educación chilena”¹¹⁶ siendo “una persona de edad avanzada [y] en un estado de salud que no le permite sobrellevar esfuerzos intelectuales”¹¹⁷. Es más, lo acusaron de no desarrollar “una labor conveniente para los intereses generales del país”¹¹⁸ y, por el contrario, realizar “una política favorable para su Sociedad de Educación Primaria”¹¹⁹ al reintroducir el Silabario Matte (de su autoría) en el sistema educacional. Finalmente, se le llegó a calificar de “un pequeño y deleznable accidente para la educación pública de este país [que] desaparecerá, aunque algunos exégetas quedarán empeñados por allí en demostrar que merece un monumento”¹²⁰.

Por su parte, los liberales y conservadores consideraron que estos ataques enconados en contra de Claudio Matte no permitían colocar “en el plano de la serenidad y ecuanimidad [la discusión de] los grandes problemas nacionales”¹²¹ y que no reconocían que al asumir el cargo Matte denunció una profunda desorganización en el servicio educacional, donde “había más de 300 profesores (...) en comisión, que estaban ganando sueldo y que tenían abandonados por completo las escuelas del país”¹²², y solicitó directamente al Presidente de la República tomar medidas para enfrentar el problema del déficit y deterioro de los locales escolares. En el caso de las supuestas arbitrariedades en contra de profesores, éstos argumentaron que en todo caso “[t]odas las medidas tomadas por don Claudio Matte, son inspiradas (...) por los inspectores escolares que son todos radicales”¹²³ y están basadas “en los informes de los Visitadores Generales, Provinciales y demás empleados superiores de la Enseñanza Primaria, funcionarios que son los mismos de la época anterior al señor Matte”¹²⁴.

¹¹⁶ Diputado Chamudes, en D.S.C.D., 33ª sesión, 04/08/1937: 3748.

¹¹⁷ Diputado Maira, en D.S.C.D., 26ª sesión, 26/07/1937: 1441.

¹¹⁸ Diputado Maira, en D.S.C.D., 26ª sesión, 20/07/1937: 1445.

¹¹⁹ Diputado Godoy, en D.S.C.D., 36ª sesión, 11/08/1937: 1972-1973.

¹²⁰ Diputado Godoy, en D.S.C.D., 29ª sesión, 28/07/1937: 1611.

¹²¹ Diputado Urrutia Ibañez, en D.S.C.D., 87ª sesión, 15/09/1936: 3685.

¹²² Diputado Gardeweg, en D.S.C.D. 36ª sesión, 11/08/1937: 1970.

¹²³ Diputado Loyola, en D.S.C.D., 36ª sesión, 11/08/1937: 1969.

¹²⁴ Diputado Gardeweg, en D.S.C.D., 43ª sesión, 18/08/1937: 2216.

Para salvar el cuestionamiento de corto plazo (que convenía a los radicales que habían sido parte del gobierno entre 1932 y 1936), los liberales y conservadores se enfocaron en el largo plazo y precisaron que “[l]a educación pública de Chile es, acaso el más estrepitoso, el más histórico, el más trascendental de los fracasos que haya podido constatarse al través de cien años de penetración jacobina en la educación chilena”¹²⁵ conducida por los radicales “partidarios frenéticos del monopolio de la enseñanza”¹²⁶ que habían capturado la educación pública desde la década de 1870 para vivir a sus expensas¹²⁷, “alimentar burócratas”¹²⁸ y “formar prosélitos”¹²⁹, “asambleístas y (...) jacobinos”¹³⁰.

Para los radicales, en cambio, el supuesto fracaso de la educación pública no era más que una “campana organizada, tenaz y tendenciosa [de parte de] elementos fanáticos y retardarios [embarcados en una] guerra santa en contra de la educación del Estado”¹³¹, orquestada por “el clericalismo [y] el concurso entusiasta del Partido Conservador y (...) sus aliados [con el objeto de] apoderarse de la educación pública”¹³² o de desprestigiarla y “abrirle paso a la enseñanza particular”¹³³, para lo que habían puesto en juego “todos los poderosos medios que dispone: el púlpito, la prensa, la radio, las asociaciones de diversa índole”¹³⁴, “para hacer críticas apasionadas, injustas y a veces torpes en contra de la enseñanza oficial”¹³⁵ y “llevar el ánimo público al convencimiento de que es detestable la educación que proporciona el Estado y de que es de singular eficiencia la obra que realizan los colegios particulares”¹³⁶, por medio de acciones como un llamado a los feligreses católicos para retirar a sus hijos de los establecimientos fiscales “antes que la

¹²⁵ Diputado Boizard, en D.S.C.D., 60ª sesión, 01/09/1937: 2787.

¹²⁶ Diputado Boizard, en D.S.C.D., 60ª sesión, 01/09/1937: 2787.

¹²⁷ Diputado Walker, en D.S.C.D., 57ª sesión extraordinaria, 22/01/1934: 2728.

¹²⁸ Diputado Boizard, en D.S.C.D., 84ª sesión, 15/09/1937: 3578.

¹²⁹ Diputado Boizard, en D.S.C.D., 84ª sesión, 15/09/1937: 3575.

¹³⁰ Diputado Boizard, en D.S.C.D., 84ª sesión, 15/09/1937: 3578.

¹³¹ Diputado Maira, en D.S.C.D., 16ª sesión, 24/06/1935: 793.

¹³² Diputado Ortega, en D.S.C.D., 32ª sesión extraordinaria, 07/01/1936: 1954.

¹³³ Diputado Latcham, en D.S.C.D., 50ª sesión, 25/08/1937: 2481.

¹³⁴ Diputado Ortega, en D.S.C.D., 32ª sesión extraordinaria, 07/01/1936: 1954.

¹³⁵ Diputado Ortega, en D.S.C.D., 57ª sesión extraordinaria, 22/01/1934: 2722.

¹³⁶ Diputado Ortega, en D.S.C.D., 57ª sesión extraordinaria, 22/01/1934: 2724.

inmoralidad y las prédicas malsanas de maestros borrachos, masones y comunistas destruyan [sus] santas enseñanzas de moral cristiana”¹³⁷.

Pero más allá de las querellas partidarias o “doctrinarias” sobre la represión y el fracaso de la educación estatal, para los profesores la mayor preocupación durante el gobierno de Alessandri fue el aumento salarial. En la LIPO de 1920 se habían establecido tres escalafones funcionarios subdivididos en cuatro categorías y la escala de sueldos iba desde los \$6.000 anuales para profesores de primera clase en primera categoría con más de 15 años de servicio, hasta los \$2.400 anuales para profesores de tercera clase en cuarta categoría con hasta cinco años de servicios. Luego en el año 1925, se fijó el sueldo base para los profesores normalistas y propietarios, en \$500 y \$400, respectivamente, por 30 horas semanales (DFL N° 480), los que fueron reducidos con diversos descuentos legales (10% para la Caja de Empleados Públicos y Periodistas, 2% de impuesto a la Renta, 3% para la Cesantía, 15% por la ley de emergencia y 15% por impuesto de soltería), quedando la renta líquida reducida a \$407 y \$344, respectivamente^{138, 139}.

Debido a la merma que habían experimentado estos sueldos entre 1925 y 1933 fruto de la inflación (aproximadamente, un 20%)¹⁴⁰, en 1934 la AGP se integró al Frente Sindical Proletario y junto a la Federación de Maestros de Chile y a los sectores independientes que habían organizado las movilizaciones de fines de 1932, creó el Frente Económico del Magisterio que protagonizó un conjunto de acciones para el mejoramiento de sueldos (Nuñez, 1986), calificada como una de las campañas de opinión pública más largas e intensas desarrolladas en el país por los profesores primarios¹⁴¹, que forzó al gobierno a presentar un proyecto de ley de aumento de sueldos,

¹³⁷ Prédica radial de un párroco de Santiago, citada por el Diputado Ortega, en D.S.C.D., 32ª sesión extraordinaria, 07/01/1936: 1963.

¹³⁸ Moción de varios diputados en D.S.C.D., 15ª sesión, 21/06/1933: 711.

¹³⁹ Por su parte, al profesorado secundario se le había fijado una remuneración de \$600 pesos al año por hora de clases (DFL N° 479), monto que fue rebajado a \$ 510 por una ley de emergencia (Decreto Ley 655, de 1926) y a \$430 (Decreto Ley 932, de 1932), en circunstancias que apenas el 20% de estos profesores tenían horario completo y la gran mayoría tenía apenas entre 8 y 14 horas contratadas (Diputado Ortega en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 955).

¹⁴⁰ Moción de varios diputados en D.S.C.D., 15ª sesión, 21/06/1933: 711.

¹⁴¹ Diputado Ortega, en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 951.

aunque este incluyó a los profesores secundarios que poco o nada se habían movilizado.

Esto despertó las críticas y las suspicacias de algunos parlamentarios que consideraron que si habían sido los profesores primarios quienes habían “luchado largos años por su mejoramiento, lo lógico, lo justo era que se legislara en este proyecto únicamente para aliviar sus necesidades apremiantes e impostergables”¹⁴², especialmente luego de que se conociera que en el proyecto se asignaban “cerca de ocho millones de pesos para 11 mil profesores primarios y cerca de cuatro millones para los profesores secundarios”¹⁴³ (aproximadamente 1.600) y que, además, “para el profesorado primario se crea una situación de emergencia y para el secundario una permanente”¹⁴⁴. Finalmente, el proyecto se aprobó (Ley 5.631, de 1935), aumentando el sueldo anual de los profesores primarios no titulados (de \$ 4.400 a \$ 7.200) y titulados (de \$ 5.200 a \$ 7.200).

En abril de 1935 la AGP apoyó la formación de la Unión de Profesores de Chile (camino que se allanó debido a la política de frentes populares) junto a la Federación de Maestros de Chile, la Federación de Profesores Secundarios, el Grupo Sindical de Trabajadores de la Enseñanza y el Frente Económico del Magisterio. Este hecho significó la superación de la crisis 1927-1934 y terminó con una etapa de radicalización y polarización, inaugurando una política de unidad y consenso que definitivamente no prosperó debido a las diferencias políticas entre radicales, comunistas y socialistas aglutinados en el Frente Popular y las diferencias entre los profesores de las distintas ramas de la enseñanza (Nuñez, 1986).

3.3.5 Balance educacional 1930-1937

Entre 1930 (promulgación del texto de reforma de la LIPO) y 1937 (presentación del “Programa de Acción” para el desarrollo de la educación

¹⁴² Diputado Torres Molina, en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 974.

¹⁴³ Diputado Torres Molina, en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 955.

¹⁴⁴ Diputado Vaillant, en D.S.C.D., 17ª sesión, 26/06/1934: 962.

técnica, industrial y agrícola), el problema educacional tuvo como trasfondo la discusión del cumplimiento efectivo de la obligatoriedad escolar que aún no se hacía realidad a causa de los efectos de la crisis económica iniciada en 1929, que no permitió contar con los recursos necesarios para su efectiva implementación debido a los planes de economía y los intereses económicos y políticos de los grandes propietarios agrícolas que continuaron postergando la educación en los campos.

Desde inicios del siglo XX educadores, economistas y políticos abogaban por cambiar el carácter elitista del sistema educacional, orientado a la educación secundaria y universitaria, por una educación económica, práctica, técnica e industrial (tendencia que se obviamente se incrementó con la crisis) que permitiera satisfacer las necesidades de la imperiosa e incipiente industrialización nacional; en este marco se comenzaron a desarrollar algunas acciones para cimentar la educación industrial (sectores urbanos) y la educación agrícola (sectores rurales), con iniciativas como las escuelas-granjas.

Sin embargo, aparte de avance puntuales, el sistema educacional no terminó por alinearse con el proceso de industrialización ya que las trabas más importantes de la obligatoriedad escolar, la indigencia y la edificación escolar, sólo se consideran seriamente a fines de los años treinta cuando se creó una sociedad constructora de establecimientos educacionales de capitales mixtos, con grandes ventajas para los inversionistas privados, y se comenzaron a generar acciones más sistemáticas en relación a alimentación, vestuario y auxilio escolar; mientras que los profesores, otrora activos artífices de reformas, se enfocaron más bien en demandas económicas (aumentos de sueldos) a costa de la represión expresada en sanciones administrativas, traslados o exoneraciones.

En síntesis, en términos educacionales, la década de los años treinta no fue muy auspiciosa y los resultados educacionales agregados son lapidarios: apenas el 5,37% de los niños que ingresaron al primer año de instrucción

primaria en el año 1931 (217.284) terminaron el ciclo en 1936 (11.664)¹⁴⁵; mismo año en que “de cada 10,000 chilenos, 2,219 son adultos analfabetos, 2,168 son pre-escolares, 558 se matriculan en la escuela, 61 la terminan, 47 inician estudios medios, 9 los finalizan, 3 ingresan a la Universidad y uno llega a obtener un título superior” (Labarca, 1939: 280); entre 1930 y 1940 la población de analfabetos aumentó de 25,6% al 27,3% en la población mayor a 15 años (Ponce de León, 2018b) y en 1937 éstos constituían una población de 1.250.000 de personas¹⁴⁶; mientras que la situación general de la infancia a fines de la década seguía en una situación alarmante, ya que de cada 10 nacidos, la mitad moría a los 9 años¹⁴⁷.

En términos de cobertura escolar, en 1937 la matrícula primaria total fue de 567.572 alumnos (incluyendo escuelas públicas y escuelas primarias anexas a liceos fiscales y escuelas primarias particulares y preparatorias de liceos particulares)¹⁴⁸, dentro de una población escolar de 782.000 niños¹⁴⁹ (tasa de cobertura de 72,6%), apenas 37.000 alumnos más que en 1930¹⁵⁰; aunque la matrícula particular experimentó un alza de 64,5% (de 71.264 a 110.569 estudiantes), mientras que la matrícula fiscal disminuyó un 4,2% (de 458.953 a 457.003 estudiantes).

En cuanto a infraestructura, el número de escuelas primarias creció un 12,1% entre 1921 y 1938, mientras que la población creció en un 22,8% en el mismo período¹⁵¹, por lo que en 1937 habían 3.589 escuelas primarias funcionando¹⁵², 27 menos que en 1927¹⁵³. De estas escuelas, 2.432 funcionaban en locales arrendados (275 más que en 1930), al tiempo que el número de escuelas fiscales que funcionaban en locales propios se había mantenido prácticamente igual (543 versus 541). Además, en 1937 el 64% de las escuelas primarias eran de tercera categoría (2 años), el 25,4% eran de

¹⁴⁵ Diputado Castebianco, en D.S.C.D., 36ª sesión, 11/08/1937: 1964.

¹⁴⁶ Diputado Maira, en D.S.C.D., 26ª sesión, 26/07/1937: 1442.

¹⁴⁷ Informe “Realidad médico-social chilena”, 1939, citado por Illanes, 1991: 160.

¹⁴⁸ Ministro de Educación Correa, en D.S.C.D., 84ª sesión, 15/09/1937: 3572.

¹⁴⁹ Diputado Castelblanco, en D.S.C.D., 36ª sesión, 11/08/1937: 1961.

¹⁵⁰ Serrano et al., 2012b.

¹⁵¹ Diputado Allende, D.S.C.D., en 54ª sesión, 13/09/1939: 3076-3077.

¹⁵² Ministro de Educación Correa, en D.S.C.D., 84ª sesión, 15/09/1937: 3572.

¹⁵³ Diputado Castelblanco, en D.S.C.D., 36ª sesión, 11/08/1937: 1961.

segundo grados (4 años) y apenas el 9,9% era de primera grado (6 años) (Ponce de León, 2018a), lo que daba cuenta de que la gran mayoría de la población infantil escolarizada no superaba los 4 años de estudio.

3.4 Síntesis

Entre 1880 y 1920 el número de escuelas primarias fiscales se quintuplicaron y su matrícula se multiplicó siete veces, aunque en 1920 siete de cada diez locales de escuelas fiscales eran arrendados, poco más de la mitad de la población en edad escolar no accedía a la escuela primaria, el porcentaje de analfabetismo superaba el tercio de la población y la gran mayoría de la infancia sufría de mortalidad temprana, pobreza e indigencia, a pesar de las iniciativas de médicos, profesores y filántropos que mediante diversas acciones buscaban atenuar esta situación ante la indiferencia generalizada de la clase política oligárquica que traducía cualquier intento de intervención social del Estado como un indebido e indeseable estatismo.

En este marco, durante las dos primeras décadas del siglo XX se discutió la instrucción primaria obligatoria (promovida por intelectuales, educadores y organizaciones obreras) que tuvo que sortear la férrea oposición doctrinaria de los conservadores que fustigaron la, para ellos, indebida intromisión del Estado y defendieron el derecho de los padres para decidir sobre la educación de sus hijos, hasta que una coalición de liberales y radicales (Alianza liberal) obtuvo la mayoría en ambas cámaras del Parlamento (1918) y la alarma de una revolución social en ciernes se había extendido entre los sectores oligárquicos luego del triunfo de la Revolución Rusa (1917).

En consecuencia, la aprobación de la ley de instrucción primaria obligatoria (LIPO) en 1920 fue producto de una transacción política que implicó la obligatoriedad y la gratuidad escolar, pero sólo en los primeros cuatro años de la enseñanza primaria (de seis), con la posibilidad de que esta norma se cumpliera en escuelas fiscales o en escuelas privadas subvencionados (consagrando este esquema de financiamiento establecido en 1907) y con la

obligación de que en las escuelas fiscales se impartiera, si así lo solicitaban los padres, la asignatura de doctrina y moral cristiana (aunque se incluyó la posibilidad de eximirse de esta enseñanza).

Luego de la promulgación de la LIPO la acción social del Estado respecto de la infancia pretendió ser más orgánica y activa en aspectos sanitarios, laborales y asistenciales, pero la situación económica, especialmente después de 1929, y las posiciones doctrinarias anti estatistas no sólo debilitaron estas iniciativas sino que ayudaron a incrementar la pobreza y la indigencia infantil (que impedía que una gran proporción de los niños de sectores populares asistiera a la escuela) a niveles alarmantes, ya que se estimaba que decenas de miles de niños vivían abandonados, se dedicaban a la delincuencia, estaban enfermos y no acudían a las escuelas, a pesar de los esfuerzos de la acción asistencial privada.

De igual modo, el problema del déficit y el deterioro de la infraestructura escolar (que se acrecentó en la medida en que crecía la población escolar) no fue debidamente atendido a causa de la política de concentración de escuelas (1928), los recortes presupuestarios producto de la crisis económica y la escasa voluntad política por refrendar y fiscalizar las obligaciones escolares de los padres y tutores y de los grandes propietarios agrícolas e industriales. Sólo en la segunda mitad de la década de 1930 se buscó enfrentar la situación mediante la creación de una empresa mixta ad hoc que más bien representó una alternativa de inversión sin riesgo para los privados y una eximición de hecho de las obligaciones escolares de los grandes propietarios agrícolas ya que gran parte de los recursos contemplados por esta ley se orientaron a la instrucción primaria rural.

Este subsector educativo se había convertido en un asunto de gran interés burocrático (la educación rural ocupaba al 70% del profesorado nacional y representaba igual porcentaje entre las escuelas públicas), económico (se buscaba fomentar la recuperación económica mediante el desarrollo de la educación económica, industrial y agrícola) y político (la propiedad y el uso de la tierra se había convertido en un asunto de seguridad interior del Estado

debido a la emergencia de conflictos campesinos e indígenas) por lo que el problema de la construcción de escuelas rurales (y de escuelas granjas, particularmente) y la situación de desamparo y de represión administrativa que sufrían los profesores rurales se transformó en parte central de la discusión educativa.

Precisamente, el profesorado primario se transformó en un actor político de relevancia que planteó demandas laborales, participó activamente en la política contingente y exigió y encabezó una reforma integral de la enseñanza (1928), aunque esta fue abortada por el mismo gobierno que ilegalizó a su principal organización (AGP) y reprimió administrativamente a centenares de profesores. Luego de esta experiencia fallida, los profesores primarios no lograron recuperar el protagonismo político y se enfocaron en los años treinta en demandas gremiales (reincorporación de exonerados y aumento de salarios, luego de años de ajustes y planes de austeridad fiscal) frente a diversos gobiernos que, debido a la presión de los docentes, entregaron ajustes limitados de salarios a cambio de la represión administrativa a gran escala, mientras los responsables políticos de esta se culpaban mutuamente.

En definitiva, la crisis económica iniciada en 1929 y sus secuelas frustraron el cumplimiento efectivo de la obligatoriedad escolar y las trabas educacionales más importantes (indigencia infantil, déficit y deterioro de la infraestructura escolar y limitaciones económicas del profesorado), sólo comenzaron a enfrentarse limitadamente durante la segunda mitad de los años treinta. En términos concretos, apenas el 5,37% de los niños que ingresaron al primer año de instrucción primaria en el año 1931 terminaron el ciclo en 1936; la matrícula primaria particular experimentó un alza de 64,5%, entre 1930 y 1937, mientras que la matrícula fiscal se estancó; había un déficit de entre 1.000 y 1.500 escuelas fiscales primarias; casi 215.000 niños en edad escolar no asistían a la escuela; el 40% de población total era analfabeta y la situación general de la infancia seguía en una situación alarmante.

Capítulo 4: La situación económica, política y educacional en el Norte Grande, Provincia de Antofagasta, 1930-1937

4.1 La situación económica y política en la Provincia de Antofagasta, 1930 y 1937

En la Provincia de Antofagasta, donde se concentraba la producción minera del país, los efectos de la crisis económica iniciada en 1929 fueron especialmente severos: decayó la industria salitrera, se cerraron oficinas salitreras, aumentó la cesantía, creció la pobreza, brotó el hambre y se multiplicó la miseria entre las familias obreras, lo que conllevó un creciente nivel de movilización y politización de los trabajadores y los desempleados que, a su vez, activó una fuerte reacción represiva del Estado.

A principios de 1930 en la Provincia de Antofagasta los salarios eran muy bajos y satisfacían “las necesidades del soltero, pero [mantenían] al casado y a su familia a ración de hambre”¹⁵⁴, aunque para algunas autoridades todavía reinaba “una perfecta tranquilidad y armonía”; pero este ambiente cambió radicalmente en septiembre cuando la crisis económica se dejó sentir en forma alarmante y la situación industrial “se empezó a presentar delicada con la paralización de algunas oficinas salitreras y la baja del cobre, [dando] origen al éxodo de obreros al sur”¹⁵⁵ o el aumento de la población de cesantes que llegó, durante 1931, a un total de 4.971 personas (2.500 en Antofagasta, 800 en El Loa, 1.071 en Tocopilla y 600 en Taltal), afectando a 14.913 personas, considerando a sus familias (Galaz-Mandakovic, 2008).

Sólo en la ciudad de Tocopilla (con 14.787 habitantes, según el Censo de 1930¹⁵⁶), principal puerto de embarque de la producción salitrera, habían “no menos de 600 obreros desocupados, que sumados a sus respectivas familias,

¹⁵⁴ Memoria Anual 1929 del Intendente Luis Troncoso, del 14 de febrero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 14, Vol. 90.

¹⁵⁵ Memoria Anual 1930 del Gobernador de Tocopilla Pedro Lancien, del 8 de abril de 1931. FIA-ANSL, Ficha 38, Vol. 91.

¹⁵⁶ Memoria Anual 1930 del Gobernador de Tocopilla, Pedro Lancien, del 8 de abril de 1931. FIA-ANSL, Ficha 38, Vol. 91.

forman una población flotante de no menos de 2.000 almas”¹⁵⁷, razón por la que la Gobernación constituyó en Comité Pro-Cesantes (18 de agosto de 1931) para procurarles trabajos, en obras fiscales o municipales, y alimentación, mediante una “Olla del Pobre” y una “Olla Infantil” atendida por el Patronato de la Infancia (creado en 1927), que llegó a atender diariamente a 14.000 “almas”. Esta situación se agravó durante los siguientes meses por lo que en marzo de 1932 las raciones debieron incrementarse a 67.708 (44.368 para niños de 3 a 14 años y el resto para lactantes, niños enfermos e incluso ancianos) (Galaz-Mandakovic, 2008).

Pero el punto culmine de la crisis se produjo en el año 1932 cuando hubo un total de 14.292 personas (de un total aproximado de 16.000 habitantes) beneficiadas por la Olla Común en el Departamento de Tocopilla, los que “se alimentaron durante casi un semestre a expensas del Estado” (Galaz-Mandakovic, 2008: 107); cifra que contrasta radicalmente con las 1.924 raciones por cesantía que se entregaron en diciembre de 1935, mayoritariamente destinadas a mujeres abandonadas con sus hijos, el problema más severo y persistente en medio de la crisis (sólo 265 correspondieron a hombres, la mayoría discapacitados para el trabajo)¹⁵⁸.

Los esfuerzos públicos y privados por aminorar los efectos de la crisis, como puestos de trabajo en obras municipales o la rebaja de un 40% de las tarifas de flete para artículos comestibles por parte de la empresa de Ferrocarriles Antofagasta-Bolivia, fueron parciales y transitorios (Galaz-Mandakovic, 2008). Además, las pésimas condiciones ambientales e higiénicas de las habitaciones obreras (no menos de 6.000 personas vivían en asentamientos precarios) y la escasez y carestía del agua en Tocopilla, propiciaron las condiciones de insalubridad que permitieron la propagación de enfermedades como la sarna, la tuberculosis y la pediculosis, además de la propagación de

¹⁵⁷ Memoria del Tercer Trimestre de 1931, del Gobernador de Tocopilla, Ricardo Santander, del 30 de septiembre. FIA-ANSL, Ficha 39, Vol. 91.

¹⁵⁸ Memoria Anual 1935 del Gobernador Provincial de Tocopilla, Arturo Galdames. FIA-ANSL, Ficha 152, Vol. 169.

la sífilis, la blenorragia y/o la gonorrea debido a los altos niveles de prostitución que se registraron (Galaz-Mandakovic, 2008).

Otro problema social y sanitario que se agravó con la crisis fue el alcoholismo. Ya en 1911, el doctor Francisco Landa había denunciado la extensión y el desarrollo de la “amenaza nacional” del alcoholismo en Chile y había exigido la organización de una “lucha nacional contra el alcoholismo popular” (Salazar, 1987: 101). Sin embargo, en 1928 Carabineros de Chile había apresado a 109.114 ebrios en las calles y se habrían cometido 38.833 delitos en estado de ebriedad (Illanes, citada por Molina, 2010: 85-86) y en 1936 se consumían en Chile 60 litros de vino promedio al año al tiempo que se bebían “sólo 28 litros de leche al año” (Labarca, 1936: 151)¹⁵⁹.

Este problema fue abordado por las autoridades nacionales y provinciales con diversas y contradictorias medidas como la clasificación de la cerveza como “bebida refrescante” o el establecimiento de zonas de prohibición de venta y consumo de alcoholes (en los barrios urbanos de las ciudades de Pisagua, Iquique, Antofagasta, Tocopilla y Taltal), zonas de temperancia limitada (Calama, puertos legalmente habilitados, oficinas salitreras, mineral de Chuquicamata y otros establecimientos mineros e industriales que determinara la autoridad) y zonas secas (regiones rurales y los pueblos y caseríos no incluidos en las otras zonas) (Decreto Ley N° 550, de 23 de septiembre de 1925) (González, 2010).

Este doble juego de fomento y regulación del consumo, más los efectos psicológicos de la cesantía y la miseria, no hizo más que repercutir directamente en el incremento inusitado del alcoholismo en la zona, “sobre todo en las Oficinas Salitreras”¹⁶⁰ donde se consumía “sin control, a toda

¹⁵⁹ En 1939 el gobierno de Pedro Aguirre Cerda creó el Departamento de Defensa de la Raza y Aprovechamiento de las Horas Libres y organizó la Campaña de Chilenidad, de la Defensa de la Raza y de la Alfabetización; el término “raza” se utilizaba como un concepto sanitario, vinculado a insalubridad y desnutrición.

para combatir el alcoholismo entre los trabajadores.

¹⁶⁰ Memoria del Tercer Trimestre del Gobernador de Tocopilla, Ricardo Santander, del 30 de septiembre de 1931. FIA-ANSL, Ficha 39, Vol. 91.

hora, todos los días y en todas partes”¹⁶¹, alcohol de dudosa procedencia y calidad y en cantidades considerables, provocando “la ruina moral, el abandono de su familia y la preocupación de hijos raquíticos, sifilíticos y tuberculosos”¹⁶²; además del aumento de los desórdenes y la delincuencia.

De hecho, de los 338 presos en la cárcel de Tocopilla durante el año 1931, 217 fueron apresados cometiendo delitos o faltas en estado de embriaguez (Galaz-Mandakovic, 2008), entre ellos el profesor de la Escuela Superior de Hombres N° 1, Alejandro Gutiérrez Martínez, quien fue condenado dos veces en un mismo mes por andar ebrio en la vía pública; por esta razón la máxima autoridad provincial lamentó “muy de veras que un profesor joven de esta nueva generación (...) de maestros que preconizan la escuela avanzada, incurran en tan graves renunciados, cuando su orientación no debe ser otra que la de seguir una conducta moralizante”¹⁶³.

Pero, sin duda, el problema social de mayor envergadura en la región fue la indigencia infantil masiva, un problema tan severo y acuciante que determinó que el Intendente Provincial ordenara (octubre de 1934) a las autoridades políticas y policiales de la provincia realizar un estricto empadronamiento de la población infantil indigente, arguyendo que ha “llegado el momento propicio para establecer la verdad rigurosa en el censo de los Niños más o menos abandonados que hacen indispensable la ayuda del Estado”¹⁶⁴, precisando que se debían contabilizar aparte a los niños “indigentes a perpetuidad” y a los niños de una madre viuda o que había sido abandonada por su esposo.

De esta situación de miseria y abandono no se salvaban ni los niños bajo tutela del propio Estado. Por ejemplo, los 40 niños reclusos por orden judicial en

¹⁶¹ Memoria Anual 1929 del Intendente Provincial, Luis Troncoso, del 14 de febrero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 14, Vol. 90.

¹⁶² Memoria Anual 1929 del Intendente Provincial, Luis Troncoso, del 14 de febrero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 14, Vol. 90.

¹⁶³ Gobernador de Tocopilla, Arturo Peralta, agosto de 1931, citado por Galaz-Mandakovic, 2008: 98.

¹⁶⁴ Oficio N° 1370, del 16 de octubre de 1934, del Intendente Provincial. FIA-ANSL, Ficha 98, Vol. 146.

el Reformatorio de Niños de Antofagasta, en febrero de 1934, carecían de colchones, ropa de cama, utensilios para la comida, vestuario y alimentación suficiente¹⁶⁵, por lo que la Junta Directiva de la institución representó a las autoridades provinciales su intención de renunciar y clausurar el local si la Dirección de Menores no cubría, a lo menos, los gastos mínimos de operación y reponía la entrega de la “ración de cárcel” que les correspondía a esos niños.

En este ambiente de crisis económica y emergencia social, la movilización obrera se intensificó a la vez que las autoridades políticas y policiales de la Provincia incrementaron sus actividades de vigilancia y control sobre los trabajadores y los desempleados, deteniendo a activistas y dirigentes obreros (por ejemplo, el 12 de septiembre de 1930 Carabineros apresó en el retén Astoreca a Francisco Salinas y Enrique Nuñez por intentar sublevar a 100 obreros que debían tomar el tren para ser trasladados a otra oficina salitrera¹⁶⁶) o informando detalladamente sobre las actividades de las organizaciones sindicales, como la Federación Obrera de Chile, FOCH, o la Central de Cesantes.

Mediante esta función de control que incluía, por cierto, recursos como la infiltración de las organizaciones obreras, las policías reportaban a las autoridades políticas asuntos como: a) las nóminas de oradores (“agitadores”) en las reuniones, b) los listados de candidatos en las elecciones internas, c) los temas de discusión en las reuniones (hablaron “en contra de nuestro General Director y Supremo Presidente de Chile [amenazando] con la revolución del proletariado”¹⁶⁷), d) las actividades de difusión y de propaganda (habían “hecho circular folletos, invitando a la organización de soldados, obreros y campesinos”¹⁶⁸) y d) los objetivos y los propósitos (buscaban convencer al “elemento cesante” para oponerse a su traslado al sur

¹⁶⁵ Oficio N° 61, del 12 de febrero de 1932, del Intendente Provincial al Ministro de Justicia. FIA-ANSL, Ficha 84, Vol. 145.

¹⁶⁶ Reporte del Teniente Comandante de la Tenencia de la oficina salitrera “Pedro de Valdivia”, Manuel Giménez, a la Jefatura de la 3ª Comisaría de Carabineros de la Oficina María Elena. FIA-ANSL, Ficha 34, Vol. 90.

¹⁶⁷ Reporte de Carabineros del 4 de abril de 1931 citado por Galaz-Mandakovic, 2008: 35.

¹⁶⁸ Memoria del Tercer Trimestre, del 30 de septiembre de 1931, del Gobernador de la Provincia de Tocopilla, Ricardo Santander. FIA-ANSL, Ficha 39, Vol. 91.

argumentando que iban a ser conducidos a “campos de concentración de cesantes”¹⁶⁹).

Estas acciones no estaban sólo dirigidas a controlar a las organizaciones obreras y los partidos políticos de izquierda, sino que también eran complementadas con acciones orientadas a socavar la potencia electoral obrera en la zona (“las fuerzas electorales comunistas (...) están muy resentidas, con motivo del envío de numerosos cesantes de las oficinas salitreras al sur”). Incluso para enfrentar la creciente conflictividad obrera y la amenaza del militarismo reformista¹⁷⁰, la autoridad provincial solicitó, en 1931, la creación de un Batallón de Ejército, argumentando que para una población de 20.000 habitantes “compuesta en su casi totalidad de elementos obreros [que] está expuesta, generalmente, a conflictos odiosos [sólo cuenta con] un Escuadrón de Carabineros, compuesto en su totalidad de 100 hombres, mal armados y peor montados”¹⁷¹.

4.2 La educación en el Norte Grande: la “chilenización” y la escuela

Como producto de la “Guerra del Pacífico” (1879-1883), Chile se anexionó la provincia boliviana de Antofagasta (Tratado de 1904), la provincia peruana de Tarapacá (Tratado de 1883) y el departamento peruano de Arica, con la partición de la provincia peruana de Tacna y Arica (Tratado de 1929). Por lo tanto, entre 1883 y 1929, el Estado chileno desplegó en estos nuevos territorios sus aparatos ideológicos y simbólicos (escuelas, profesores, autoridades civiles y eclesiásticas, medios de comunicación, emblemas y fiestas) y sus aparatos represivos (policía, justicia y prisiones) para asentar y

¹⁶⁹ Memorandum Reservados N° 9, del 16 de enero; N° 10, del 18 de enero; N° 13, del 24 de enero y N° 16, del 29 de enero, del Jefe Provincial de Investigaciones, Comisario Benjamín Rueda. FIA-ANSL, Fichas 75, 76, 77 y 80, Vol. 140.

¹⁷⁰ Con motivo de la sublevación de la Armada del 1 de septiembre de 1931, fueron trasladados a Antofagasta batallones del Regimiento Andino General Lagos, de Calama, y del Regimiento Carampangue, de Iquique.

¹⁷¹ Memoria del Tercer Trimestre, del 30 de septiembre de 1931, del Gobernador de la Provincia de Tocopilla, Ricardo Santander. FIA-ANSL, Ficha 39, Vol. 91.

consolidar su soberanía política, económica, social y cultural sobre la población.

En este contexto, el principal aparato ideológico y simbólico del Estado chileno habría sido la escuela, que habría cumplido con el objetivo de “chilenizar” a la población, incluso antes del fin de las hostilidades (en octubre de 1880 se decretó la creación de escuelas primarias chilenas en Tarapacá) (Silva, 2009). Sin embargo, esta zona (conocida como Norte Grande) habría sido más bien concebida por las autoridades chilenas como un importante espacio económico (la explotación del salitre se convirtió en el primer producto de exportación de Chile) que, por lo mismo, no concitó una mayor preocupación educativa, por cuanto la población de aquella zona era principalmente indígena y “extranjera”.

En consecuencia, el Estado habría asumido una actitud pasiva (asimilación indirecta), residual, lenta y pobre (insuficiente número de escuelas, escasa matrícula, bajos sueldos de profesores, deficientes condiciones de infraestructura, falta de materiales educativos, bajo nivel de formación del personal docente y dificultades con las autoridades e intereses económicos locales) y el desarrollo del sistema escolar en zona habría dependido, fundamentalmente, de la demanda educativa de las propias comunidades (Aguirre y Mondaca, 2011; Carrasco y Gavilán, 2012; Castro, 2004; Díaz y Ruz, 2009; Figueroa y Silva, 2011 y 2006; González, 1996 y 2002; Mondaca, 2008; Mondaca y Díaz, 2014 y Silva, 2009 y 2010).

Por ejemplo, en Mamiña (1895) no había escuela desde la ocupación chilena, no obstante que bajo la administración peruana el pueblo tenía una “buena escuela”¹⁷²; en 1905 en Tacna y Arica (bajo ocupación chilena) habían 32 escuelas que ocupaban “miserables casas de tablas” en arriendo o cedidas (sólo 2 contaban con locales propios) a las que asistían 1.400 niños (1.140 peruanos y 260 chilenos), servidas por 62 preceptores y ayudantes (22

¹⁷² Carta de 1895 del cura y vicario de Mamiña dirigida al Intendente de Tarapacá, citada en Castro, 2004.

peruanos), entre ellos sólo uno con título de normalista¹⁷³ y en 1907 se constató en el Censo de ese año (primero realizado bajo soberanía chilena) que en la provincia de Tarapacá estaban matriculados en las escuelas públicas sólo tres de cada diez niños y que el analfabetismo alcanzaba al 62% de la población escolar (Ponce de León, 2010).

Pero a principios del siglo XX, cuando comenzó a decaer la industria del salitre, la acción sindical reivindicativa iba en aumento y empezaron a decantarse los asuntos limítrofes pendientes, esta situación comenzó a cambiar dando inicio a un proceso de chilenización compulsiva cuya primera manifestación se produjo en febrero de 1900 en Tacna cuando la Intendencia decretó que las escuelas debían ajustarse a la legislación educacional chilena y expulsó a los profesores peruanos de las escuelas que no se ajustaban a la normativa (González, 2008; Díaz y Ruiz, 2009).

Años más tarde, en 1908, se creó en Santiago un Comité Chilenizador de Tacna y Arica y el año siguiente se dictó la Ley de Colonización de Tacna; aunque la acción chilenizadora más emblemática fue el cierre de las iglesias en Tacna y Arica en 1909 y la expulsión de los curas diocesanos peruanos en 1910 acusados de realizar proselitismo antichileno, lo que fomentó las condiciones propicias para el surgimiento de las Ligas Patrióticas, organizaciones nacionalistas que fustigaron y expulsaron a ciudadanos “extranjeros”, especialmente peruanos, y obligaron al cierre de sus escuelas, periódicos y clubes (González, 2008).

Sin embargo, el hecho que determinó el inicio de la acción global y directa del Estado chileno en el Norte Grande fue la matanza de la Escuela Santa María de Iquique (1907)¹⁷⁴, a contar de la que Chile canalizó todos sus

¹⁷³ Luis Ortúzar, artículo de El Mercurio, 7 de julio de 1905, citado en Monsalve, 1998: 67-68.

¹⁷⁴ La matanza de la Escuela Santa María de Iquique, perpetrada el 21 de diciembre de 1907, fue la más numerosa de las matanzas de obreros perpetradas por el Ejército chileno por orden de los diversos gobiernos de turno. La huelga obrera comenzó el 10 de diciembre y cinco días después entre 15.000 y 23.000 obreros marcharon a Iquique para concentrarse en la ciudad. El Gobierno ordenó el desalojo de los concentrados en la Escuela Santa María, pero frente a la negativa de los obreros (muchos de los que estaban con sus familias), ordenó la

recursos para integrar a este territorio y su población a la nación utilizando la violencia para, incluso, erradicar las identidades nacionales previas (desperuanización o desbolivianización) y terminar con la trinacionalidad de facto de la zona en la que convivían trabajadores chilenos, peruanos y bolivianos, indígenas y mestizos, junto a industriales europeos y norteamericanos (González, 1994a y González, 2008).

Durante la década de 1920 se profundizó esta acción chilenizadora con un mayor control al flujo de personas y mercancías en las fronteras, la eliminación de cargos locales tradicionales y la realización sistemática de fiestas cívicas nacionales (en 1909 éstas se reglamentaron para las escuelas y liceos de todo el país) debido a que el gobierno reactivó los contactos diplomáticos para resolver los asuntos limítrofes pendientes con Perú y cumplir con la disposición del Tratado de 1883 que establecía que un plebiscito determinaría el estatus definitivo de la Provincia peruana de Tacna y Arica. Por este motivo, en 1925 se formó una Comisión Plebiscitaria (encabezada por Estados Unidos) que exigió a Chile “requisitos previos” para garantizar el correcto desarrollo del acto electoral, pero en junio de 1926 ésta Comisión declaró al plebiscito como “impracticable” debido a la violencia nacionalista ejercida por las Ligas Patrióticas (González, 2008); finalmente, el tema fue zanjado en 1929 con la repartición de la Provincia en disputa entre Perú (Tacna) y Chile (Arica).

En este nuevo escenario, la escuela fiscal comenzó a adquirir un sentido más geopolítico y el esfuerzo educacional por “chilenizar” a la población, que se había concentrado en la costa (puertos de embarque del salitre) y en la pampa (zona de explotación salitrera), se desplazó hacia los valles interiores y el altiplano a medida que se iban cerrando las oficinas salitreras (producto de la crisis pos I Guerra Mundial y de la crisis mundial de 1929), lo que implicó pasar de un escenario de pugna económica (luchas obreras) a otro de tensión cultural, ya que la mayoría de la población de esas zonas era indígena y tenían una adscripción nacional previa, boliviana o peruana (González, 2002).

masacre. La cifra oficial de muertos se fijó en 126, pero las cifras extra oficiales empinan esta trágica cifra a más de 3.600 víctimas fatales.

En el caso específico de la pampa salitrera, el desarrollo del sistema educacional tuvo algunas peculiaridades asociadas al entrecruce de intereses entre el Estado y las empresas que asumieron un alto protagonismo educacional (a diferencia de la costa, los valles y el altiplano donde el protagonismo del Estado fue más intenso) ya que la legislación establecía que los centros mineros e industriales con una población superior a 300 habitantes debían mantener una escuela, lo que se entendía como habilitar locales escolares y contratar y pagar profesores (aunque los artículos respectivos nunca fueron aprobados o reglamentados por lo que estas disposiciones carecían de valor ejecutivo); además, en la pampa también desempeñó un papel protagónico la “solidaridad” y la organización obrera que fomentó iniciativas de auto educación y demandó escuelas para ellos y sus hijos en las oficinas salitreras (González, 1999 y González, 2017), como en la primera gran huelga obrera de Iquique en junio de 1890 y en la trágica huelga obrera de Iquique de 1907 (González, 1994b).

No obstante el esfuerzo “chilenizador” de las autoridades, “[m]uchos de los proyectos educativos propiciados en teoría por el Estado (...), no lograron materializarse en las aldeas cordilleranas y en los oasis” (Mondaca y Díaz, 2014: 118) y, por el contrario, en estas zonas fue la misma población andina la que generalmente demandó la creación de escuelas y jugó un rol principal en la implementación del sistema escolar, ofreciendo “sus terrenos en donación, e incluso casas, denominados oficialmente como “ranchos cedidos”” (González, 1996), pagando los salarios de los profesores, contribuyendo en dinero y en trabajo para la construcción de los locales, la compra y el traslado de mobiliario y los materiales de estudio e, incluso, asumiendo la labor de alimentar a los profesores.

Por lo tanto, la relación que se estableció entre los agentes escolares estatales y la población andina “estuvo enmarcada en lo que Bourdieu denomina un campo y no en un aparato” (González, 2002: 21), es decir, la relación se desarrolló más bien en un espacio de disputa entre relaciones de fuerza asimétricas, pero no absolutas ya que el proyecto de escolarización “no fue

una imposición arbitraria del Estado, sino que hubo una relación entre los aparatos administrativos del Estado y las propias comunidades en la instalación de escuelas” (González, 2002: 59), lo que ciertamente no menoscabó el impacto cultural de la escuela pública.

Este protagonismo comunitario en los valles y el altiplano permitió a la población andina enfrentar la chilenización por medio de tácticas aprendidas durante la época colonial y republicana y les permitió adaptar y reapropiar las políticas del nuevo Estado nacional chileno en su propio contexto, negociando los resabios de su antigua ciudadanía o practicando una resistencia nacionalista a través de acciones como la creación y mantención de escuelas peruanas clandestinas (Mondaca, 2008). En consecuencia, mientras que algunas autoridades educativas chilenas proclamaban que la escuela “hac[ía] su obra de nacionalización con brillante éxito”¹⁷⁵, otras se lamentaban de que “Chile, en su medio siglo de soberanía, por falta de escuelas todavía no ejerce ninguna influencia nacionalizadora en estos rústicos pobladores de los valles y serranías cordilleranas”¹⁷⁶.

Por esta razón, muchas de las solicitudes de apertura de escuelas durante la década de 1930 enfatizaban en la despreocupación estatal por estas zonas donde era “absolutamente imprescindible la obra nacionalizadora de la escuela”¹⁷⁷, ya que “esos montañeses que hasta poco desconocían las leyes y el respeto al Gobierno chileno, no [sabían] si eran peruanos, bolivianos o tarapaqueños [chilenos]”¹⁷⁸; es más, las mismas autoridades chilenas consideraban a la población andina “como un todo homogéneo [y no] advertían aún sus peculiaridades internas; incluso en el imaginario popular se confundía al hombre andino chileno con el boliviano” (González, 2002: 60).

¹⁷⁵ Memoria del Servicio de Educación Primaria de Tarapacá del 08/01/1932, citada por Castro, 2004: 64.

¹⁷⁶ Director del Servicio de Educación Primaria de Tarapacá, en su Memoria Trimestral de abril de 1930 citado por Castro, 2004: 63.

¹⁷⁷ Carta del Inspector Provincial de Educación, del 23 de febrero de 1931, al Intendente Regional de Tarapacá, citado en González, 2002: 67.

¹⁷⁸ Extracto de carta de la directora interina de la escuela N° 45 de Poroma, Zaida Contreras, dirigida al Director Provincial de Educación, en enero de 1933, citada en González, 2002: 69.

Debido a lo anterior, las autoridades chilenas ejercían un control más estricto “hacia la población de origen peruano, en cambio hubo una mayor tolerancia hacia la población de origen boliviano, especialmente por la falta de habitantes netamente chilenos en los valles altos y altiplano” (González, 2002: 44). Esta “preferencia” nacional estuvo asociada, además, a la cuestión limítrofe y al plebiscito pendiente con Perú (que nunca se realizó) para zanjar la situación de Tacna y Arica. Por ejemplo, para la construcción del ferrocarril Arica-La Paz (inaugurado en 1913, compromiso asumido por Chile en el Tratado con Bolivia de 1904) se contrató principalmente a trabajadores bolivianos no sólo porque estaban más acostumbrados a soportar la altura, sino porque la mayoría de ellos eran analfabetos y, por lo tanto, no podían sufragar en un potencial plebiscito y tomar partido en la disputa limítrofe (González, 2002).

En consecuencia, en la práctica la política de “chilenización”¹⁷⁹ fue poco más que un discurso o un deseo (lo que no le resta su eficacia en cuanto homogeneización cultural y control político), ya que si bien no hubo una política explícita de chilenización (más allá de “castellanizar” y realizar actos cívico-patrióticos), si hubo una política de asimilación construida desde la mirada “civilizatoria” de tipo sarmientina dirigida a lograr la “salvación” de la población indígena que se encontraba, según el discurso oficial, en un “estado de barbarie”.

4.3 La situación educacional en la Provincia de Antofagasta, 1930-1937

En el período 1930-1937, la crítica situación económica provocó en la Provincia de Antofagasta el aumento dramático de la pobreza y la indigencia infantil lo que, a su vez, incrementó el ausentismo y la deserción escolar que desencadenó (junto a la paralización de faenas salitreras y a la política de

¹⁷⁹ Esta política de chilenización en el Norte Grande fue más explícita a contar de la fundación (2 de abril de 1945) de la Escuela Normal de Antofagasta, cuya primera cohorte (29 hombres, que se formó entre 1945 y 1950) fue conocida precisamente como los “chilenizadores”, ya que su formación se orientó (según su decreto orgánico del 22 de octubre de 1945, citado en González, 2002) a que los futuros profesores de la zona norte conocieran los problemas socioculturales del medio.

concentración de escuelas de 1928) el cierre de escuelas y/o el empeoramiento de las condiciones materiales de los recintos, al tiempo que las autoridades educacionales provinciales y las comunidades demandaban, precisamente, reparaciones, ampliaciones, construcciones o reapertura de escuelas a un gobierno central indiferente.

Por su parte, el profesorado primario de la Provincia sufrió la merma de sus ingresos, debido a las rebajas y los recortes salariales de los planes de economía, y debió enfrentar la competencia de un gran número de docentes contratados y pagados directamente por las empresas mineras (a causa de la escasez de profesores fiscales titulados interesados en ejercer en la zona), problemas que gatillaron una creciente actividad político-gremial del profesorado primario que fue severamente reprimida y castigada por las autoridades provinciales que acusaban genéricamente a los profesores de “rebeldes”, “extremistas”, “irresponsables” e “inmorales” cuando éstos manifestaban sus legítimas demandas económicas.

4.3.1 Pobreza e indigencia infantil

Tal vez el sector más golpeado por la crisis económica de 1929 fue el sistema educacional debido a la condición de pobreza e indigencia infantil masiva. La magnitud de este flagelo se puede evidenciar indirectamente a través de la acción, siempre limitada, de los organismos públicos y privados dedicados a la atención de la infancia desvalida. Las cuatro Juntas Provinciales de Auxilio Escolar (creadas en 1929, en reemplazo de las Juntas Comunales establecidas en 1920), correspondientes a los Departamentos de Antofagasta, Tocopilla, Taltal y El Loa, brindaron durante 1930 servicio de desayuno a un total de 1.897 niños¹⁸⁰, en circunstancias que la matrícula primaria (fiscal, municipal y particular) era de 18.390 estudiantes (18.254 de asistencia media).

¹⁸⁰ Memoria Anual 1930, del 7 de enero de 1931, del Inspector Provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.

Si consideramos que los efectos de la crisis económica golpearon más severamente la vida cotidiana de la población entre los años 1931 y 1933, es posible aseverar que la indigencia infantil se acrecentó de manera importante durante estos años. Por ejemplo, en 1934, cuando la economía nacional ya presentaba sus primeros signos de recuperación, las autoridades solicitaron al Servicio de Cesantía seguir proporcionando “4.168 panes diarios a 20 escuelas”¹⁸¹ y raciones de pan (100 gramos), avena (35 gramos) y leche a los alumnos más necesitados de Tocopilla; y aún durante 1935 las Juntas de Auxilio Escolar atendieron el desayuno escolar con los escasos fondos que las municipalidades de Antofagasta y Taltal y las comunidades escolares, padres y docentes, lograron recolectar (\$29.178 y \$89.261, respectivamente), mientras que en Antofagasta se constituyó una Junta de Defensa del Niño que organizó un servicio médico que realizó exámenes médicos a 293 niños y un servicio de almuerzo escolar que atendió a 500 alumnos de un total de “2.300 indigentes escolares de la ciudad”¹⁸².

4.3.2 Locales escolares insuficientes y en mal estado

Uno de los efectos concretos de la crisis económica en el ámbito educacional en la Provincia fue el cierre de numerosas escuelas, especialmente debido a la paralización de faenas salitreras, aunque también hay que considerar que muchas escuelas se suprimieron de acuerdo a la política de concentración de escuelas de 1928. La matrícula primaria de 1929 (fiscal, municipal y particular) fue de 18.934 estudiantes (15.493 de asistencia media) matriculados en 74 escuelas fiscales (12 superiores, 1 vocacional y 61 elementales), distribuidas en Antofagasta (34), Tocopilla (18), Taltal (15) y El Loa (7), que funcionaron en 13 locales fiscales, 21 locales arrendados y 40 locales cedidos (por empresas o comunidades).

Aunque de las 74 escuelas fiscales 10 no funcionaron completamente: 2 sólo funcionaron parcialmente por traslados (N°29 y N°32), 2 no funcionaron en todo el año por paralización de faenas (N°s 10 y 34), 4 no funcionaron

¹⁸¹ Oficio N° 0357, del 4 de abril de 1934, FIA-ANSL, Ficha 72, Vol. 138.

¹⁸² Memoria Anual 1935, del 22 de enero de 1936. FIA-ANSL, Ficha 148, Vol. 169.

algunos meses por la suspensión de faenas (N°s 16, 20, 24 y 31) y 2 no funcionaron porque simplemente no tenían local (N°s 21 y 30)¹⁸³. Además de las 74 escuelas fiscales, funcionaron este año 12 municipales y 21 particulares (de empresas, colonias y otras instituciones).

En 1930, de las 75 escuelas fiscales, abrieron regularmente 65 (además de 41 escuelas particulares y municipales) que funcionaron en 13 locales fiscales, 18 en locales arrendados y 44 en locales cedidos; no obstante, por cierre de faenas o disminución de población escolar para 1931 se suprimieron 15 escuelas en la Provincia (N°s 14, 18, 19, 22, 28 y 33, de Antofagasta; N°s 4, 5, 8, 9 y 11 de Tocopilla; y N°s 5, 10, 13 y 14, de Taltal); específicamente en Tocopilla 6 escuelas fiscales no funcionaron por la paralización de las oficinas salitreras¹⁸⁴.

La gran proporción de locales arrendados constituyó un gran problema ya que los planes de austeridad o economía del gobierno repercutieron directamente en la disponibilidad de recursos para este ítem (además de reparaciones, mobiliario, útiles y, obviamente, construcción). Por ejemplo, por el arriendo del local del Liceo de Niñas de Antofagasta (con una matrícula de 637 alumnos, divididos en 295 de primaria y 342 de secundaria), se pagó en 1930 un canon anual de \$19.200¹⁸⁵; mientras que para la construcción de las escuelas primarias de Toconao y Chiu Chiu se aprobaron \$75.580¹⁸⁶ y \$70.500, respectivamente¹⁸⁷.

Sólo en 1934, el número de escuelas fiscales en la Provincia se incrementó de 65 a 76 (un 18% funcionó en locales fiscales, 58% en locales cedidos y un 24% en locales arrendados¹⁸⁸) de acuerdo a la siguiente distribución: 35

¹⁸³ Memoria Anual 1930, del Inspector Provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés, del 7 de enero de 1931 FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.

¹⁸⁴ Memoria del Tercer Trimestre de 1931, del Intendente de la Provincia, Luis Troncoso, del 30 de septiembre de 1931. FIA-ANSL, Ficha 39, Vol. 91.

¹⁸⁵ Oficio N° 228, de la Directora del Liceo de Niñas de Antofagasta, del 18 de diciembre de 1930. FIA-ANSL, Ficha 42, Vol. 91.

¹⁸⁶ Oficio de Director General de Obras Públicas al Intendente de la Provincia de Antofagasta, del 2 de noviembre de 1934. FIA-ANSL, Ficha 52, Vol. 135.

¹⁸⁷ Oficio de Director General de Obras Públicas al Intendente de la Provincia de Antofagasta, del 2 de noviembre de 1934. FIA-ANSL, Ficha 53, Vol. 135.

¹⁸⁸ Ficha 107, Vol. 149.

en Antofagasta, 11 en Taltal, 16 en Tocopilla y 14 en El Loa; sin embargo, hubo 6 escuelas que no funcionaron por falta de local escolar (N°s 9, 10, 11, en El Loa, y N° 9, en Taltal), por disminución de la población escolar (N° 14, de Antofagasta) o por paralización de faenas salitreras (N° 6, de Taltal). Por su parte, en 1935 hubo 72 escuelas fiscales en la Provincia (17 en locales fiscales, 17 en locales arrendados y 38 en locales cedidos), aunque no funcionaron 6 escuelas (5 por falta de local y 1 por paralización de faenas)¹⁸⁹.

Al cierre de escuelas se sumó su estado de deterioro y hacinamiento. En febrero de 1930 las autoridades solicitaron la reparación urgente de todos los locales escolares financiados por recursos públicos de la Provincia¹⁹⁰ que en una gran proporción eran arrendados, indicando que estos eran “del todo inadecuados, estrechos y carecen de toda comodidad que los habilite para el uso a que están destinados [además] ofrecen el aspecto más desconsolador por la ausencia casi absoluta de condiciones higiénicas y pedagógicas”¹⁹¹, estaban “faltos de capacidad [y carecían] de condiciones sanitarias y pedagógicas” [mínimas pues son] “estrechos, malsanos, faltos de luz, y algunos, ruinosos”¹⁹², constituyendo éstos, ante todo, una verdadera “vergüenza pública”.

Por ejemplo, en la ciudad de Antofagasta había 3 escuelas en locales fiscales (de un total de 20) que atendían a 7.000 niños y niñas¹⁹³; la escuela N° 2 atendía a 700 alumnas en circunstancias que había sido construida en 1883 para 120 alumnas; el liceo de niñas funcionaba en un local que no reunía “ni las condiciones más elementales para el funcionamiento de un colegio”, con “salas estrechas, oscuras, sin ventilación”¹⁹⁴; y únicamente la escuela N° 4,

¹⁸⁹ Memoria Anual 1935, del Inspector Provincial de Educación, del 22 de enero de 1936. FIA-ANSL, Ficha 148, Vol. 169.

¹⁹⁰ Memoria Anual 1929, Intendente Provincial, del 14 de febrero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 14, Vol. 90.

¹⁹¹ Memoria Anual 1930 del Inspector Provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés, del 7 de enero de 1931. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.

¹⁹² Oficio N° 1.798, del Inspector Provincial de Educación Primaria, Luis Bustos, del 28 de diciembre de 1934. FIA-ANSL, Ficha 107, Vol. 149.

¹⁹³ Oficio N° 1.138, del Inspector Provincial de Educación Primaria, del 24 de septiembre de 1935. FIA-ANSL, Ficha 134, Vol. 161.

¹⁹⁴ Memoria Anual de 1936, de la Rectora del Liceo de Niñas de Antofagasta, Malitina Pereira de Rechstohs, de marzo de 1937. FIA-ANSL, Ficha 131, Vol. 161.

de propiedad fiscal, estaba en buenas condiciones. Sin embargo, sólo en 1934 la Dirección General de Obras Públicas comisionó a un arquitecto para trasladarse a la Provincia e “iniciar trabajos de reparaciones en los edificios educacionales”¹⁹⁵, pero a inicios de 1936 el Intendente Provincial reclamó nuevamente a las autoridades centrales por el estado ruinoso e insalubre de gran parte de los locales fiscales y por los altos costos de los arriendos¹⁹⁶, situación que se agravó con el terremoto de julio de ese año¹⁹⁷.

Otro factor que agravó la insalubridad de las escuelas fue la escasez de agua potable (un elemento crítico en la zona norte del país) hasta el punto que a mediados de 1934 la empresa de agua potable de Antofagasta disminuyó las cuotas de agua a las escuelas primarias (en algunos casos de 18 m³ anuales promedio por alumno, a 0,8 m³), por lo que las autoridades educacionales solicitaron a la empresa reconsiderar la medida y tomar en cuenta la matrícula de las escuelas¹⁹⁸; pero el Inspector Fiscal informó (27 de junio) que las cuotas de agua estaban establecidas por decreto y que se habían estado produciendo irregularidades en el consumo de agua. Por ejemplo, en algunas escuelas se había incrementado el consumo en 5 veces en verano cuando las escuelas estaban cerradas o que en otras no se consumía la cuota asignada¹⁹⁹.

Aunque se cerraban escuelas y los locales escolares estaban en una situación de infraestructura crítica, los funcionarios provinciales y locales y las comunidades canalizaron múltiples demandas de construcción, traslado o reapertura de escuelas y liceos en la zona. Las autoridades provinciales abogaban, durante 1930 y 1931, por la construcción de 11 escuelas: 3 en Taltal, 2 en Tocopilla (que con una población escolar de 3.000 niños y sin ningún local fiscal esperaba, desde hace años²⁰⁰, la construcción de un local

¹⁹⁵ Documento N° DA. 314c, del 6 de abril de 1934. FIA-ANSL, Ficha 50, Vol. 135.

¹⁹⁶ Oficio N° 57 del Intendente Provincial, Carlos Souper, del 15 de enero de 1936. FIA-ANSL, Ficha 137, Vol. 161.

¹⁹⁷ Informe del Inspector Provincial de Educación, del 9 de marzo de 1937. FIA-ANSL, Ficha 170, Vol. 177.

¹⁹⁸ Inspector Provincial de Educación Primaria, Luis Bustos, del 18 de junio de 1934 FIA-ANSL, Ficha 68, Vol. 136.

¹⁹⁹ FIA-ANSL, Ficha 69, Vol. 136.

²⁰⁰ Memoria Anual 1930 del Gobernador de Tocopilla, Pedro Lancien, 8 de abril de 1931. FIA-ANSL, Ficha 38, Vol. 91.

para educación secundaria y otro para educación vocacional²⁰¹, con capacidad para 1.500 alumnos en total, para concentrar las escuelas N°s 1, 7 y 13 y 2, 3 y 9, respectivamente²⁰²), 4 en Antofagasta (un liceo de hombres y otro de niñas, una escuela de Minas y un Instituto Comercial) y 2 en Calama (internados para niños indígenas en las escuelas N° 6 de Toconao y N° 7 de Chiu Chiu²⁰³)²⁰⁴.

Igualmente éstas autoridades provinciales solicitaron la ampliación de los terrenos de las escuelas N° 1 y N° 2 de Calama, la construcción de un local para 120 alumnos en Ollagüe (donde subsistía “el problema de la chilenización de numerosa población indígena”²⁰⁵) y la construcción de una Escuela Granja en San Pedro de Atacama (una localidad agrícola donde la Caja de Colonización pretendía aumentar el área de cultivo de 10.000 a 15.000 hectáreas)²⁰⁶, proyecto que fue analizado “con el mayor interés”²⁰⁷ por el Director General de Educación Primaria, aunque luego fue desestimado bajo el argumento que las Escuelas Granjas eran “establecimientos cuya instalación y sostenimiento impon[ía] gastos demasiado crecidos que no siempre el Estado puede afrontar”²⁰⁸.

No obstante, estas múltiples solicitudes fueron en general ignoradas por las autoridades centrales que ni siquiera tomaban en cuenta recomendaciones tan básicas como considerar “las características peculiares de esta zona (...), donde las lluvias son casi desconocidas [para] adoptar en esta región tipos de construcción ligera y económica, abandonando la idea de locales standard (...) para todo el país” o confeccionar el mobiliario escolar “en la misma

²⁰¹ Memoria del Tercer Trimestre del Gobernador Ricardo Santander, del 30 de septiembre de 1931. FIA-ANSL, Ficha 39, Vol. 91.

²⁰² Oficio N° 1.138 del Inspector Provincial de Educación, Luis Bustos, del 24 de septiembre de 1935. FIA-ANSL, Ficha 134, Vol. 161.

²⁰³ La construcción de estos internados fue autorizada en 1934. FIA-ANSL, Fichas 50 y 52, Vol. 135.

²⁰⁴ Memoria Anual 1929, Intendente Provincial, del 14 de febrero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 14, Vol. 90.

²⁰⁵ Oficio N° 1.138 del Inspector Provincial de Educación, Luis Bustos, del 24 de septiembre de 1935. FIA-ANSL, Ficha 134, Vol. 161.

²⁰⁶ Oficio N° 1.157, del 30 de septiembre de 1937. FIA-ANSL, Ficha 175, Vol. 187.

²⁰⁷ Oficio N° 206 del Director General de Educación Primaria, Claudio Matte, del 12 de marzo de 1937. FIA-ANSL, Ficha 172, Vol. 177.

²⁰⁸ Oficio N° 1.180, del 14 de octubre de 1937. FIA-ANSL, Ficha 173, Vol. 177.

Provincia para evitar el pago del transporte, flete y traslado y las reparaciones de los materiales dañados por el largo viaje [desde Santiago]²⁰⁹.

Adicionalmente, las autoridades provinciales canalizaron solicitudes de construcción a las empresas salitreras y mineras apelando más bien a la buena voluntad y a la beneficencia ya que si bien la legislación educacional exigía formalmente a los centros industriales crear y sostener escuelas si contaban con un mínimo de población escolar, los artículos respectivos nunca fueron sancionados o reglamentados. De este modo, algunas empresas cumplían con sus “obligaciones” escolares incluso haciendo más de lo exigido (como pagar o suplementar el pago de los profesores), mientras que otras simplemente no prestaban ninguna cooperación²¹⁰. Así, en 1935 las autoridades solicitaron la construcción de un nuevo local para 400 niños en la Oficina Pedro de Valdivia a The Lautaro Nitrate Co. (para agrupar a las escuelas N°s 24 y 31) y una nueva escuela con capacidad para 800 alumnos en Chuquicamata a la Chile Exploration Company²¹¹.

Las autoridades locales también canalizaron demandas de construcción y traslado de escuelas de parte de las autoridades y comunidades locales. En este aspecto, es muy reveladora la insistente demanda escolar del Subdelegado Civil de Yungay, Moisés Espinoza. Este solicitó el 19 de febrero de 1929 la reapertura de la escuela del pueblo, que había sido cerrada en 1928 por falta de alumnos, agregando que el local arrendado para la escuela requería de reparaciones imprescindibles²¹². Un año más tarde (el 18 de enero de 1930) reiteró la solicitud proponiendo que se trasladara a Yungay la escuela N°29 de la oficina de “Rosario”, que iba a quedar suprimida por paralización total de faenas; además informó que desde hacía dos años que se seguía pagando el arriendo del local de la escuela que no se ocupaba²¹³.

²⁰⁹ Memoria Anual 1930 del Inspector Provincial de Educación, Enrique Cortés, del 7 de enero de 1931. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.

²¹⁰ Inspector Provincial de Educación. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.

²¹¹ Oficio N° 1138, del Inspector Provincial de Educación Primaria, del 24 de septiembre de 1935. FIA-ANSL, Ficha 134, Vol. 161.

²¹² FIA-ANSL, Ficha 21, Vol. 90.

²¹³ FIA-ANSL, Ficha 23, Vol. 90.

Esta vez las autoridades educacionales le respondieron que se “ha solicitado en repetidas ocasiones a la Dirección General de Educación la creación de una escuela en Yungay”²¹⁴, pero no hicieron nada más. Para reforzar su solicitud, el 11 de marzo de 1930 envió a las autoridades provinciales un Censo Escolar realizado por Carabineros de Chile en el que se identificaban a 50 niños y niñas “en estado de recibir instrucción”²¹⁵, aunque nuevamente no hubo una respuesta concreta por lo que el Subdelegado decidió realizar gestiones directas con Carabineros para instalar la escuela en el mismo cuartel de la policía y a fines de 1931 se limitó a informar que en 1932 la escuela iba a comenzar a funcionar²¹⁶, solicitando sólo el envío del material necesario para aproximadamente 20 alumnos.

Por su parte, el 15 de mayo de 1936 los padres y apoderados del Liceo de Niñas de Antofagasta, mediante una carta al Ministro de Educación (ya habían enviado una carta similar en abril de 1935 que no fue respondida), solicitaron la compra de un terreno a la venta para la construcción de un nuevo local para el Liceo de Niñas (que tenía una matrícula de 558 alumnas) argumentando que el liceo era el único establecimiento femenino con estudios humanistas en la ciudad y en la zona norte de Chile; que debía rechazar una gran cantidad de postulantes especialmente provenientes del interior por falta de capacidad de internado; que pagaban un alto arriendo por dos “casas particulares antiguas, ruinosas y estrechas completamente inadecuadas” y que un plantel femenino de enseñanza exigía “más comodidades para formar en un ambiente agradable y en un local cómodo e higiénico a las futuras madres, de las cuales depende el provenir de la provincia”²¹⁷.

²¹⁴ Oficio 063, del Director Provincial de Educación Primaria, Ramón Jeréz, del 29 de enero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 25, Vol. 90.

²¹⁵ FIA-ANSL, Ficha 28, Vol. 90.

²¹⁶ Informe del cuarto trimestre, del 21 de diciembre de 1931. FIA-ANSL, Ficha 43, Vol. 91.

²¹⁷ FIA-ANSL, Ficha 158, Vol. 175.

4.3.3 La situación del profesorado primario

Uno de los sectores del aparato público más afectado por los planes de ahorro dispuestos por el gobierno para enfrentar los efectos de la severa crisis económica fue el profesorado primario del Norte Grande al que se le eliminaron los trienales y se le rebajó la asignación de zona de un 40% a un 10% sobre el sueldo base (esta asignación sólo se pagaba a los funcionarios escolares del Norte Grande y la zona austral de Chile).

Obviamente que éstas medidas fueron rechazadas por los profesores y por los propios directivos escolares de la Provincia quienes, en 1930, manifestaron a las autoridades políticas que los docentes de la zona se encontraban en una situación de clara desventaja respecto de los demás empleados públicos²¹⁸, ya que con sueldos iniciales de \$489,67 (casados) y de \$416,77 (solteros), con máximos de \$971,34 y 874,24, respectivamente²¹⁹, debían soportar rebajas progresivas dependiendo del grado, la antigüedad y el área en la que se desempeñaban, puntualizando que estas rebajas fluctuaban entre el 11% y el 40% entre las distintas ramas de la enseñanza y, de acuerdo al escalafón, entre 25,14% y un 40,57%; en circunstancias que la rebaja general para los funcionarios públicos no docentes era de un 15%.

Por lo tanto, solicitaron a las autoridades provinciales interceder frente a las autoridades nacionales para que la rebaja no fuera superior al 5 y 15% para casados y solteros, respectivamente²²⁰; a su vez, los profesores primarios del Departamento de Tocopilla acordaron (en una concentración realizada en 1934) solicitar un aumento diferenciado de la asignación de zona (40% para centros urbanos, 65% para el sector minero-salitrero y 80% en la zona fronteriza) para compensar el “verdadero ostracismo que significa la vida en

²¹⁸ Rectores y Directores del Liceo de Hombres, de la Dirección Provincial de Educación, del Liceo de Niñas, de la Escuela Salitre y Minas, de la Escuela Técnica Femenina y del Instituto Técnico Comercial. FIA-ANSL, Ficha 11, Vol. 82.

²¹⁹ Memoria Anual 1930, del Director Provincial del Servicio de Educación Primaria, Of. 016, del 7 de enero de 1931. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.

²²⁰ FIA-ANSL, Ficha 11, Vol. 82.

el desierto”²²¹ que implicaba carestía de la vida, condiciones climáticas adversas y largas distancias; finalmente, las autoridades provinciales de educación se limitaron a pedir que la asignación de zona aumentara “por lo menos a un 25%”²²².

Otro asunto que preocupó a las propias autoridades provinciales de educación durante el período fue el gran número de docentes contratados y pagados por las empresas mineras, los que representaron el 35% de los docentes de las escuelas fiscales de la Provincia (82 de 232) en 1929²²³ y el 23%, en 1930 (58 de 254)²²⁴. La razón de que las empresas contrataran docentes era la escasez de profesores fiscales titulados interesados en ejercer la docencia en la zona norte²²⁵ y, específicamente, en la pampa salitrera. De hecho, un 25% de los profesores que ejercían en la zona provenían del centro o del sur del país por lo que éstos vivían “pendiente del traslado a su zona de origen”²²⁶.

De todas maneras, para subsanar el déficit de profesores fiscales titulados se hubieran necesitado crear 158 plazas en 1929²²⁷ y 101 plazas, en 1930²²⁸, razón por la que las autoridades educativas provinciales demandaron, desde 1934, la creación de una Escuela Normal en la Provincia²²⁹ (esta sería creada en 1945). Por otra parte, a las empresas les resultaba conveniente contratar a personas sin título (“señoritas especialmente, que, cuando más, han cursado

²²¹ FIA-ANSL, Fichas 64 y 65, Vol. 136.

²²² Memoria Anual 1930 del Inspector Provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés. Oficio 016, del 7 de enero de 1931. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.

²²³ Memoria Anual del Intendente de la Provincia, Luis Troncoso, del 14 de febrero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 14, Vol. 90.

²²⁴ Memoria Anual 1930 Inspector Provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés del Servicio de Educación Primaria de la Provincia, Oficio 016, del 7 de enero de 1931. ANSL, Ficha 35, Vol. 91.

²²⁵ FIA-ANSL, Ficha 148, Vol. 169.

²²⁶ Inspector Provincial de Educación Primaria, Luis Bustos, Oficio N° 1.798, del 28 de diciembre de 1934. FIA-ANSL, Ficha 107, Vol. 149.

²²⁷ Memoria Anual del Intendente de la Provincia, Luis Troncoso, del 14 de febrero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 14, Vol. 90

²²⁸ Inspector Provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés, en su Memoria Anual 1930, Oficio 016, del 7 de enero de 1931. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.

²²⁹ Inspector Provincial de Educación Primaria, Luis Bustos, Oficio N° 1.798, del 28 de diciembre de 1934. FIA-ANSL, Ficha 107, Vol. 149.

el sexto año primario”²³⁰) porque podían pagarles menos y considerarlos como verdaderos “empleados particulares”.

En definitiva, la situación económica general y los recortes de sueldos y beneficios fueron el caldo de cultivo de una creciente actividad político-gremial del profesorado primario, por lo que este fue objeto de severas acciones de control administrativo y político por parte de las autoridades políticas y policiales de la Provincia. El control administrativo se manifestó en el “Libro de Vida del Personal”, que incluía una hoja de vida para cada profesor, para contar “con todos aquellos antecedentes que le permitan [a la autoridad] opinar sobre cualquier profesor de la jurisdicción”²³¹; por su parte, el control político fue más severo y extendido.

Por ejemplo, el Intendente Provincial, en un extenso informe reservado dirigido al Ministro de Educación (junio de 1934), hizo un pormenorizado reporte rotulado “sobre las causas del incremento del Comunismo en el Departamento de Tocopilla” respecto de diversos profesores que ejercían en escuelas de la Provincia, especialmente de la escuela mixta de la oficina salitrera de María Elena donde, según éste, había una “rebelión permanente” ya que ahí operaba “el Cuartel General de Comunismo provincial”²³².

En este reporte la máxima autoridad provincial informaba que: a) la profesora de la escuela de niñas N°3, Luzmira Leyton, “es revolucionaria completa. Predica el amor libre. Califica de naderías o majaderías las preocupaciones sobre el patriotismo (...). Es inteligente. Dominante. Imperiosa. Parece que habla bien. Ejerce influencia incontestable en el círculo en que actúa”; b) el profesor de la escuela de niños N°1, Máximo Cuello, “se lo sabe imbuido en el Evangelio de Karl Marx y (...) cada vez que participa en conversaciones o discusiones sobre tópicos sociales (...) hace lujo de su ideología

²³⁰ Inspector Provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.

²³¹ Memoria Anual 1930, del Inspector Provincial de Educación, del 7 de enero de 1931. FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91.

²³² Oficio Reservado N° 768, de Intendente de la Provincia, Luis Cabrera al Ministro del Interior, del 7 de junio de 1934. FIA-ANSL, Ficha 87, Vol. 145.

revolucionaria (...), es un poseído del espíritu subversivo”; c) los profesores Exequiel Salas y Luis Torres, de la escuela mixta de la oficina salitrera de María Elena, eran “revolucionarios y demolidores [y] maestros apóstoles de la rebeldía”, “poseídos de fiebre revolucionaria” y que tenían subyugados a otros dos profesores (Medel y Montenegro); d) que los profesores Roberto Matus y Octavio Navarrete, de la escuela de Coya Sur, eran unos “comunistas activos, desembozados y casi cínicos” y e) el profesor Hernaldo Mancilla, Inspector de Educación del Departamento, era un cómplice de los “rebeldes”, “íntimo” de ellos y “extremista notorio”²³³.

En concreto, el Intendente solicitó al Ministro de Interior el retiro de la Provincia de seis maestros (Leyton, Cuello, Salas, Torres, Matus y Navarrete²³⁴) por ser “maestros de indisciplina”, “elementos perniciosos y peligrosos”, “valiosos agentes” de la propaganda comunista; y la exculpación de los maestros más jóvenes (Medel y Montenegro) para que “pueden volver al buen camino”. Finalmente, el Intendente concluyó su informe afirmando que “los jóvenes maestros de estos últimos años son indomables. Vienen saturados de ideas revolucionaras (...). Llegan a las escuelas ya agriados y dispuestos más a combatir el orden social existente que a perfeccionar la enseñanza” y que la fuente de esta actitud serían las mismas Escuelas Normales de donde egresarían profesores “poseídos de un espíritu predispuesto a estimular la lucha de clases y a favorecer la acción disolvente de los apóstoles de la revolución social”; aunque reconoció que la causa principal de este ánimo docente era la “mala” situación económica del profesorado²³⁵.

Por su parte, en junio de 1936 el Director de la escuela N°13, Gilberto Tirado, fue investigado y sumariado por participar en actos de propaganda y en ataques políticos contra el gobierno. El profesor Tirado declaró el 30 de junio

²³³ Oficio Reservado N° 768, de Intendente de la Provincia, Luis Cabrera al Ministro del Interior, del 7 de junio de 1934. FIA-ANSL, Ficha 87, Vol. 145

²³⁴ El profesor Octavio Navarrete ejerció su labor docente en la Escuela N°6 de Pisagua (1930), en las oficinas Coya Sur y María Elena (entre 1931 y 1941) y en la Escuela “América” de María Elena (entre 1943 y 1959) (González, 1999: 15).

²³⁵ Oficio Reservado N° 768, de Intendente de la Provincia, Luis Cabrera al Ministro del Interior, del 7 de junio de 1934. FIA-ANSL, Ficha 87, Vol. 145.

de 1936 en la Oficina de la Inspección Provincial de Educación que efectivamente era militante y secretario de actas del Partido Radical y del Frente Popular, que concurrió en dicha calidad a la concentración del 1º de Mayo en el Teatro Latorre haciendo una intervención en defensa de la educación y el profesorado fiscal como miembro de la Unión de Profesores de Chile y que al realizar estas actividades políticas hacía “uso de un derecho conferido por la Constitución a todos los ciudadanos del país”²³⁶. No obstante, el Inspector Departamental, Máximo Mera, le informó al Inspector Provincial de Educación (6 de julio de 1936) que si bien no comprobó el cargo de ataques al gobierno, el profesor Tirado “se ha extralimitado en sus actividades políticas, contraviniendo claras disposiciones del Reglamento General”²³⁷; a su vez el Inspector Provincial de Educación le ratificó al Intendente Provincial que el profesor era un activo militante político lo que contravenía las disposiciones educacionales vigentes, por lo que recomendó su traslado a otra jurisdicción como “medida de buen servicio”²³⁸.

A estas acusaciones sostenidas en la adhesión política o ideológica de los profesores, las autoridades sumaron acusaciones fundadas sobre aspectos morales y éticos, indicando que muchos licenciados (profesores en práctica) y profesores jóvenes demostraban “una falta completa de responsabilidad profesional, carácter y hábito de trabajo”, asociando esto con tres comportamientos: el alcoholismo (que era un problema social extendido y que no era ajeno al profesorado²³⁹), razón por la que fueron exonerados 5 profesores “adictos a la bebida” en 1935, entre ellos un licenciado con dos meses de servicio; los atrasos reiterados (en el mismo año se impuso sanciones a 35 profesores) y, en el caso específico de las profesoras, su

²³⁶ FIA-ANSL, Ficha 142, Vol. 161.

²³⁷ Inspector Escolar, Máximo Mera, 6 de julio de 1936. FIA-ANSL, Ficha 143, Vol. 161.

²³⁸ Oficio N° 720, del Inspector Provincial de Educación, Luis Bustos, del 9 de julio de 1936. FIA-ANSL, Ficha 139, Vol. 161.

²³⁹ “Seré fuerte en adelante para resistir la tentación y porque quiero a mi patria, a mi familia, juro guerra a muerte al enemigo de la patria, al verdugo de mi familia y al enemigo de la humanidad: El Alcohol (Oración en Boletín Escolar, 15 de noviembre de 1920, N° 14:2, citado en Hernández y Zamorano, 2016: 114).

comportamiento moral²⁴⁰ (una licenciada fue rebajada y sancionada “por falta de moralidad privada en su vida”)²⁴¹.

No obstante, su estrecha situación económica y la represión a la que estaban sometidos, los profesores estaban fuertemente comprometidos con la función social de la escuela. Es así como diversos profesores aportaron con recursos propios y trabajo en acciones de beneficio para la comunidad y los estudiantes que sufrían los efectos de la crisis económica. Por ejemplo, algunos profesores costearon (junto al Centro de Bienestar del establecimiento) los estudios de la ex alumna Guillermina Hinojosa en el Instituto Superior de Humanidades o equiparon la sala de entretenimiento y financiaron la construcción de la cancha de basketball de la Escuela Industrial de Antofagasta con un porcentaje de sus sueldos²⁴².

Este compromiso comunitario de los profesores se expresó en forma clara en la Concentración de Profesores de la Pampa Central de Antofagasta, Departamento de Tocopilla (1934), en la que se discutió, aparte de los temas estrictamente profesionales y gremiales, sobre la relación entre la escuela y la comunidad²⁴³. A este respecto, los profesores concluyeron que la escuela de la pampa salitrera debía intensificar la propaganda antialcohólica, la lucha contra las enfermedades de trascendencia social, la divulgación permanente de las leyes sociales, la constitución legal de las familias, el mejoramiento y la dignificación de la vivienda obrera y el establecimiento de pequeñas cooperativas de producción y consumo. Para lograr estos propósitos recomendaron acercar más la escuela a los hogares, organizar una cruzada de alfabetización popular para capacitar a los obreros sobre sus derechos y deberes de ciudadanía y limitar el expendio de bebidas embriagantes para evitar el debilitamiento de la raza y la decadencia infantil.

²⁴⁰ “Nuestras hijas ven en ella el palpable ejemplo que les da cada vez y que muy a menudo llega un adorado de la Of. “Peña Chica”, cuya visita de dos o tres días es pública y notoria” (Apoderados de la escuela fiscal de niñas de Pica, 1922, refiriéndose al comportamiento “inmoral” de la profesora Haydee Murillo, citado en Figueroa, 2016: 175).

²⁴¹ Memoria Anual 1935 del Inspector Provincial de Educación, del 22 de enero de 1936. FIA-ANSL, Ficha 148, Vol. 169.

²⁴² Memoria Anual de 1935, de la escuela industrial de Antofagasta, enero de 1936. FIA-ANSL, Ficha 150, Vol. 169.

²⁴³ FIA-ANSL, Fichas 64 y 65, Vol. 136.

En relación a la labor de la comunidad en beneficio de la escuela y los niños, declararon la imposibilidad de llevar a cabo el proceso educativo sin que se satisficieran las necesidades biológicas del niño, recomendaron la formación de Comunidades Escolares para unificar la acción entre la escuela y el hogar, exigieron a las municipalidades incrementar sus aportes a las Juntas de Auxilio Escolar y recomendaron la confección de estadística precisa sobre la situación y las necesidades vitales del alumnado.

4.4 Síntesis

Luego de la conquista militar de Tarapacá y Antofagasta, producto de la Guerra del Pacífico, esta zona (conocida como Norte Grande) fue considerado un espacio más bien económico orientado a la producción de salitre y otros minerales antes que un espacio político-estratégico; por éste motivo el Estado chileno no se preocupó mayormente por educar a su población, principalmente indígena y “extranjera”, y asumió una política educacional residual y pobre y la formación de su embrionario sistema escolar dependió básicamente de la demanda y de la acción organizada de las comunidades.

Pero a principios del siglo XX, producto de la creciente conflictividad obrera y particularmente luego de la matanza obrera de Iquique de 1907, se inició a un proceso de chilenización compulsiva (aplicación de la legislación educacional chilena, cierre de escuelas y expulsión de profesores “extranjeros”) que se profundizó durante la década de 1920, cuando los gobiernos de Perú y Chile decidieron resolver el asunto limítrofe pendiente que se zanjó definitivamente en 1929 con la repartición de Tacna y Arica entre Perú y Chile, respectivamente.

Una vez resuelto este asunto, la “chilenización” adquirió un nuevo sentido y el Estado propició una política activa de creación de escuelas fiscales cuyo patrón de expansión se trasladó desde la costa y la pampa salitrera a los valles interiores y el altiplano, aunque la dispersión poblacional, las dimensiones del

territorio, la escasez de presupuesto y el desinterés gubernamental determinaron que el proyecto estatal de escolarización no siempre lograra materializarse en estas zonas y que este fuera mediatizado por las propias comunidades que adquirieron una importancia protagónica en el proceso a través de acciones de cogestión o autogestión que le permitieron atenuar o resignificar el carácter civilizatorio y asimilacionista de la escolarización chilenezadora que en muchos casos no se expresó más allá de “castellanizar” y realizar actos cívico-patrióticos.

Específicamente en la Provincia de Antofagasta este proyecto estatal debió enfrentar durante la década de 1930 las consecuencias de la profunda crisis económica que golpeó con especial fuerza en esta zona, donde se concentraba gran parte de la producción minera del país, provocando el cierre de oficinas salitreras, el aumento de la cesantía y la expansión de la pobreza, el hambre y la miseria, además del incremento de enfermedades contagiosas, la prostitución y el alcoholismo, especialmente entre las familias obreras.

Este panorama social complejo aumentó del descontento y la movilización de los trabajadores y desempleados lo que obligó a las autoridades a organizar diversas iniciativas para paliar el estado de emergencia social, como las ollas del hambre o del pueblo, por un lado; mientras que, por otro lado, intensificó la represión estatal a través de la vigilancia y el control de los sindicatos y los partidos políticos de izquierda y la adopción de medidas legales y administrativas contra los “agitadores” y “revolucionarios” que, de acuerdo a la autoridad, pretendían socavar el orden y la institucionalidad aunque la autoridad también buscaba anular el creciente potencial electoral de los partidos obreros en la zona.

Pero el problema social de mayor envergadura que provocó la crisis económica fue el incremento de la pobreza y la indigencia infantil (que fue combatida mediante diversas aunque siempre limitadas iniciativas privadas y públicas) que impactó fuertemente al sistema educacional de la Provincia al aumentar el ausentismo y la deserción escolar que, junto al cierre de oficinas salitreras y a la política de concentración de escuelas de 1928,

determinaron el cierre de numerosas escuelas y el empeoramiento de las condiciones materiales de los recintos (mayoritariamente arrendados) en los que funcionaban las escuelas primarias fiscales que a principios de la década estaban en un estado catastrófico, razón por la que funcionarios provinciales y las comunidades demandaron sostenidamente la construcción, el traslado o la reapertura de escuelas, solicitudes que, en general, fueron ignoradas o desestimadas por las autoridades nacionales.

Por su parte, el profesorado primario de la Provincia fue uno de los sectores más golpeados por la crisis económica ya que los diversos planes de austeridad fiscal implicaron una merma significativa de sus sueldos durante el período más crítico. Específicamente, a los profesores primarios de la Provincia de Antofagasta les eliminaron los trienales, se les rebajó la asignación de zona (de 40% al 10%, sobre el sueldo base) y las rebajas de sueldos fluctuaron entre un 25% y un 40%, mientras que la rebaja general para los funcionarios públicos no docentes era de un 15%; además, debieron enfrentar la competencia de un gran número de docentes contratados y pagados directamente por las empresas mineras (35% en 1929), debido a la falta de profesores titulados dispuestos a ejercer en la zona.

Este conjunto de problemas gatilló una creciente actividad político-gremial del profesorado primario que fue severamente reprimida mediante acciones de control administrativo y político de parte de las autoridades políticas y policiales provinciales que acusaban genéricamente a los profesores opositores de “rebeldes”, “extremistas”, “irresponsables”, “inmorales” o “borrachos”. Mientras tanto, los profesores de la provincia se involucraron activamente en las iniciativas orientadas a paliar la grave situación social, implicándose en trabajos en beneficio de los estudiantes pobres y la comunidad, en campañas anti alcohólicas, de divulgación de las leyes sociales, de mejoramiento y dignificación de la vivienda obrera y de alfabetización popular.

Capítulo 5: El profesor Luis Díaz Zurita y la Escuela Granja de Quillagua

“la Escuela tipo rural de nuestro país, debe ser en todos los pueblos, el cerebro que cree y la fuerza que ejecute, en unión de los pobladores, el progreso cultural, económico, moral y social de los pueblos” (Profesor Luis Díaz Zurita, 1937).

5.1 Los profesores en las zonas de frontera

En las zonas periféricas o de frontera, el Estado intentó organizar por comando a una sociedad civil débil o inexistente a través de una política de nacionalización en cuyo marco los profesores actuaron como agentes, infantería, cabeza de puente o falange de su discurso hegemónico y de su política cultural (“civilizatoria”) y económica (capitalista). En el desempeño de esta misión nacional, y gracias al estilo pastoral-ministerial en el que fueron formados, se transformaron en funcionarios multifacéticos y autoridades locales que cumplieron un sinnúmero de roles de enlace entre las comunidades locales y el Estado. En consecuencia, la escuela fiscal primaria (institución que canalizó una lengua, una fe, una idea de unidad nacional, un método y un saber pedagógico) fue concebida como enclave para “disciplinar” e incorporar a las poblaciones de estas zonas, mayoritariamente campesinas e indígenas, a la modernidad y al proyecto de desarrollo nacional capitalista.

Sin embargo, debido a su incapacidad económica y técnica, su desinterés por estas zonas y sus habitantes o su excesivo afán tentacular y centralizador (sumado a las difíciles condiciones geográficas, políticas, sociales y económicas de estas zonas) el Estado debió enfrentar fuertes limitaciones y tensiones para implantar su proyecto de escolarización, poniendo a prueba la supuesta eficacia intrínseca de los sistemas de control o dominación social lo

que incrementó la capacidad de resistencia de los sectores educativos subalternos (comunidades y profesores) que, pese a estar sometidos a sistemas de dominación y control social estatal, fueron capaces de desplegar acciones autónomas y engañar al poder para conseguir sus propios fines a través de conductas y tácticas contra hegemónicas.

Por lo tanto, las comunidades locales pudieron rechazar o condicionar los afanes ideológicos y económicos del Estado, las escuelas y sus profesores emprendiendo acciones de protesta y resistencia que cuestionaron la misma utilidad de una escuela o, por el contrario, apoyaron y fomentaron de manera entusiasta la creación, construcción y operación de las escuelas mediante iniciativas de autogestión y cogestión escolar, según si consideraron que los proyectos de nacionalización y escolarización consideraban o respetaban sus intereses económicos y sus prácticas sociales y culturales.

Por su parte, en medio de esta dinámica de coerción y consenso entre el Estado y las comunidades locales, los profesores fueron capaces de involucrarse activamente en la vida comunitaria participando en diversas iniciativas de autogestión y cogestión educativa, reformulando y adaptando las políticas estatales y superando sus propios prejuicios respecto de las prácticas sociales y culturales de las comunidades locales para lograr los propósitos políticos, culturales y económicos del Estado. Incluso en muchos casos, la convergencia de intereses con las comunidades locales les permitió convertirse en verdaderos articuladores políticos locales que tuvieron la posibilidad de participar activamente en actividades gremiales y políticas y alterar las relaciones de poder con el propio Estado y la burocracia educativa a través de acciones de protesta y resistencia orientadas a denunciar las limitaciones (planes de austeridad fiscal, recortes salariales y atraso en el pago de sueldos), irregularidades y abusos a los que se veían sometidos gracias al clientelismo y el autoritarismo que campeaba en la burocracia educativa que impedía o dificultaba su emancipación de la razón de Estado a costa de acusaciones genéricas o represalias administrativas.

En consecuencia, síntesis, múltiples factores endógenos o exógenos al Estado determinaron que los proyectos de nacionalización y escolarización del Estado en las zonas periféricas o de frontera no fuera más que un proyecto soñado por las élites centrales. En términos concretos, el proyecto estatal no se instaló unilateralmente desde arriba y no logró superar las limitaciones crónicas de la escolarización, sino que más bien fue una construcción común o un arreglo social intermedio fruto de un juego de equilibrio o de la interacción entre la pretendida dominación vertical del aparato escolar estatal (que se concretó en el despliegue de un discurso de asimilación civilizatorio y en el control normativo y la acción represiva los profesores) y la acción autónoma y anti hegemónica de los actores educativos subalternos.

5.2 El valle y el poblado de Quillagua

El valle de Quillagua es un milenario oasis emplazado en pleno Desierto de Atacama y ha sido caracterizado desde una perspectiva arqueológica e histórica como “puerto de intercambio”, “puerto-enclave” o “isla multiétnica” (Carmona, 2016), en la que sus antiguos moradores y ocupantes utilizaron de diversas maneras las aguas del río Loa posibilitando el desarrollo social, productivo y cultural del valle durante su historia enmarcada en un contexto particularmente seco y árido. En tiempos prehispánicos habría sido demarcada y cohabitada por pueblos atacameños y tarapaqueños y concurrida por grupos changos de la costa, en función del intercambio de bienes agrícolas y marítimos entre los diferentes pisos ecológicos de la zona (Carmona, 2016).

A contar de diversas crónicas de los conquistadores españoles es posible afirmar que éstos habrían entrado a Atacama por el valle de Quillagua (Carmona, 2013). Por ejemplo, De Vivar (cronista del viaje de Pedro de Valdivia), se habría referido a este como “un valle llano y ancho y largo” que tenía grandes algarrobales y chañarales, donde los indígenas regaban sus tierras con acequias, construían sus casas con adobes y vigas de algarrobas y cocinaban con maíz, papas, frijoles, quinoa, algarroba y chañar (2001 [1558], referido en Carmona, 2013). Luego, durante la época de la Colonia, Quillagua

fue un punto de demarcación entre Tarapacá y Atacama y es igualmente probable que sus habitantes formaran parte del sistema de encomienda y tributos bajo la jurisdicción del repartimiento de “Pica y Loa” (Carmona, 2013). Además, existiría evidencia de que a mediados del siglo XVII algunos encomenderos, arrendatarios de tierras o beneficiados de pensiones de indios (que tenían población tributaria y ganado mular en Quillagua) iniciaron la producción intensiva de forraje para alimentar a los animales de carga de mercancías y minerales que transitaban entre el altiplano, la pampa y la costa (Villalobos, 2008, referido en Carmona, 2013 y Carmona, 2016).

Hacia inicios del siglo XVIII, debido al auge del mineral de Huantajaya, diversos encomenderos y autoridades eclesiásticas solicitaron la adjudicación de tierras de Quillagua (Villalobos, 2008, referido en Carmona, 2013) y comenzó a cambiar la opinión sobre este valle que hasta esos tiempos era considerado por los españoles como “un oasis de clima insalubre, con abundancia de mosquitos provenientes de las ciénagas del Loa, y en el que la salinidad del agua no permitía la implantación de algunos cultivos” (Bermúdez, 1980, citado por Carmona, 2013: 91-92). Entonces, nombraron oficialmente al caserío como San Miguel de Quillagua y erigieron una iglesia en 1620. Más tarde, en 1704, las autoridades coloniales dispusieron el agrupamiento de 229 indios divididos y dispersos que carecían “de todo pasto espiritual y del comercio racional”, propiciando la formación definitiva de un pueblo de indios en el valle “abundante de tierras e aguas” (Paz Soldán, 1878, citado por Odone, 1995: 601).

Finalizada la época colonial, el valle sirvió de demarcación fronteriza entre Perú y Bolivia, país que decretó, en 1826, el tributo general indígena que era cobrado por los gobernadores y corregidores que recibían el 3% y el 1% de la recaudación, respectivamente (Sanhueza, 2001, referido por Carmona, 2013), y que aportaba, según algunas estimaciones, más del 50% de los ingresos del Estado boliviano en aquel entonces (Carmona, 2013). Luego, con el inicio de la explotación salitrera, el valle de Quillagua experimentó un incipiente desarrollo agropecuario, minero y comercial. El primer antecedente de una obra mayor se registró en 1857 cuando un comerciante inglés residente en

Iquique inició una obra de riego que no alcanzó a concretarse (fue retomada en 1870 y abandonada nuevamente en 1878 debido a los destrozos del terremoto de ese año). Sin embargo, la mayor actividad del valle (en 1878 la producción de alfalfa alcanzó los 24.000 quintales) (Carmona, 2016) coincidió con el inicio del auge del salitre y con el inicio de la Guerra del Pacífico (1879).

Precisamente, durante la campaña militar chilena, en enero de 1880, el entonces alférez de la 2ª compañía del 2º escuadrón del regimiento de granaderos a caballo, José Miguel Varela, apuntó que el caserío de Quillagua estaba “situado al fondo de una profunda quebrada, por la que corría el generoso y vital río Loa [y que] estaba bastante habitado [en] unos cien o más ranchos” (Parvex, 2016: 62). Este constituía “un verdadero vergel con gran actividad [y era] uno de los principales proveedores de alimentos frescos para los miles de trabajadores de las numerosas oficinas salitreras (...), como asimismo de forraje para [los animales] empleados en las faenas” (Parvex, 2016: 62). El alférez observó que había sendas bordeadas de árboles, especialmente pimientos y tamarugos, y ovejas, cabras, vacas y gallinas que se alimentaban en sus pastos, además de preciosas chacras con lechugas, tomates, cebollas, ajíes, porotos y maíz, aunque lo más destacado era la alfalfa de la que, según un lugareño, se “hacían nueve cortes al año” (Parvex, 2016: 62).

Ya como posesión chilena, en 1907 Quillagua contaba con 114 habitantes (Carmona, 2016); luego experimentó un auge cuando comenzó a pasar por la localidad el tren longitudinal norte (1911) y cuando habría comenzado a funcionar su escuela (1912), época en la que, según un testimonio, “[e]l pueblo era chiquito, la gente vivía en las chacras; en ese tiempo había una casita por aquí, una casita por allá en ese tiempo, por allá por el 12” (entrevista en Odone, 1995: 603). Producto de este auge, en 1920 Quillagua tenía 229 habitantes y en 1924 tenía una seguridad de riego plena, compuesta por un caudal de 2.200 litros por segundo (lt/seg.), lo que le permitía mantener una superficie total de 275 hectáreas cultivadas (maíz, alfalfa y diversas hortalizas) dividida en 43 propiedades agrícolas y la crianza de cientos de

animales que eran destinados a los mercados formales e informales de la pampa; además se extraían diversos recursos del río Loa (especialmente, camarones de río y pejerreyes) (Carmona, 2013). Entonces Quillagua era un “mui corto caserío, [que] cuenta con servicio de telégrafos i (...) está rodeada de alfalfares que dan hasta 5 cortes en el año i abundantes algarrobos, que producen hasta 450 kilogramos de frutos, en cada cosecha” (Risopatrón, 1924 citado por Carmona, 2013: 143).

Esta situación de prosperidad no se habría visto mayormente afectada por la crisis económica iniciada en 1929 y la decadencia de la industria salitrera ya que el grueso de la población obrera que iba quedando cesante emigraba a las ciudades costeras, engrosando la población urbana de la zona²⁴⁴. Esta mayor población impactó positivamente en la demanda de alimentos, especialmente de carne, industria que experimentó un crecimiento extraordinario entre 1929 (cuando se internaron desde Argentina, 26.299 vacunos²⁴⁵) y 1936 (cuando se produjeron en Tocopilla 1.418.794 kilos de carne²⁴⁶). Este mayor consumo de carne aumentó, a su vez, la demanda de forraje para alimentar al ganado que se trasladaba a la zona, lo que causó en Quillagua el aumento del cultivo de la alfalfa en desmedro del cultivo del maíz: entre las temporadas de 1929-1930 y de 1935-1936, las hectáreas cultivadas de alfalfa aumentaron de 47 a 119, mientras que las de maíz disminuyeron de 51 a 41 (Carmona, 2013).

De acuerdo a lo anterior, y a la memoria oral, a Quillagua “no llegó la crisis mundial (...) porque lo que no se traía de afuera, se producía acá. Entonces, aquí sí había qué comer: se carneaba una gallina, se hacía un caldo, se le molía el maíz” (entrevista en Carmona, 2013: 159). No obstante este testimonio, en 1930 las autoridades provinciales organizaron un Comité para auxiliar a las familias de Quillagua y Gatico “que se [encontraban] en una inmensa

²⁴⁴ La población del Cantón el Toco (que agrupaba a las salitreras que ocupaban como puerto de embarque a Tocopilla) había crecido de manera exponencial entre 1885 y 1930 (de 446 habitantes a 27.963 habitantes) (Carmona, 2013).

²⁴⁵ Memoria Anual 1929 del Intendente de la Provincia de Antofagasta, del 14 de febrero de 1930. FIA-ANSL, Ficha 14, Vol. 90.

²⁴⁶ Censo Agropecuario 1935-1936, en Carmona, 2013: 155.

miseria”²⁴⁷ y en 1932 se registraron en Quillagua “30 personas como beneficiarios de la Olla común (11 hombres, 4 mujeres y 15 niños)” (Galaz-Mandakovic, 2008: 105).

A fines de noviembre de 1930 Quillagua contaba con una población de 266 habitantes. Entre éstos sólo había 8 chilenos “de padre y madre” (3 funcionarios de ferrocarriles, 2 carabineros, 2 obreros asentados en el valle y el profesor de la escuela); mientras que la gran mayoría de los habitantes eran “de puro tipo de indio atacameño” (Latcham, 1933: 132) y aún no asumían su nueva nacionalidad chilena (“Por ahora, pues señor, somos chilenos”²⁴⁸). El valle tenía “unos cuatro kilómetros de norte a sur, por un promedio de medio kilómetro de ancho [en el que] no se produce más que el maíz y la alfalfa” (Latcham, 1933: 130) debido a la salobridad del agua que, por este motivo, no era apta para el consumo humano lo que producía una situación paradójica: este vergel productivo tenía un grave problema de déficit de agua potable, a pesar de que el Ferrocarril Longitudinal Norte disponía desde 1911 de depósitos de agua alimentados por máquinas purificadoras de 100 toneladas (capaces de condensar 15 mil toneladas al día extraídas del río) que le permitía vender agua potable, por latas o tambores, en la estación (Carmona, 2013).

En esta misma época, principios de la década de 1930, existía en Quillagua “una firma extranjera que trataba de apoderarse de las tierras” del valle (originalmente habría comprado 30 hectáreas, las que incrementó a 180 hectáreas de las 280 del valle, en 1937) que era propiedad de la familia Dassori (inmigrantes italianos) que forjó “una industria forrajera que estimul[ó] de manera inusitada la producción de alfalfa en el oasis” (Carmona, 2016: 101), la que alcanzó los 8.000 fardos anuales gracias a la incorporación de maquinaria agrícola (cosechadoras, enfardadoras,

²⁴⁷ Gobernador de Tocopilla, Ricardo Santander, en su Memoria del Tercer Trimestre de 1930 de septiembre. FIA-ANSL, Ficha 39, Vol. 91.

²⁴⁸ Díaz, Luis (1937). Carta al Diputado Arturo Gardeweg. En D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3072-3081. En adelante todo lo que está entre comillas corresponde a esta carta, a menos que se identifique otra fuente.

semilleras, picadoras de pasto, gavilladoras, arados mecánicos, tractores y camiones).

Esta empresa habría llegado a explotar intensamente unas 80 hectáreas permitiéndole asumir rápidamente una posición monopólica en la producción a través de la contratación de trabajadores con bajos salarios y extensas jornadas laborales, el control de los precios y el hostigamiento contra los productores menores que osaron enfrentarlos. Esta posición monopólica en la producción de pasto le permitió a esta empresa lograr grandes contratos con clientes como las Fuerzas Armadas, el Club Hípico de Antofagasta, numerosas oficinas salitreras y varios empresarios ganaderos que importaban carne desde Argentina (Carmona, 2013; Carmona, 2016).

Pero la gran productividad agrícola del valle de Quillagua tenía un límite natural determinante: la escasez de agua. El uso intensivo de las aguas del río Loa por la industria salitrera, sumado a otros usos durante la primera década del siglo XX (como la construcción del ferrocarril Antofagasta-Bolivia, el inicio de las faenas del mineral de cobre de Chuquicamata, la construcción del tranque Sloman y el aumento de la población de las ciudades de Antofagasta y Calama), implicó una menor disponibilidad de agua para la agricultura y la solicitud temprana de los mismos empresarios mineros para reglamentar y limitar la entrega de nuevos derechos de uso (Blázquez citado por Carmona, 2013).

Debido al creciente y dramático déficit de agua en Quillagua²⁴⁹, la comunidad y diversas autoridades hacían recurrentemente gestiones ante el Estado y las empresas de servicios, públicas y privadas, para paliar esta situación. Por ejemplo, a principios de 1931 la empresa del Ferrocarril Longitudinal Norte informó que si el agua se llevara desde Baquedano su precio no podría ser menos de \$0.90 por la lata de 18 litros, pero que una vez que se terminara la construcción de la cañería fiscal a Tocopilla se podría llevar desde Chancance

²⁴⁹ La escasez de agua llegaría a un punto crítico en 1975 con la construcción del tranque Conchi, hecho que coincidiría con la ida de los Dassori del valle, según Carmona, 2013.

y venderse a \$0.50²⁵⁰, precio que de todos modos era considerado como prohibitivo para los habitantes del valle quienes se veían obligados a usar las aguas saladas y con sedimentos mineros acumulados del río Loa (Galaz-Mandakovic, 2008).

En 1934, las autoridades provinciales seguían realizando gestiones para conseguir agua potable sana y barata para Quillagua y se quejaban de que “nada práctico [se] ha podido conseguir hasta la fecha”²⁵¹, razón por la que propusieron solicitar a la Compañía de Salitres de Chile que donara a la Empresa de Servicios de Agua Potable de Tocopilla unos 50 kilómetros de cañería abandonadas en la oficina salitrera “Dominador” para transportar el agua desde la Oficina Iberia. Aunque recién en 1936 se atisbó una solución más concreta para el agua potable cuando la Empresa de Alcantarillado y Agua de Mar comenzó a realizar los estudios necesarios para abaratar el agua en Tocopilla y en el interior, “especialmente en el valle de Quillagua, donde existe una Escuela Granja de mucha importancia”²⁵².

5.3 La Escuela Granja de Quillagua

A principios de mes de noviembre de 1930 el profesor Luis Díaz Zurita fue nombrado Director de la escuela rural N° 13, de tercera clase, ubicada en el valle de Quillagua. La escuela apenas “era una humilde pieza con trece bancos desarmados, un tablero contador y un reloj, que por lo viejo, ya no marchaba” y cuyo inventario (realizado en diciembre) arrojó “tan sólo 350 pesos, incluyendo un pequeño lote de herramientas de carpintería” que el mismo profesor había llevado; su estado era deplorable y, en consecuencia, necesitaba “con urgencia reparaciones de consideración”, como la mayoría de los locales escolares fiscales de la Provincia que ofrecían “el aspecto más

²⁵⁰ Administrador General del Ferrocarril Longitudinal Norte. FIA-ANSL, Ficha 44, Vol. 95.

²⁵¹ Oficio N° 282, del Gobernador de Tocopilla, Lindorfo Alarcón, del 31 de mayo de 1934. FIA-ANSL, Ficha 82, Vol. 140.

²⁵² Memoria Anual de 1935 del Gobernador de Tocopilla, Arturo Galdames. FIA-ANSL, Ficha 152, Vol. 169.

desconsolador por la ausencia casi absoluta de condiciones higiénicas y pedagógicas”²⁵³.

Desde su llegada a la escuela, el profesor Díaz se propuso construir y organizar “una verdadera escuela chilena”, razón por la que él y su esposa trabajaron durante seis años, sin vacaciones, “doce y quince horas diarias”, “de sol a sol, con la picota a la espalda [y] el silabario en la mano”, “haciendo adobes y arreglando material necesario” e incluso dejando a sus dos hijos “sin calzado” para comprar algunos materiales de construcción con su sueldo “de maestro primario” (“Le dí a mi escuela mi trabajo, mi vida y mis escasos sueldos”). Tan tesorero fue su trabajo que apenas tres meses después de su llegada a la escuela, las autoridades provinciales afirmaban que ésta “funciona en local fiscal, mejorado notablemente por el esfuerzo de su nuevo Director [quien se ha] empeñado en dar una educación adecuada al medio en que se vive [realizando] adelantos, como (...) una pequeña chacra para experimentaciones de cultivos agrícolas”²⁵⁴.

El reconocimiento oficial de su incipiente labor en la escuela le permitió ser invitado a un curso para 65 profesores de escuelas rurales realizado entre agosto y diciembre de 1933 en Santiago. En ese curso el profesor Ricardo Latcham²⁵⁵, destacó al profesor Díaz “como un ejemplo vivo de lo que puede hacer un maestro rural”, calificando su obra como “muy grande, muy hermosa [que] le queda grande a ese pueblo” [del que] seguramente saldrá crucificado como Cristo”. Un año más tarde, en 1934, el profesor Díaz fue invitado por el Ministro de Educación (por sugerencia del Director General de Educación Básica, Claudio Salas), a formar parte de una comisión que confeccionaba programas para las escuelas rurales a nivel nacional, instancia en la que

²⁵³ Memoria Anual 1930, del 7 de enero de 1931, del Inspector Provincial de Educación Primaria, Enrique Cortés (FIA-ANSL, Ficha 35, Vol. 91).

²⁵⁴ Memoria Anual de 1930, del 8 de abril de 1931, del Gobernador de Tocopilla, Pedro Lancien. FIA-ANSL, Ficha 38, Vol. 91.

²⁵⁵ Arqueólogo, etnólogo y floclorista, profesor, conferencista y catedrático de origen inglés. Ingeniero de profesión fue contratado por el gobierno chileno en 1888 para organizar la radicación de colonos europeos en el sur de Chile, lo que le permitió conocer directamente a los mapuche y reorientar sus estudios hacia la antropología. Contratado en La Serena en 1897 para impartir clases de inglés en el Liceo de la ciudad, comenzó a recorrer el norte en búsqueda de vestigios arqueológicos. En 1929 fue nombrado Director del Museo de Historia Natural, cargo que desempeñó hasta su muerte en 1943.

conoció a la insigne educadora Amanda Labarca²⁵⁶, quien presidía esta Comisión, que fue determinante para que la modesta y pobre escuela elemental de tercera clase de Quillagua fuera transformada en una de las seis primeras Escuelas Granjas del país. En el decreto respectivo (N°4998, de 10 de julio de 1934) se reconocía que ésta escuela había realizado “una interesante labor agropecuaria” que podría beneficiar a los oasis de Huatacondo, Pica, Quehuita, Canchones, Quechuiza, Toconao, Chiu-Chiu, Calama, Socaire y otras comarcas²⁵⁷.

Entonces la flamante Escuela Granja de Quillagua fue visitada por diversas autoridades educacionales provinciales y nacionales (el Inspector Provincial de Educación Primaria, Luis Bustos, y el Asesor Técnico del Ministerio de Educación, Claudio Salas, la visitaron el 3 de junio de 1935)²⁵⁸, fue sede de actividades extra escolares (Colonia Escolar de Quillagua, inaugurada el 8 de enero de 1937 por el Inspector Provincial de Educación)²⁵⁹ y fue sede de un Congreso Departamental de profesores en 1935 (Concentración de la Pampa Central de Antofagasta), en el que el profesor Díaz tuvo un rol principal como organizador, anfitrión y expositor²⁶⁰.

Sin embargo, la Escuela Granja de Quillagua sólo funcionó un par de años, desde 1934 hasta fines de esa misma década (en noviembre de 1937 el Inspector Provincial de Educación estaba tramitando la adquisición de más terrenos para la escuela²⁶¹), cuando habría sido trasladada a la localidad de Tierra Amarilla, en Copiapó, a raíz de un accidente acontecido en su interior (Rowlands, 2011, citado por Carmona, 2016). Cuando el profesor Díaz se tuvo que ir de ella (a principios de 1937), la Escuela Granja de Quillagua contaba con un edificio de 5.480 metros cuadrados, 20 hectáreas de tierras de

²⁵⁶ Profesora, escritora, académica, embajadora y activista de los derechos de la mujer.

²⁵⁷ Memorandum N° 693, del 28 de junio de 1934, del Director de Educación Primaria, Claudio Salas. Fondo Ministerio de Educación-Archivo Nacional Matucana. Ficha 1, Vol. 6401.

²⁵⁸ FIA-ANSL, Ficha 103, Vol. 149.

²⁵⁹ FIA-ANSL, Ficha 164, Vol. 177.

²⁶⁰ FIA-ANSL, Fichas 64 y 65, Vol. 136.

²⁶¹ Oficio N° 1156, del 13 de noviembre de 1937. FIA-ANSL, Ficha 174, Vol. 177.

cultivos, más de 500 animales (entre vacas, mulares, cerdos, cabras, conejos, gallinas, patos y palomas) y un inventario de \$147. 224.

La vida de la Escuela Granja coincidió con el comienzo de la articulación de Quillagua con la economía salitrera, sentando las bases de lo que vendría a ser el aprendizaje agrícola “institucionalizado” de los productores del valle (Carmona, 2013), constituyéndose en una “verdadera institución de endoculturación agraria que arroja luces sobre la importancia de la agricultura a nivel local” (Carmona, 2016: 99).

5.4 La labor del profesor Luís Díaz Zurita

Desde su llegada a la escuela de Quillagua, el profesor Díaz (un “humilde maestro primario”, “guiador” de niños, chileno “de padre y madre”, “hijo del norte, de aquellas mismas tierras”) comprendió que “tenía un problema racial por delante de [su] misión” y se propuso acometer “la verdadera conquista de tal raza” y desarraigar “el sentimiento de vencidos de sus pobladores” mediante la acción una escuela regentada “por un chileno” para “servir dignamente a un pueblo [que pertenecía] a las razas dominadas por las armas de Chile” y así “conquistar el corazón de aquéllos que [su] padre (...) había ayudado a conquistar por medio de un fusil”²⁶². En consecuencia, el profesor Díaz se impuso como meta transformar el “rancho que pomposamente y en tierra conquistada [se hacía llamar] “ESCUELA PÚBLICA DE CHILE””, que apenas era “una humilde pieza, que más servía para porqueriza” (“una vergüenza”), en una “verdadera escuela chilena” en la que se pudiera educar adecuadamente “a los hijos de los vencidos” y “formar hombres y mujeres enamorados de su patria”.

En su frenético esfuerzo el profesor Díaz realizó diversas gestiones con las autoridades provinciales para mejorar las condiciones de la escuela. Por ejemplo, el 22 de noviembre de 1934 se reunió con el Gobernador de

²⁶² El padre del profesor Díaz participó en la Guerra del Pacífico como parte del Regimiento “Atacama”.

Tocopilla y el Inspector Provincial de Educación para discutir sobre los recursos destinados a diversas adquisiciones para la Escuela Granja²⁶³, asunto que se materializó el 7 de diciembre cuando el Inspector Provincial de Educación Primaria le solicitó al Intendente Provincial que pidiera a la gerencia de Ferrocarriles de Antofagasta el transporte gratuito de los materiales adquiridos²⁶⁴. Aunque no siempre las gestiones fueron expeditas ya que a veces las restricciones presupuestarias o la burocracia dificultaron los asuntos, como cuando el profesor Díaz le informó al Inspector Provincial de Antofagasta (3 de mayo de 1935) que aún estaba esperando la orden para la compra de materiales para las obras atrasadas en la Escuela Granja²⁶⁵.

Pero la actividad del profesor Díaz no se limitó sólo a la escuela, sino que se proyectó a toda la comunidad y el pueblo. Con la colaboración de pobladores, construyó las aceras, la plaza y un puente en el pueblo; además, como la mayoría de los profesores rurales, ofició “como médico, dentista, matrn, oficial civil, juez [y] correo”. Específicamente en relación al problema de agua, que fue un problema crítico para Quillagua y su escuela, el profesor Díaz se implicó activamente escribiendo en la prensa provincial sobre el asunto y realizó diversas gestiones ante las autoridades. Por ejemplo, en 1935 le solicitó al Inspector Provincial de Educación que intercediera ante el Intendente Provincial para conseguir que la empresa del Ferrocarril de Antofagasta-Bolivia no suspendiera la entrega de 42 latas de agua extras que el Servicio de Cesantía entregaba como complemento de las 21 latas de agua que recibía la escuela desde que tenía 25 alumnos sin internado.

En esa ocasión, el profesor Díaz le recordó a la autoridad que él ya se había dirigido dos veces (sin respuesta) a la Inspección para resolver este traspaso y que la opción de que la escuela comprara el agua además de inviable sería injusta, argumentando que a Carabineros de Chile se le entregaban 63 latas semanales para 3 hombres, mientras que a la escuela, con 57 personas (25 funcionarios, entre personal administrativo y docente, y 32 alumnos internos),

²⁶³ FIA-ANSL, Ficha 70, Vol. 136.

²⁶⁴ FIA-ANSL, Ficha 71, Vol. 136.

²⁶⁵ Oficio N° 73, del 3 de mayo de 1935. FIA-ANSL, Ficha 112, Vol. 149.

se le entregaban ordinariamente 63²⁶⁶. Ante esta petición, el Intendente Provincial le solicitó al Administrador de la empresa que no retirara las 42 latas extras aduciendo “la importancia que tiene para esta provincia el funcionamiento de esta Escuela Granja”²⁶⁷; además, le pidió un billete de ida y vuelta a Tocopilla para el profesor y el flete libre para los materiales que se iban a comprar para la ampliación de la escuela. En todo caso, en mayo de 1936 aún no se resolvía este asunto y el Intendente Provincial le reiteró la solicitud al Administrador de la empresa²⁶⁸.

5.5 El choque con los intereses económicos y la comunidad local

Apenas unos meses después de su llegada a la escuela, las autoridades provinciales reconocieron su labor y sus adelantos²⁶⁹ y le “entregaron algunos dineros para que prosiguiera” con su trabajo; de igual forma, cuando comenzó a construir murallas y salas de clases para la escuela los hermanos Dassori (dueños de la empresa local que monopolizaba la producción de alfalfa) lo alentaron a proseguir “para ejemplo de esos pobladores flojos”.

Contrariamente a lo esperado por el profesor Díaz, esta intensa actividad provocó la inmediata animadversión de algunos pobladores y los dos negocios que existían en el pueblo se negaron a venderle víveres, lo que le hizo idear el proyecto de imprimirle una organización económica a la escuela para que esta, y su familia, pudiera sobrevivir “sin recurrir a los despachos”. Entonces, los hermanos Dassori le ofrecieron el capital necesario para realizar sus proyectos en sus tierras, pero como el profesor Díaz se negó a aquella oferta, vieron que la escuela “en lo futuro sería un gran peligro para sus intereses”, ya que los productos que esta comenzó a producir se vendían directamente “con un cincuenta por ciento menos de lo que lo hacían ellos”, siguiendo la política económica del gobierno de ayudar a “los salarios

²⁶⁶ Oficio N° 73, del 3 de mayo de 1935. FIA-ANSL, Ficha 112, Vol. 149.

²⁶⁷ Oficio N° 381, del Intendente Provincial, Luis Cabrera, del 13 de mayo de 1936. FIA-ANSL, Ficha 117, Vol. 156.

²⁶⁸ FIA-ANSL, Ficha 117, Vol. 156.

²⁶⁹ Memoria Anual de 1930, del 8 de abril de 1931, del Gobernador de Tocopilla, Pedro Lancien. FIA-ANSL, Ficha 38, Vol. 91.

humildes (...) sin inflación en precio”. En consecuencia, el profesor Díaz se transformó para estos empresarios en “un enemigo fuerte”, sobre todo luego de que el Instituto de Fomento Minero de Iquique le solicitara la entrega de “30 mil kilos de pasto mensuales [por] cerca de doce mil pesos mensuales”.

En medio de este ambiente de recelo y desconfianza de la comunidad, el profesor Díaz no pudo realizar varios de sus ideas o proyectos destinados a la comunidad: cuando ofreció pintar la capilla, construir una oficina para el cura y amurallar el cementerio, una sociedad católica se opuso considerándolo como “hereje”; cuando impulsó el endulzamiento de las aguas del río Loa los “señores caciques” extendieron la idea de que pretendía entregar el agua a la ciudad de Calama y dejar sin el elemento vital al pueblo; cuando trató de industrializar la pesca del camarón “hicieron creer a ese desgraciado pueblo que (...) les quería prohibir tal pesca” y cuando pretendió instalar electricidad, alumbrado, baños públicos, plaza de juegos infantiles, ornamentación, radio y biógrafo, los “más pudientes y pensadores” del pueblo hicieron creer que todo ello era simple maldad del profesor.

Precisamente cuando el profesor Díaz estaba levantando una sala para motores para mecanizar el proceso de enfardamiento del pasto y cumplir con el contrato con el Instituto de Fomento Minero, los hermanos Dassori comenzaron a juntar “firmas de sus inquilinos y de la totalidad de los pobladores de sangre peruana” bajo el argumento que el profesor “les iba a hacer quitar sus tierras con el Gobierno” porque “iba a formar un solo campo para la escuela”. En esa carta los 52 firmantes solicitaron al Intendente Provincial la expulsión del profesor Díaz “por incapaz, por mal maestro y [por] “borracho”; pero de esos de marca mayor”, sabiendo perfectamente “donde daban la estocada para llamar la atención” de sus jefes. Además, estos empresarios amenazaron a las cinco familias que no habían firmado la acusación con no venderles ningún producto de sus negocios, especialmente harina a la única familia que vendía pan en el pueblo.

No obstante, el Intendente Provincial (“un perfecto y caballeroso hombre conservador”), que conocía la labor del profesor Díaz, “no hizo caso” de esta

acusación diciéndole a este: “Díaz, tenemos que seguir chilenizando esto”. Entonces, como no consiguieron nada en el norte, el mayor de los Dassori fue a Santiago²⁷⁰ y se reunió cuatro veces con el Jefe de la Sección Rural, Manuel Martínez²⁷¹, sin conseguir nada hasta que en un quinto encuentro este se vio “en la dura necesidad (...) de ordenar el levantamiento [de un] sumario”.

Así, entre junio de 1936 y febrero de 1937 la maquinaria administrativa provincial se centró en el sumario contra el profesor Díaz. El 17 de junio de 1936 el Inspector Provincial de Educación le comunicó al Intendente Provincial que se dirigía a Tocopilla para “instruir un sumario en la Escuela Granja de Quillagua”²⁷² y el 17 de enero de 1937 le reiteró que iría este pueblo “por orden de la Superioridad del Servicio”²⁷³, mientras que diez días más tarde²⁷⁴ reportó nuevamente que se dirigía al lugar “por asuntos del servicio”. El mismo funcionario solicitó, el 17 de febrero de 1937, al Intendente Provincial un pasaje de ferrocarril de primera clase, desde Antofagasta a Quillagua, a favor del director de la Escuela N° 2 de Calama, Guillermo Villalobos, quien lo acompañaría en comisión del servicio al día siguiente²⁷⁵.

Precisamente, el jueves 18 de febrero de 1937 el Inspector Provincial de Educación y su acompañante se presentaron en el cuartel de Carabineros (y no en la escuela, como correspondía) para tomar las declaraciones a los denunciantes a quienes los Dassori tenían formados fuera del recinto policial y una vez concluido este procedimiento, “el señor Inspector (...) salió con su actuario (...) a la casa de los señores Dassori”. El viernes continuó el proceso que terminó a las cuatro de la tarde mientras una turba gritaba a coro: “Viva el señor Inspector que nos hará justicia!”, “Viva la justicia de Chile!”. Más

²⁷⁰ En Tiltill y otros puntos aledaños a Santiago estaban comprando tierras con el producto del valle; además de ser los mayores accionistas de la Fábrica de Enlozado de Penco, ubicada en la zona centro sur del país.

²⁷¹ En 1933 este funcionario ocupó de manera interina el cargo de Director General de Educación Primaria y en esa circunstancia habría emitido una circular que estimulaba o exigía la delación y la consideraba un mérito para mantenerse o acceder a los puestos directivos e inspectivos. Diputado Escobar, en D.S.C.D., 10ª sesión, 12/06/1933: 471.

²⁷² Oficio N° 656. FIA-ANSL, Ficha 138, Vol. 161.

²⁷³ Oficio N° 79. FIA-ANSL, Ficha 166, Vol. 177.

²⁷⁴ Oficio N° 49. FIA-ANSL, Ficha 165, Vol. 177.

²⁷⁵ Oficio N° 77. FIA-ANSL, Ficha 168, Vol. 177.

tarde, el Inspector fue invitado por los Dassori “a un paseo” por sus chacras y al regresar a la escuela desestimó la solicitud del profesor Díaz para tomar declaraciones a cuatro personas que no habían firmado la acusación, argumentando que “no había necesidad de esto, ya que el se había formado cabal concepto de que todo lo sucedido eran simplemente maquinaciones y maldad de los señores Dassori” y al tomar la declaración al mismo profesor, en la noche, le habría dicho que no se extendiera mucho “porque yo arreglaré esto”.

Luego, a la salida del tren de regreso (a las 4 de la madrugada del sábado), el Inspector le habría dicho al profesor Díaz que “no tuviera temor alguno” ya que él lo defendería ante sus jefes de Santiago y destacaría su “gran obra que había hecho por el pueblo de Quillagua”. Pero el sábado, durante la mañana, todo el pueblo sabía que el profesor se iba a ir “porque el señor Inspector se lo había prometido a los señores Dassori” y comentaban que éstos les pagaron los dos días que estuvieron disponibles para declarar y que, además, les habrían prometido, si vencían, “regalar tres corderos, dos barriles de vino y un saco de cerveza”.

Pero días después, el profesor Díaz fue notificado en Antofagasta (donde había concurrido al hospital “a raíz de un envenenamiento muy sospechoso”) que había sido trasladado a una escuela elemental en Aconcagua e inmediatamente recurrió al Intendente Provincial quien llamó al Inspector Escolar de Educación de la Provincia para que le explicara su proceder y envió un telegrama al Ministro de Educación para que anulara el procedimiento; también otras instituciones (Cámaras de Comercio, Rotary Clubs y Municipalidades), personalidades y prensa local pidieron al Ministro de Educación reconsiderar la medida, pero “toda esta opinión honrada y digna de tomarse en cuenta del norte, tropezó con la negativa de la Dirección General o sea con don Claudio Matte, que más caso hizo a un grupo de seres interesados”, aduciendo que el traslado estaba firmado “y eso no tenía vuelta”.

Ante esta situación, y aún enfermo, el profesor Díaz viajó a Santiago para hablar con sus jefes directos, el Jefe de la Sección de Educación Rural y el Director General de Educación Primaria, Claudio Matte, quien le habría dicho que jamás creyó en la acusación de borracho porque un borracho no habría hecho lo que él hizo en su escuela, “pero como [me] había indispuesto con una parte del pueblo, debería salir (...), para resguardo de mi vida ¡”.

5.6 Los descargos del profesor Luis Díaz Zurita

El profesor Díaz consideró que con él se había “cometido una gran injusticia” ya que después del arduo trabajo realizado (junto a su esposa) durante seis años, tiempo en el que entregó sus “buenos sueldos libres” para la organización de una escuela granja a contar de un “rancho”, “humilde pieza” o “porqueriza”, “no se le debería haber pagado con el traslado [al] último rincón de la provincia de Aconcagua”, a una escuela “de ínfima calidad”, del “montón anónimo” de las escuelas de la última clase, como producto de un sumario que nunca vio, aduciendo una “medida de buen servicio que favorece al maestro y a la escuela”; todo como premio a su “obra de chilenización”.

Este traslado forzoso le implicó además recibir “un mísero sueldo” que correspondía a “la mitad de lo que ganaba en Quillagua” y que apenas le iba a alcanzar para vivir a su familia (su esposa y sus dos hijos). Pero lo que más lamentó el profesor Díaz es que lo hayan sacado del grupo de las Escuelas Granjas y que, a lo menos, no lo hayan trasladado a reorganizar la Escuela Granja de Diaguitas como se lo había prometido (en agosto de 1936) el Jefe de la Sección Rural, quien le había propuesto esta alternativa “porque el director de ella andaba mal con la gente”; de hecho, el profesor Díaz había visitado esta Escuela en comisión de servicios (junto a tres alumnos) en octubre de 1936²⁷⁶. Por lo tanto, consideró que lo que correspondía era un trueque entre ambos directores “y no haber llevado [a Quillagua] a otro señor que de práctica de granja, tiene como yo de decir misa”.

²⁷⁶ FIA-ANSL, Ficha 144, Vol. 161.

En el expediente del sumario se expresó que la medida se sustentó en la desconfianza y el recelo expresados por los habitantes del pueblo que rompieron “las relaciones de armonía y de cooperación que deben existir entre el director de una escuela y los padres de familia” ya que el profesor había “perdido el ascendiente moral que todo maestro debe tener entre el vecindario”. En consecuencia, la Dirección General de Educación Primaria estimó que no era conveniente trasladarlo “como medida de buen servicio” a la dirección de la escuela número 9 del departamento de Los Andes, que se encontraba vacante, a pesar de que se reconoció que “el señor Díaz Zurita ha realizado en Quillagua una gran obra social y ha desarrollado una hermosa labor educacional al frente de la escuela que se le confió en pésimas condiciones hace más de seis años”, argumentándose que con esta medida no se pretendía sacrificar “a un hombre que ha sido modelo de profesor” sino que para favorecer “al maestro y a la escuela”²⁷⁷.

Confinado geográficamente en el pueblo de Pucuro (Aconcagua), degradado administrativamente y perjudicado económicamente, el profesor Díaz reflexionó sobre la “[d]ura y penosa tarea [que] es el trabajar en pueblos conquistados por las armas y más, faltos de una cultura mediana” y que “[si] esto se hace con un maestro que se le reconocen sus méritos y su trabajo (...), ¿qué se hará con aquellos infelices y pobres compañeros míos que no han realizado algo parecido a lo mío?”. Además, precisó que en su caso simplemente había triunfado “el interés económico de una firma” que logró sacarlo de su escuela para seguir “obteniendo utilidades usurarias a costa del hambre de nuestro pueblo” sólo porque quiso “hacer una escuela que se preocupara de una educación encuadrada a servir directamente la realidad del hijo humilde del pueblo campesino”; no obstante, en nombre del mismo pueblo lo sacaron de su escuela como “medida de buen servicio” (“muchas veces en nombre del pueblo se cometen actos solapados”).

Respecto de la Escuela Granja de Quillagua, el profesor Díaz indicó que el tiempo se encargaría de comprobar si esta “seguirá en beneficio ascendente

²⁷⁷ Memorándum del Ministerio de Educación en relación al caso del profesor Luis Díaz Zurita, expuesto por el Diputado Gardeweg, en D.S.C.D., 43ª sesión, 18/08/1937: 2214-2215.

el camino que le tracé”²⁷⁸ y que “ha hecho decir a todos los diarios del norte [que] es un caso único en esta tierra chilena [ya que fue] construida, en gran parte, con mis sueldos de maestro primario”, aunque también indicó que estaba convencido de que ningún profesor “querrá seguir mi camino económico por no verse en la situación mía delante de hambreadores del pueblo que tuvieron temor a que una escuela chilena produjera parte del alimento que necesita el pueblo”; pero a pesar de sentirse amedrentado para volver a competir con “los intereses de algún fuerte productor”, su “humilde alma de maestro primario” lo seguía incentivando a trabajar “en bien de la tierra que [me] vio nacer, con la picota a la espalda, el silabario en la mano y [mis] ojos, hundidos en el ideal de (...) tumbar muchos cerebros que obstruyen el progreso”.

De hecho, un año después de su traslado (1938) envió una carta a la poetisa y educadora Gabriela Mistral²⁷⁹ para apoyar su idea de levantar una escuela granja en Pocuro con el nombre de Domingo Faustino Sarmiento. En esta misiva el profesor Díaz le indicó a ella que desde que lo trasladaron desde el norte no había dejado de preocuparse por formar otro establecimiento de este tipo, razón por la que le ofreció un anteproyecto “para la organización de una escuela tipo granja hogar, que conserve como monumento viviente, el nombre de aquél maestro argentino”²⁸⁰.

5.7 Las articulaciones políticas del profesor Luis Díaz Zurita

Presumiblemente el traslado del profesor Díaz se concretó en el mes de marzo de 1937, coincidiendo con el inicio del año escolar, a pesar de su importante red de contactos que incluía a diversas personalidades que habían visitado su

²⁷⁸ La escuela granja de Quillagua habría sido trasladada a la localidad de Tierra Amarilla, en Copiapó, a fines de la década de 1930 a raíz de un accidente acontecido en su interior.

²⁷⁹ En 1945 recibiría el Premio Nobel de Literatura. En 1904 inició su actividad docente como ayudante y en 1910 aprobó los exámenes especiales de la Escuela Normal de Preceptores; en 1914 obtuvo el Premio Nacional de Poesía de Chile con “Sonetos de la muerte”; en 1919 fue nombrada como Directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas; en 1922 fue invitada por el gobierno de México para colaborar en la reforma educacional de ese país y, posteriormente, se dedicó a ser conferencista y representante diplomática, mientras seguía publicando obras.

²⁸⁰ Díaz, Luis (1938). Carta a Gabriela Mistral (jun. 24).

escuela (como los generales Oscar Novoa Fuentes²⁸¹ y Jorge Bari²⁸² y Francisco Rivas Vicuña²⁸³, Claudio Salas²⁸⁴, Fernando Orrego Puelma²⁸⁵ y Ricardo Latcham²⁸⁶) o que conocían de su obra en Quillagua (como los parlamentarios Fernando Alessandri, liberal; Miguel Cruchaga, conservador; y Pedro Opitz, radical; además de Gonzalo Latorre Salamanca²⁸⁷).

Independientemente de la cuantía y calidad de sus contactos, el profesor Díaz manifestó su cercanía con el gobierno conservador de Alessandri (1932-1938) (“había yo ya implantado [en la escuela] la política económica del actual Ministro del Trabajo”; el Intendente Provincial era “un perfecto y caballeroso hombre conservador”) y era un partidario de las ideas socialcristianas pues señaló que su labor en Quillagua habría estado inspirada en la Encíclica *Rerum Novarum* y en la Falange Nacional, una corriente de opinión crítica dentro del partido conservador que desde su aparición (1931) se fue apartando paulatinamente de la línea oficial hasta llegar la disyuntiva entre apoyar al candidato conservador (centro derecha) o el candidato del novel Frente Popular (centro izquierda) durante su primer congreso (1938).

Esta cercanía con el gobierno conservador la expresó directa, y contrariamente, a mediados de 1937 cuando se desarrollaba en la Cámara de Diputados una intensa pugna política en relación al tema educacional y el gobierno presentaba el “Programa de Acción” para el desarrollo de la

²⁸¹ Comandante en Jefe del Ejército, 1934-1938, quien desarrolló parte de su carrera militar en la zona norte de Chile.

²⁸² En 1933 fue designado Subsecretario de Guerra del Ministerio de Defensa Nacional y en 1934 fue nombrado Comandante en Jefe de la 1ª División de Ejército en Antofagasta; en 1937 fue trasladado a Santiago como Comandante en Jefe de la 2ª División en Santiago donde, en 1938, encabezó las tropas que protagonizaron la matanza del Seguro Obrero.

²⁸³ Diputado conservador 1900-1906 y 1915-1918, Ministro de Industria y Obras Públicas (1903) y diplomático.

²⁸⁴ Asesor Técnico del Ministerio de Educación.

²⁸⁵ Abogado y redactor periodístico. Entre 1928 y 1932 fue Director del Departamento de Turismo y desde 1937 ejerció como contratista fiscal; autor de la Ley de Caminos.

²⁸⁶ Ver nota 254.

²⁸⁷ Profesor egresado de la Escuela Normal de Copiapó (1922) y profesor de la escuela experimental de niños de Santiago. En 1932 el gobierno lo envió a cursar estudios en Europa obteniendo los grados de Doctor en Filosofía (Universidad de Jena, Alemania) y en Ciencias de la Educación (Universidad de Viena, Austria). Posteriormente, desempeñó variadas funciones en el Ministerio de Educación.

educación técnica, industrial y agrícola²⁸⁸, que incluía la creación urgente de Escuelas Granjas. En este contexto, la oposición estaba fustigando duramente al Director General de Educación Primaria, Claudio Matte, figura educativa clave del gobierno, por no destinar el escuálido presupuesto para desayuno escolar y reparaciones de locales escolares, oponerse permanentemente a los aumentos de los salarios docentes y cometer múltiples arbitrariedades contra el profesorado.

Precisamente, el caso del profesor Díaz fue utilizado por diputados opositores como ejemplo de estas arbitrariedades calificándolo como “apóstol de la instrucción que revolucionó el Norte [y que, sin embargo] fue trasladado rebajado a otra escuela para poner a prueba su espíritu apostólico”²⁸⁹, aludiendo a un supuesto contubernio entre los intereses económicos e ideológicos implicados en el sospechoso sumario administrativo propiciado “en virtud de empeños o influencias”²⁹⁰ de unos empresarios extranjeros (“dos italianos fascistas”²⁹¹), dueños de la empresa que controlaba la actividad económica del sector.

Por su parte, diputados oficialistas también se refirieron al caso del profesor Díaz, pero para desestimar las acusaciones contra el Director General de Educación Primaria con el concurso del mismo profesor quien le escribió al diputado conservador Luis Arturo Gardeweg²⁹² para entregar más detalles de su traslado y “defender a [su] digno jefe” Claudio Matte argumentando que este habría firmado su traslado movido por la acción de alguna “mano oculta” ya que “él, de por sí, no habría procedido como lo ha hecho, ya que (...) su alma debe de estar bien puesta, para no cometer estas injusticias”; incluso exculpó al Ministro de Educación asegurando que este seguramente “no se ha impuesto de estas peticiones ni del telegrama del señor Intendente”.

²⁸⁸ Ministro de Educación, Correa Fuenzalida, en D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3088.

²⁸⁹ Diputado Maira en D.S.C.D., 26ª sesión, 26/07/1937: 1445.

²⁹⁰ Diputado Latcham (Partido Socialista), en D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3095.

²⁹¹ Diputado Chamudes (Partido Comunista, luego fue expulsado y se transformó en un activo anti comunista), en D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3093.

²⁹² Profesor y abogado, representante, entre los años 1933 y 1953, de la Séptima Agrupación Departamental “Santiago”, Tercer Distrito.

5.8 Síntesis

En las zonas de frontera el Estado intentó organizar por comando a una sociedad civil débil o inexistente a través de una política de nacionalización durante el período de expansión y de consolidación de los Estados nacionales (1880-1930, aproximadamente). En este marco, la escuela fiscal primaria fue concebida como enclave para “disciplinar” e incorporar a las poblaciones de estas zonas a la civilización, la modernidad, la nación y al proyecto de desarrollo capitalista y los profesores actuaron como agentes del discurso hegemónico del Estado desempeñándose como autoridades locales y funcionarios multifacéticos que cumplieron un sinnúmero de roles de enlace con las comunidades locales.

Sin embargo, debido a la incapacidad económica y técnica, el desinterés por estas zonas y sus habitantes o el excesivo afán tentacular y centralizador del Estado, el proceso de escolarización debió enfrentar fuertes limitaciones y tensiones lo que incrementó la capacidad de resistencia de los sectores educativos subalternos que fueron capaces de desplegar acciones autónomas para conseguir sus propios fines a través de conductas y tácticas contra hegemónicas. Mientras que las comunidades locales rechazaron o condicionaron la escolarización a través de acciones de protesta y resistencia o la apoyaron y fomentaron mediante iniciativas de autogestión y cogestión escolar, de acuerdo a sus propios intereses económicos y sus prácticas sociales y culturales; los profesores se involucraron activamente en la vida comunitaria y actuaron como articuladores políticos locales para apoyar el proyecto estatal de la escolarización o, en no pocos casos, para enfrentarse al clientelismo y el autoritarismo del Estado y la burocracia educativa.

En noviembre de 1930 Luís Díaz Zurita fue nombrado como director de la escuela fiscal primaria de tercera clase del poblado de Quillagua (Departamento de Tocopilla, Provincia de Antofagasta) que tenía a la fecha

266 habitantes, mayoritariamente indígenas atacameños analfabetos, que se dedicaban a la agricultura y la pesca a pequeña escala y que sufrían con los severos efectos de la crisis económica iniciada en 1929. Debido a que prácticamente la totalidad de sus habitantes tenía un origen nacional peruano (el territorio había pasado a manos chilenas luego de la Guerra del Pacífico) y que la escuela fiscal era una humilde pieza o rancho, el profesor Díaz se propuso acometer “la verdadera conquista de tal raza” y desarraigar “el sentimiento de vencidos de sus pobladores” mediante la acción una “verdadera escuela chilena” regentada “por un chileno”.

Con este ideario y voluntad, el profesor Díaz logró articular a la comunidad para realizar una serie de mejoras materiales en la escuela y en el pueblo (aceras, plaza y puente), además de cumplir con diversos roles comunitarios todo lo que le permitió recibir ayuda económica de las autoridades, ser invitado a un curso nacional para maestros de escuelas rurales (1933), ser integrado a una comisión ministerial para elaborar programas para escuelas rurales (1934) y que la escuela fuera nombrada como una de las primeras seis escuelas granjas del país (1934) la que logró contar con 5.480 metros cuadrados de dependencias, 20 hectáreas de tierras de cultivos, más de 500 animales de crianza, 32 alumnos internos y 25 funcionarios (1937).

Pero esta intensa actividad provocó la inmediata animadversión de algunos pobladores y de los dueños de la empresa agrícola local que monopolizaba la producción de alfalfa que primero trataron de sitiarse “por hambre”, luego le ofrecieron desarrollar sus proyectos en sus tierras y, finalmente, ante el éxito de la incipiente actividad económica de la escuela granja, 52 pobladores “de sangre peruana” solicitaron a las autoridades su expulsión “por incapaz, por mal maestro y [por] “borracho”. En medio de este ambiente de recelo, el profesor Díaz no pudo realizar varios de sus ideas o proyectos como pintar la capilla, construir una oficina para el cura, amurallar el cementerio, endulzar las aguas del río Loa, industrializar la pesca del camarón e instalar electricidad, alumbrado, baños públicos, plaza de juegos infantiles, ornamentación, radio y biógrafo.

Finalmente, el profesor Díaz fue desplazado de las escuelas granjas, a pesar su reconocida obra social y educacional en la zona, precisamente cuando se desarrollaba una intensa pugna política en relación al tema educacional en la que el gobierno presentaba el “Programa de Acción” para el desarrollo de la educación técnica, industrial y agrícola, que incluía la creación urgente de Escuelas Granjas, mientras que la oposición estaba fustigando duramente al Director General de Educación Primaria, Claudio Matte, figura educativa clave del gobierno, por no destinar o no gastar el escuálido presupuesto para desayuno escolar y reparaciones de locales escolares, oponerse permanentemente a los aumentos de los salarios docentes y cometer múltiples arbitrariedades contra el profesorado.

Precisamente, el caso del profesor Díaz fue utilizado por diputados opositores como ejemplo de estas arbitrariedades, aludiendo a un supuesto contubernio entre los intereses económicos e ideológicos implicados en el sospechoso sumario administrativo propiciado “en virtud de empeños o influencias” de unos empresarios extranjeros (“dos italianos fascistas”). Por su parte, diputados oficialistas también utilizaron el caso del profesor Díaz para desestimar las acusaciones con el concurso del mismo profesor quien en su carta entregó detalles de su caso defendiendo al Director General de Educación Primaria a quien calificó de “digno jefe” exculpándolo por su traslado, a pesar de que fue el que firmó la acción administrativa, lo que se podría explicar por las ideas socialcristianas del Profesor Díaz y su cercanía con el gobierno conservador de turno o simplemente con una argucia necesaria para permanecer en el servicio educacional en un contexto de clientelismo y autoritarismo de la burocracia educativa.

En consecuencia, múltiples factores endógenos o exógenos al Estado determinaron que los proyectos de nacionalización y escolarización del Estado en las zonas periféricas o de frontera no fuera más que un proyecto soñado por las élites centrales. En términos concretos, el proyecto estatal no se instaló unilateralmente desde arriba y no logró superar las limitaciones crónicas de la escolarización, sino que más bien fue una construcción común o un arreglo social intermedio fruto de un juego de equilibrio o de la

interacción entre la pretendida dominación vertical del aparato escolar estatal (que se concretó en el despliegue de un discurso de asimilación civilizatorio y en el control normativo y la acción represiva los profesores) y la acción autónoma y anti hegemónica de los actores educativos subalternos.

Capítulo 6: La acción de los profesores entre el Estado y las comunidades locales

6.1 Entre el Estado y las comunidades locales

Luis Díaz Zurita, un “modesto maestro primario”²⁹³, hijo de padre y madre chilenos, casado y con dos hijos, oriundo presumiblemente de la Provincia de Atacama (su padre fue soldado del Regimiento Atacama durante la Guerra del Pacífico), fue nombrado en noviembre de 1930 como director de la escuela fiscal primaria de tercera clase del pueblo de Quillagua, establecimiento que apenas era una humilde pieza que contaba sólo con trece bancos desarmados, un tablero contador y un reloj en desuso.

El pueblo de Quillagua, enclavado en pleno Desierto de Atacama (Departamento de Tocopilla, Provincia de Antofagasta), tenía una población de 266 habitantes, mayoritariamente indígenas atacameños analfabetos de origen nacional peruano (apenas 8 habitantes eran de “padre y madres chilenos”) que se dedicaban a la agricultura y la pesca a pequeña escala en el valle homónimo que antes de la Guerra de Pacífico servía de demarcación fronteriza entre Perú y Bolivia y que posteriormente pasó a ser parte del territorio chileno.

Precisamente, durante el período de expansión y de consolidación territorial de los Estados nacionales modernos (entre 1880 y 1930, aproximadamente), las élites gobernantes procuraron impulsar la reforma social planificada a través de la difusión de las ideas clave de la Ilustración y bajo el credo positivista (“orden y progreso”), lo que se tradujo en la creación de complejos sistemas disciplinarios orientados a ejercer la soberanía, la disciplina y la seguridad sobre el territorio, los individuos y la población, respectivamente, especialmente en las zonas de frontera donde el Estado intentó organizar por comando a una sociedad débil o inexistente activando una política de

²⁹³ Díaz, Luis (1937). Carta al Diputado Arturo Gardeweg. En D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3072-3081. En adelante todo lo que está entre comillas corresponde a esta carta, a menos que se identifique otra fuente.

nacionalización para implantar una identidad nacional homogénea a través de diversos dispositivos institucionales entre los que destacó la escuela fiscal que condensó las lógicas del saber-poder burocrático y del pastorado y la disciplina espiritual.

En este marco, las escuelas fueron concebidas como enclaves para “disciplinar” e incorporar a las poblaciones, mayoritariamente campesinas e indígenas, a la modernidad y al proyecto de desarrollo nacional capitalista; mientras que los profesores constituyeron el vínculo entre la estructura macrogubernativa del Estado y el microgobierno de la sociedad actuando como agentes del discurso hegemónico y la política cultural (“civilizatoria”) y económica (capitalista) del Estado por lo que cumplieron, con un profundo sentido misional, un sinnúmero de roles de enlace entre este y las comunidades locales.

Consecuentemente, el profesor Díaz se propuso a su llegada a Quillagua desarrollar una gran “obra de chilenización” y acometer “la verdadera conquista” de la población, transformando la mísera escuela a la que había sido destinado en una “verdadera escuela chilena”, creada y regentada por un chileno “de padre y madre”, que pudiera educar dignamente “a los hijos de los vencidos” y erradicar de esa “masa ignorante” los “sentimientos ocultos de raza” y así completar la obra de conquista del ejército de Chile, lo que equivalía, simbólicamente, a completar la obra de su propio padre.

Efectivamente en el Norte Grande de Chile la política de nacionalización pretendió “chilenizar”, mediante la escolarización, a la población de los territorios conquistados a Bolivia (Antofagasta) y Perú (Tarapacá y Arica), producto de la “Guerra del Pacífico”; aunque en una primera etapa (1883-1900) el Estado chileno apostó por la asimilación indirecta y no se preocupó mayormente de la instrucción de la población, por lo que la escolarización respondió básicamente a la demanda y la acción de las propias comunidades locales, ya que a esta zona se le asignó una escasa importancia político-estratégica, a pesar de su intensa actividad minera.

Esta actitud cambió radicalmente a principios del siglo XX cuando el Estado inició un proceso de chilenización compulsiva al tiempo que comenzaba a decaer la industria salitrera, se incrementaba la conflictividad obrera y se reactivaban las negociaciones con Perú para resolver el asunto de Tacna y Arica, que se zanjó sólo en 1929. Una vez resuelta esta controversia limítrofe, el Estado pretendió desplazar el patrón de creación de escuelas fiscales desde la costa y la pampa hacia los valles y el altiplano, pero la crisis económica mundial iniciada en 1929 acrecentó de manera alarmante los ya de por sí elevados niveles de pobreza, indigencia, abandono, vagabundaje, desnutrición y mortalidad infantil que se arrastraban desde fines del siglo XIX (en 1933 se estimó que en el país habían 70.000 niños abandonados; mientras que en 1937 se estimó que habían 13.000 niños vagabundos y delincuentes).

Obviamente que esta situación de la infancia repercutió en la escolarización ya que junto a los severos efectos económicos (cierre de faenas y mayor cesantía), sociales (expansión de la pobreza, el hambre y la miseria) y sanitarios (aumento de enfermedades contagiosas y del alcoholismo) se incrementó el cierre de escuelas primarias y el ausentismo y la deserción escolar (en 1933 se estimó que habían 300.000 niños que no asistían a la escuela) que afectó a la matrícula primaria total (entre 1930 y 1937 disminuyó de 530.217 a 518.905 estudiantes) y, especialmente, a la matrícula primaria en escuelas públicas (entre 1930 y 1937 disminuyó de 458.953 a 443.905 estudiantes); mientras que la matrícula primaria en escuelas privadas, por el contrario, se incrementó (entre 1930 y 1937 aumentó de 71.264 a 75.000 estudiantes). Esta tendencia se profundizó debido a las convicciones doctrinarias de los diferentes gobiernos del período que limitaron los recursos para el auxilio escolar y la construcción, arriendo y reparación de escuelas fiscales (que estaban en una situación de deterioro avanzado), a la vez que fortalecían la educación privada mediante el aumento de las subvenciones a las escuelas privadas.

Bajo estas circunstancias adversas, la eficacia del proyecto de escolarización estatal en las zonas de frontera se vio fuertemente resentida por estas y otras

genuinas dificultades geográficas, presupuestarias y técnicas, por mero desinterés por estas zonas o sus habitantes o por una mezcla de ambas, lo que se tradujo en la práctica en una presencia difusa y una disímil capacidad de acción del Estado y en el desarrollo o el potenciamiento de la capacidad de resistencia de los sujetos (comunidades locales y profesores) sometidos a la subordinación hegemónica estatal que burlaron, disimularon, desafiaron, sabotearon, cuestionaron, modificaron o resignificaron su situación mediante diversas acciones contra hegemónicas o anti disciplinarias.

De esta forma, las comunidades locales apoyaron y fomentaron de manera entusiasta la construcción y operación de las escuelas o, por el contrario, proscibieron o limitaron su acción (“castellanizar” y realizar actos patrióticos) cuando consideraron que las escuelas y sus profesores cuestionaban o afectaban sus intereses económicos y prácticas sociales y culturales. Por su parte, los profesores, en medio de esta dinámica de coerción y consenso, se involucraron activamente en la vida comunitaria adaptando los mandatos y políticas estatales, participando en diversas iniciativas sociales y de autogestión y cogestión educativa y superando sus propios prejuicios culturales, incluso raciales, respecto de las poblaciones.

En este sentido, incluso muchos profesores se convirtieron en verdaderos articuladores políticos locales que lograron alterar las relaciones de poder con el propio Estado y la burocracia educativa a través de acciones de protesta y resistencia orientadas a cuestionar la planificación centralizada del Estado o la misma utilidad de la escuela o a denunciar las limitaciones, irregularidades y abusos del proceso de escolarización estatal. Es decir, los profesores no sólo obtuvieron su autoridad y su influencia a partir de su estatus social (representantes del Estado y la “civilización”) sino también “de la incongruencia de los sistemas de valores, de normas y de principios” (Levi, 1990: 144) presentes “en los intersticios de los sistemas normativos (...) en formación, [en los que] grupos y personas juegan una estrategia propia y significativa, capaz de marcar la realidad política con una huella duradera” (Levi, 1990: 11)

En consecuencia, la escolarización no fue un proyecto estatal que se instaló unilateralmente desde arriba, sino que más bien fue una construcción común o un arreglo social intermedio fruto de un juego de equilibrio o de la interacción entre la pretendida dominación vertical del aparato escolar estatal y la capacidad de resistencia de las comunidades locales y de los profesores, lo que generó una compleja trama social de la escolarización que permitió implantar la hegemonía del Estado a cambio de considerar los intereses económicos y las prácticas sociales y culturales de las comunidades locales y, en no pocos casos, las demandas e intereses personales, profesionales y políticos de los profesores.

En este contexto, el profesor Díaz experimentó en carne propia la enorme contradicción entre los afanes civilizatorios y chilenizadores del Estado y la burocracia educativa y las limitaciones materiales y económicas que afectaban a la enseñanza fiscal, especialmente en las zonas de frontera (déficit crónico de escuelas, deterioro material de los locales escolares, indigencia infantil, etcétera), como en los poblados interiores del Norte Grande habitados mayoritariamente por indígenas con una identidad nacional previa no chilena, lo que supuso un contexto abiertamente hostil debido a las repercusiones aún latentes de la Guerra del Pacífico.

El profesor Díaz sin un mandato oficial explícito, y al principio sin recursos más que los propios, actuó en un amplio campo de iniciativas y funciones comunitarias y tejió una densa red de relaciones que le permitieron posicionarse como un actor político local que fue “capaz de relacionar y articular las necesidades, las aspiraciones, los recursos y las tradiciones de la comunidad local con las correspondientes demandas (...), las ofertas, los recursos y el sistema jurídico y administrativo de la sociedad ampliada” (Levi, 1990: 143-144) y logró en seis años de trabajo en la escuela de Quillagua catapultarse como un actor docente protagónico de la política nacional de educación rural, a pesar de que “[l]a inclusión y el encasillamiento de las realidades locales en un sistema político, jurídico, administrativo y económico más amplio y homogéneo es [siempre] un fenómeno lento” (Levi, 1990: 143).

De hecho, el profesor Díaz participó en instancias nacionales (curso para profesores rurales y comisión para elaborar programas rurales) y logró transformar la mísera escuela fiscal de tercera clase que recibió en una de las primeras seis escuelas granjas del país (con 5.480 metros cuadrados de dependencias, 20 hectáreas de tierras de cultivos, más de 500 animales de crianza, 32 alumnos internos y 25 funcionarios), en momentos en que el gobierno, a mediados de la década de 1930, comenzaba a fortalecer esta modalidad educativa que había adquirido un gran interés burocrático (el 70% de los profesores y de las escuelas fiscales eran rurales), económico (la educación agrícola surgió como alternativa para impulsar la recuperación económica) y político (el problema agrario irrumpió en la agenda de seguridad interior del Estado).

No obstante, como las realidades sociales son inherentemente complejas y conflictivas incluso en “[u]n pueblo oculto [bajo] una plácida apariencia de cohesión (...) se [incuban] conflictos de intereses entre clases o entre grupos, verticalmente definidos por las adhesiones opuestas y las solidaridades” (Levi, 1990: 177) que determinan que los sujetos volcados “a moverse en los intersticios de las leyes y de las fuerzas locales, deberá[n] afrontar pequeños y dramáticos problemas de continuidad” (Levi, 1990: 140), como en Quillagua donde la intensa actividad educativa y social del profesor Díaz provocó la temprana animadversión de la comunidad local y de los dueños de la empresa agrícola local que monopolizaba la producción de alfalfa en el valle.

En primera instancia, estos empresarios incentivaron al profesor Díaz para que realizara sus trabajos de mejoramiento en la escuela, pero cuando este comenzó a desarrollar una incipiente actividad económica (venta de productos a un menor valor, suscripción de contratos de venta de pasto) intentaron persuadirlo para que desarrollara sus proyectos en sus tierras; pero frente a la negativa del profesor iniciaron una campaña de hostigamiento en su contra que terminó con la solicitud de 52 pobladores (la mayoría

dependientes de la misma empresa) que exigieron a la máxima autoridad provincial su expulsión por incapaz, mal maestro y borracho.

Aunque esta solicitud fue desestimada por el Intendente Regional, los empresarios activaron sus redes de influencia en el mismo Ministerio de Educación que resolvió incoar un sumario administrativo que terminó, un par de meses después, con la degradación y el traslado del profesor Díaz a una escuela de menor categoría en la Provincia de Aconcagua, a pesar de su reconocida obra social y educativa en Quillagua.

Es decir, el Estado envió a un profesor rural a hacer patria a un poblado de población mayoritariamente "extranjera" sin preocuparse por superar la miseria económica y material de la escuela y terminó apostando por los intereses de unos empresarios extranjeros que habían reavivado el sentimiento antichileno de la población local sin importarle los méritos personales y profesionales de un esforzado "funcionario de pueblo, que realiz[ó] una fatigosa actividad de mediación entre [el] Estado y [la] comunidad [y] entre los [empresarios] y [los] campesinos" (Levi, 1990: 139) y que, sobre la base de su esfuerzo e iniciativa, transformó en seis años una mísera escuela en una escuela granja ejemplar.

De esta manera, los profesores que osaron manifestar sus legítimas adhesiones ideológicas, participar en actividades políticas, exigir el pago o el aumento de sueldos, revelar las limitaciones de la escolarización, denunciar las irregularidades y los abusos de la burocracia educativa o simplemente desafiar a algún potentado local, sufrieron directamente los rigores de la violencia simbólica (acusaciones genéricas de traidores, antipatriotas, rebeldes, revolucionarios, extremistas, indisciplinados, agitadores o inmorales), administrativa (traslados, degradaciones, sumarios) o física (detenciones y muerte) de los aparatos represivos o disciplinarios del Estado y de la burocracia educativa.

Particularmente, el *ethos* represivo del Estado se acentuó durante la década de 1930, una década signada por las graves consecuencias sociales y políticas

de la crisis económica iniciada en 1929 y por la transición entre un orden oligárquico y un orden multi clasista que implicó la adopción de un régimen presidencialista, la aprobación de una incipiente legislación laboral, el creciente protagonismo económico del Estado, la incorporación de nuevos actores políticos y sociales, el fortalecimiento político y económico de la oligarquía liberal-conservadora y el protagonismo político de los militares que se transformaron en actores políticos con agenda propia especialmente cuando la situación económica los afectó directamente (rebajas y no pago de sueldos).

En definitiva, entre 1924 y 1938 rotaron una serie de gobiernos, bajo administración, tutela, amenaza o desafío militar. Es decir, los militares, directa o indirectamente, cultivaron una mezcla de justicia social y autoritarismo que alimentó un reformismo anti revolucionario que les permitió reorganizar la infraestructura coercitiva del Estado, centralizar y fortalecer las policías, introducir la lógica de la seguridad interior del Estado, establecer limitaciones a las libertades públicas, adoptar reformas sociales limitadas, auspiciar una legislación laboral restrictiva, expandir cuantitativa y cualitativamente el aparato burocrático del Estado y consagrar el dispositivo legal represivo construido por ellos desde 1924 con la dictación de una férrea ley de seguridad interior del Estado (1937).

En medio este complejo ambiente de descontento social y represión estatal, los profesores (que sufrieron especialmente con los planes de austeridad fiscal) que manifestaron sus necesidades y demandas o criticaron diversos aspectos de la escolarización fueron objeto de medidas de vigilancia y de control practicadas por los organismos policiales desde la década de 1920, cuando se constituyeron en actores políticos autónomos al plantear sus demandas laborales, participar activamente en la política contingente y exigir y encabezar una reforma integral de la enseñanza (1927-1928) que fue abortada y reprimida por el mismo gobierno que la auspició lo que, sumado a la situación económica, terminó por confinar al profesorado a la demanda salarial y a la nueva fisonomía política de los tres tercios (derecha, centro e izquierda) que emergió en las elecciones de 1932.

Así, mermados por los avatares económicos, diezmados por la represión y sin espacios políticos autónomos, gran parte de los profesores se encuadraron en la pugna “doctrinaria” que se desarrolló entre conservadores y liberales, por un lado, y los radicales, por otro lado, en torno al “problema educacional” a lo largo de toda la década de 1930 y, especialmente, durante su segunda mitad cuando después de muchos vaivenes el Partido Radical (centro) se retiró del gobierno (derecha) y decidió incorporarse al Frente Popular (izquierda), debido a la creciente represión gubernamental, las concesiones a la educación privada y religiosa (incorporación de la enseñanza religiosa en los colegios fiscales y extensión de la subvención escolar a la educación privada) y los ataques en contra de la educación pública sostenidos por conservadores y liberales.

Justamente cuando se debatía en la Cámara de Diputados sobre el mejoramiento de la educación orientada al trabajo y la importancia de la educación rural y las escuelas granjas para salir de la estrechez económica, la oposición fustigaba duramente al Director General de Instrucción Primaria, Claudio Matte (figura educativa clave para liberales y conservadores), debido a la represión y las arbitrariedades administrativas que se cometían en contra del profesorado que exigía mejorar sus sueldos y sus condiciones laborales y reincorporar a los profesores exonerados y denunciaba la situación de miseria del alumnado y las limitaciones de la escolarización.

Específicamente, un diputado radical expuso el caso del profesor Díaz (un “apóstol de la instrucción”) como ejemplo de las arbitrariedades auspiciadas por el gobierno y por el Director General de Instrucción Primaria develando el trasfondo político y económico de esta acción disciplinaria: independiente del discurso oficial del Estado, los profesores rurales de Chile se enfrentaban a graves limitaciones materiales y a los intereses económicos, nacionales o extranjeros, que eran defendidos y sostenidos por el mismo Estado. Por el contrario, un diputado conservador utilizó el caso del profesor Díaz para defender a este alto funcionario, paradójicamente con la cooperación del mismo profesor que defendió a Matte, quien precisamente había firmado su

traslado, argumentando que éste sólo había actuado presionado por alguna “mano oculta” de la burocracia educacional controlada desde fines del siglo XIX por los radicales, de acuerdo a la línea argumental de los parlamentarios oficialistas.

En consecuencia, la intrincada trama social de la escolarización permitió que los vaivenes administrativos de un anónimo profesor rural de “abajo” y de “fuera” (de una escuela granja ubicada en un oasis en medio del desierto a más de 1.600 kilómetros de la capital) se transformaran en un motivo de discusión de un debate doctrinario nacional de “altura” en la Cámara de Diputados. Esta articulación vertical entre el nivel macro (interacción con actores educativos nacionales) y el nivel micro (interacción con actores educativos locales) plantea la importancia de la capacidad de agencia de los actores educativos locales en relación a la burocracia educativa del Estado nacional y a la particular doble dimensión de los profesores en tanto representantes del poder estatal central y articuladores políticos de las comunidades locales.

También el caso del profesor Díaz plantea la cuestión de las articulaciones horizontales. El profesor Díaz era oriundo del norte chileno, presumiblemente de Atacama, de origen modesto, hijo de un ex combatiente de la Guerra del Pacífico, seguramente sin formación normalista o con formación normalista incompleta²⁹⁴ y simpatizante de las ideas socialcristianas y de la Falange Nacional, una corriente de opinión interna del partido conservador que fue adquiriendo identidad propia durante la década de los treinta.

De acuerdo a este sustrato religioso y político (socialcristianismo) el profesor Díaz apoyó o simpatizó (por convicción) con el gobierno liberal-conservador de Alessandri (1932-1938) y sus funcionarios (incluyendo al mismo funcionario que resolvió su traslado) lo que explicaría que en su extensa carta

²⁹⁴ En general en el período analizado las personas que ejercieron la docencia primaria en las zonas de frontera no eran profesores normalistas titulados ya que estos mayoritariamente ejercían sus funciones en las escuelas de primera o segunda categoría ubicadas en centros urbanos de importancia.

omitiera la situación de pobreza e indigencia infantil masiva, el desamparo material de la institución escolar y la represión ejercida por el gobierno y la burocracia educativa sobre el profesorado; actitud que seguramente le permitió construir una no despreciable red de contactos que, en general, constituye la única riqueza de un funcionario de pueblo transformado en mediador político (Levi, 1990) que le permitió lograr, a pesar de sus difíciles condiciones de operación, un inusual grado de articulación entre el nivel macro y el nivel micro en la discusión educativa.

Aunque considerando que los razonamientos de un individuo pueden reflejar una mentalidad de una época (Ginzburg, 2016), el apoyo o simpatía ideológica o política del profesor Díaz bien pudo representar la manifestación de una simpatía instrumental (por conveniencia) respecto del gobierno de turno, como seguramente lo hicieron muchos profesores en aquellos turbulentos años, puesto que a pesar de su excelente red de contactos y su reconocida labor educacional y comunitaria fue desplazado de su escuela fruto de un proceso administrativo en momentos en que se profundizaba el distanciamiento entre los socialcristianos y los conservadores²⁹⁵.

En esta lógica de condescendencia respecto del gobierno de turno (por convicción o por conveniencia) y auto referencia, el profesor Díaz concentró las responsabilidades de su traslado en la acción de los intereses económicos y en la burocracia educacional (“mano oculta”); incluso deslizó la posibilidad de una pugna profesional al señalar que fue trasladado “tan sólo porque hay otros que quieren aparecer cuando se escriba la historia, como los iniciadores del movimiento de escuelas granjas de Chile”, exculpando al gobierno y al Director General de Instrucción Primaria (aunque indicó que este se negó a considerar la “opinión honrada y digna” del norte y que “más caso hizo a un grupo de seres interesados en arruinar mi escuela”).

²⁹⁵ Este distanciamiento culminaría años más tarde, en 1957, con la fundación del Partido Demócrata Cristiano.

Ahora bien, tomando en cuenta que la mayoría de las historias o relatos autobiográficos (como la carta del profesor Díaz) “únicamente reconocen buenas voluntades y acciones” (Dussel, 2002/2003: 28) de sus protagonistas, se debe tomar distancia de la interpretación unilateral que probablemente contenga “una narrativa heroica, con docentes altruistas, dominados por los buenos sentimientos” (Dussel, 2002/2003: 36) y considerar otros factores para dilucidar la versión del profesor-héroe (“Puede que algún día vaya a Santiago (...) y si tiene a bien, conversaremos sobre [mi caso], si es que le interesa conocer por boca del mismo héroe los hechos”). Entonces, independiente de la importancia de la represión estatal y burocrática y de la centralidad de los intereses económicos para imponer un modelo socio-político cultural y productivo específico, estos factores no explicarían por sí solos la trama social de la escolarización, sino que resulta fundamental tomar en cuenta a las comunidades locales como actores educativos activos y no sólo sometidos o instrumentalizados por el dispositivo de control estatal o los intereses económicos locales.

En su extensa carta el profesor Díaz destacó el sentido de misión nacional que le correspondía en su condición de docente y ensalzó el rol civilizador y conquistador de la escuela mediante un discurso patriótico y etnocéntrico que expresaba las ideas prevalecientes de la época en relación a los pueblos indígenas considerados racialmente distintos, socialmente subordinados y militarmente derrotados, describiendo a la población de Quillagua como “pobre gente” y “pobre y desgraciado pueblo” de acuerdo a su nacionalidad y su origen étnico (“pobladores de sangre peruana”, “con sentimientos ocultos de raza”), su alto nivel de analfabetismo (“masa ignorante”, “faltos de una cultura mediana”, “culpa de su incultura”, “no habían veinte que supieran leer”) y su condición de dominación (“razas dominadas”, “aún llevan la maldad de los vencidos en sus almas”); es decir, para el profesor Díaz la población de Quillagua estaba constituida por extranjeros, ignorantes y vencidos.

Con esta visión de la comunidad (una visión común en gran parte de los profesores que ejercieron su función docente en las zonas de frontera) es

absolutamente comprensible que la comunidad local sintiera una animadversión íntima por el profesor Díaz que no hizo más que aflorar cuando tuvo la oportunidad de cobrarse una revancha con el docente quien, seguramente, e independientemente de sus buenas intenciones, cuestionó o pasó a llevar su sistema de creencias y valores sociales y culturales.

Entonces, la comunidad local de Quillagua no habría apoyado a la empresa local simplemente por su dependencia económica, su incultura o sus sentimientos ocultos de raza, sino que habría actuado con algún grado de capacidad de agencia y autonomía para solicitar a las autoridades la expulsión del profesor, como ocurrió con muchos profesores que enfrentados con las comunidades locales debieron ser trasladados. De hecho, el mismo profesor Díaz alude en su carta a la situación del profesor de la Escuela Granja de Diaguitas que también se había enemistado con el pueblo apelando a la posibilidad de enroque entre ambos (una práctica parece que habitual en estos casos), revelando que la convivencia con las comunidades locales era un factor determinante en el devenir de la institución escolar.

De todas formas, el caso del profesor Díaz representa un caso excepcional y una pieza de gran valor para la historia de la educación chilena ya que su trabajo y esfuerzo fue reconocido por la burocracia educativa (recibió ayuda económica de las autoridades, contrajo contratos con instituciones públicas, fue nombrado como director de una de las primeras seis Escuelas Granjas del país y fue convocado a una comisión oficial del Ministerio de Educación) y su situación fue objeto de discusión en la Cámara de Diputados; una suerte totalmente distinta de la mayoría de los profesores de las zonas de frontera que realizaron su sacrificada labor educacional en el más completo anonimato y que seguramente se dirigieron sin éxito a las autoridades para solicitar apoyo o denunciar situaciones arbitrarias.

6.2 Síntesis

En noviembre de 1930 Luis Díaz Zurita fue nombrado como director de la escuela fiscal primaria de tercera clase del pueblo de Quillagua, enclavado en pleno Desierto de Atacama. El pueblo tenía una población de 266 habitantes, mayoritariamente indígenas atacameños de origen nacional peruano que se dedicaban a la agricultura y la pesca a pequeña escala en el valle homónimo, que pasó a ser parte del territorio chileno luego de la Guerra de Pacífico. Por este motivo, el Estado chileno impulsó en las zonas de frontera una política de nacionalización (“chilenización”) que pretendió implantar una identidad nacional homogénea y expandir las ideas de la modernidad y el modelo de desarrollo nacional capitalista a través de instituciones como la escuela fiscal.

No obstante, la eficacia del proyecto de escolarización estatal se vio fuertemente resentido por la situación económica, especialmente luego de 1929, que acrecentó los niveles de indigencia infantil y deserción escolar y deterioró el presupuesto fiscal de educación lo que propició las condiciones para que los actores locales de la educación (profesores y comunidades locales) incrementaran sus capacidades de acción para resignificar su situación de subordinación.

En consecuencia, las comunidades locales apoyaron, proscibieron o limitaron la acción de la escuela fiscal cuando consideraron que esta cuestionó o afectó sus intereses económicos y prácticas sociales y culturales y, por su parte, los profesores actuaron en la doble dimensión de agentes del discurso hegemónico estatal y articuladores políticos locales, alterando incluso las relaciones de poder con el propio Estado y la burocracia educativa a través de acciones que cuestionaron diversos aspectos de la escolarización estatal que, en definitiva, fue una construcción común fruto de un arreglo social intermedio o de un juego de equilibrio entre el Estado y los actores locales de la educación.

En este contexto, el profesor Díaz en los seis años que estuvo en Quillagua realizó una intensa y reconocida actividad educativa y social, cumplió

diversas funciones comunitarias y tejió una densa red de relaciones que le permitieron posicionarse como un actor protagónico de la política nacional de educación rural, en momentos en que esta adquiría un gran interés burocrático, económico y político en el país.

Sin embargo, experimentó en carne propia la contradicción entre los afanes civilizatorios y chilenizadores del Estado y la burocracia educativa y las limitaciones materiales, económicas y políticas que afectaban a la enseñanza fiscal, en general, y al profesorado, en particular, confinado a la demanda salarial y a la pugna “doctrinaria” entre defensores y detractores de la educación rural y la educación fiscal; pugna que se agudizó a lo largo de la década de 1930 cuando el país experimentó un agudo ajuste político que implicó el establecimiento de un reformismo social autoritario conducido por los militares transformados en actores autónomos que buscaron contener las indisciplinas militares y las movilizaciones sociales y obreras fortaleciendo el dispositivo represivo del Estado.

Aparte de enfrentar estas fuertes limitaciones, los profesores que ejercieron su labor en las zonas de frontera debieron tener una especial atención a su relación con las comunidades locales que, a pesar de que en general han sido relegadas a un plano secundario en la historia de la educación por razones políticas (mayoritariamente estaban compuestas por poblaciones analfabetas, muchas veces indígenas y en no pocos casos con una identidad nacional distinta) o metodológicas (escasez de fuentes directas), jugaron un rol activo en el proceso de escolarización y fueron un factor determinante en el devenir de la institución escolar.

Por ejemplo, en Quillagua las huellas indirectas permiten contrastar la versión del relato autocomplaciente y heroico del profesor Luis Díaz quien culpó de su traslado a la comunidad local (debido a su ignorancia, su resentimiento o su situación de dependencia económica respecto de la empresa local), cuando en realidad es verosímil afirmar que precisamente él, con su discurso y acción nacionalista, civilizatoria y etnocéntrica, habría cuestionado o transgredido las normas o las costumbres sociales y culturales locales alimentando durante

sus años en la escuela un sentimiento de animadversión íntima que estalló cuando simplemente la comunidad local tuvo una oportunidad para solicitar a las autoridades su expulsión.

En definitiva, la trama social de la escolarización permitió que el quehacer educativo y comunitario de un anónimo profesor rural de “abajo” y de “fuera” se transformaran en un motivo de discusión doctrinaria nacional de “altura” reflejando la capacidad de agencia de los actores educativos locales, especialmente de los profesores que en su doble dimensión de representantes del Estado (articulación vertical) y de las comunidades locales (articulación horizontal) reaccionaron por acción u omisión (por conveniencia o por convicción) a la subordinación hegemónica, especialmente en aquellos turbulentos años. En este entendido, sin duda el caso del profesor Díaz representa un caso excepcional que la historia de la mayoría de los profesores de las zonas de frontera que realizaron su sacrificada labor educativa en el más completo anonimato.

Capítulo 7: Conclusiones

Durante la década larga de 1930 (1924-1938) Chile experimentó un agudo ajuste económico, social y político que implicó transitar a un orden multi clasista que incorporó a otros actores sociales y políticos, a cambio de fortalecer a una renovada oligarquía. En este período, se produjo una expansión cuantitativa y cualitativa del aparato burocrático del Estado y del dispositivo represivo del Estado bajo el impulso de los militares que se transformaron en actores políticos autónomos que, directa o indirectamente, establecieron un reformismo social autoritario para enfrentar la conflictividad social y el activismo político de trabajadores y militares, acrecentadas luego de la profunda crisis económica iniciada en 1929 que afectó con especial fuerza a la zona norte de Chile y a la Provincia de Antofagasta, donde se concentraba gran parte de la producción minera nacional, provocando el cierre de oficinas salitreras y el aumento de la cesantía, la pobreza, el hambre y la miseria entre las familias obreras.

La compleja situación económica (que se arrastraba desde fines de la Primera Guerra Mundial) y las posiciones doctrinarias anti estatistas debilitaron o frustraron el cumplimiento efectivo de la obligatoriedad escolar, sancionada recién en 1920 mediante una negociación que implicó enseñanza primaria obligatoria y gratuita por cuatro años en escuelas fiscales o privadas subvencionados, ya que nunca se resolvieron las trabas educacionales más importantes; esto es, la crítica situación de la infancia escolar (altas tasas de mortalidad temprana, pobreza e indigencia, analfabetismo y ausentismo y deserción escolar), el déficit y el deterioro material de los locales escolares fiscales (que se incrementó con los recortes presupuestarios para auxilio e infraestructura escolar y la escasa voluntad política por refrendar y fiscalizar las obligaciones escolares de los grandes propietarios agrícolas e industriales) y la condición de vulnerabilidad económica de los profesores. A lo largo del período de expansión y de consolidación territorial e institucional de los Estados nacionales, especialmente en las zonas de frontera, la escuela fiscal fue utilizada para difundir e implantar el proyecto de control social estatal, el ideario de reforma ilustrada, moderna y positivista,

el proyecto de desarrollo capitalista y la identidad nacional sobre las nuevas poblaciones, mayoritariamente indígenas, a través de complejos sistemas disciplinarios orientados ejercer la soberanía, la disciplina y la seguridad en un territorio, los individuos y la población, respectivamente, mediante una política de nacionalización (“chilenización”) que en el Norte Grande se profundizó a lo largo de la década de 1920 cuando los gobiernos de Perú y Chile decidieron resolver el asunto limítrofe pendiente de Tacna y Arica.

Una vez resuelto este asunto, el Estado chileno propició la presencia de escuelas fiscales en los valles interiores y el altiplano. En este contexto, a fines de 1930 Luís Díaz Zurita fue nombrado como director de la escuela fiscal primaria de tercera clase del poblado de Quillagua, que tenía 266 habitantes, mayoritariamente indígenas atacameños analfabetos de origen nacional peruano, que se dedicaban a la agricultura y la pesca a pequeña escala en el valle homónimo que pasó a ser parte del territorio chileno luego de la Guerra de Pacífico; por esta razón el profesor se propuso acometer la “verdadera” conquista de la población y desarraigar su sentimiento de “vencidos” mediante una “escuela chilena” dirigida “por un chileno”.

No obstante, la eficacia intrínseca de los sistemas de control social estatal, sostenida por perspectivas positivistas y estructurales, ha sido cuestionada por la historia social de la educación que se ha centrado en una historia enfocada en los actores educativos subalternos que, pese a su condición de subordinación, fueron capaces de realizar acciones autónomas, especialmente en las zonas de frontera donde el Estado, debido a diversas causas (distancias geográficas o la incapacidad económica y técnica y el desinterés estatal) enfrentó fuertes limitaciones y tensiones que determinaron que los proyectos de nacionalización y de escolarización estatal no siempre se concretaran. Por ejemplo, en Quillagua el profesor Díaz experimentó personalmente la contradicción entre los afanes civilizatorios y chilenizadores del Estado y las limitaciones que afectaban a la enseñanza fiscal en la zona.

En el Norte Grande de Chile la escolarización fue impulsada por la acción de las propias comunidades locales a través de acciones que les permitieron

apoyar, condicionar, limitar o proscribir la acción de la escuela fiscal y de sus profesores y resignificar la escolarización chilenizadora para salvaguardar sus intereses económicos y sus prácticas sociales y culturales. Por ejemplo, en la escuela de Quillagua la versión autocomplaciente y heroica del profesor Luis Díaz, quien culpó de su traslado a la comunidad local (por ignorancia, resentimiento racial o dependencia económica), se puede contrastar con la capacidad de acción autónoma de la comunidad local que pudo considerar que este profesor, con su discurso nacionalista, civilizatorio y etnocéntrico, habría afectado o cuestionado sus intereses económicos y sus costumbres sociales y culturales alimentando un sentimiento de animadversión íntima que derivó en la solicitud de su expulsión cuando esta identificó una oportunidad

Por su parte, los profesores también fueron actores educativos subalternos con capacidad de realizar acciones autónomas en su doble condición de agentes de la política cultural (“civilizatoria”) y económica (capitalista) del Estado (articulación vertical) y de representantes de las comunidades locales (articulación horizontal) que, en el contexto de la situación crítica creada por la crisis económica iniciada en 1929, fueron severamente afectados por los planes de austeridad fiscal y por la represión estatal, a pesar de lo que se involucraron activamente en diversas iniciativas orientadas a auxiliar a los estudiantes necesitados y a las comunidades locales.

En consecuencia, los profesores actuaron entre el apoyo o lealtad (genuina o simulada) al proyecto estatal de la escolarización y a los gobiernos de turno (debido a su subordinación administrativa) y a las comunidades locales (por su vocación misional comunitaria) y entre su oposición al clientelismo y al autoritarismo de la burocracia educativa y a las prácticas sociales y culturales de las comunidades locales. Esta compleja trama social de la escolarización permitió que en Quillagua un anónimo profesor rural de “abajo” y de “fuera” realizara una reconocida actividad educativa y social, articulara a la comunidad para realizar una serie de mejoras materiales en la escuela y en el pueblo, cumpliera diversas funciones comunitarias y tejiera una densa red de relaciones que le permitieron posicionarse como un actor protagónico de la política nacional de educación rural y de discusión doctrinaria nacional de

“altura”; a pesar de lo que fue trasladado como fruto de un sumario administrativo incoado a contar de la solicitud de expulsión de parte de la comunidad local, justo en momentos en que la educación rural adquiriría un gran interés burocrático, económico y político en el país.

Por lo tanto, la escolarización fue una construcción común o un arreglo social intermedio fruto de un juego de equilibrio o de la interacción entre la pretendida dominación vertical estatal y la capacidad de acción autónoma y anti hegemónica de los actores educativos locales subalternos; especialmente de las comunidades locales que, a pesar de que en general han sido relegadas a un plano secundario en la historia de la educación por razones políticas y/o metodológicas, jugaron un rol activo y determinante en el devenir de la institución escolar.

Bibliografía

- Aguirre, C. (2013). Contribución a la Historia de la Microhistoria Italiana. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Aguirre, C. (2008). Antimanual de mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica? México: Editorial Contrahistorias.
- Aguirre, C. (2007). Indicios, lecturas indiciarias, estrategia indiciaria y saberes populares. Una hipótesis sobre los límites de la racionalidad burguesa moderna. *Historia & Ensino, Londrina* (13), 9-44.
- Aguirre, C. y Mondaca, C. (2011). Estado Nacional y comunidad andina. Disciplinamiento y articulación social en Arica, 1880-1929. *Historia* (44) 1, 5-50.
- Althusser, L. (2011). La Filosofía como arma de la revolución. México: Siglo XXI editores.
- Arata, N. y Southwell (2014). Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI. En Arata, N. y Southwell, M. (comps) (2014), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (pp. 9-43). Buenos Aires: Unipe/Editorial Universitaria.
- Araya, R. (2010). Criminalidad y control social en un enclave capitalista (Valdivia, 1871-1884). En Bohoslavsky, E. y Godoy, M. (editores), *Construcción estatal, orden oligárquico y respuestas sociales. Argentina y Chile, 1840-1930* (pp. 79-208). Buenos Aires: Prometeo/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Arellano, J.P. (1988). Políticas sociales y desarrollo. Chile 1924-1984. Santiago: CIEPLAN.

- Artieda, T. (1993). El magisterio en los Territorios Nacionales: El caso de Misiones. En Puiggrós, A. (Dirección), *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)* (pp. 299-337). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Bohoslavsky, E. (2005). Sobre los límites del control social. Estado, historia y política en la periferia argentina (1890-1930). En Di Liscia, M. S y Bohoslavsky, E. (Editores), *Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940. Una revisión* (pp. 49-72). Buenos Aires: Prometeo.
- Bohoslavsky, E. y Godoy, M. (editores) (2010). *Construcción estatal, orden oligárquico y respuestas sociales. Argentina y Chile, 1840-1930*. Buenos Aires: Prometeo/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (editores) (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/Prometeo.
- Burke, P. (1996). *Obertura: La nueva historia, su pasado y su futuro*. En Burke, P. (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 11-37). Madrid: Alianza Editorial.
- Caimari, L. (2017). *La vida en el archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Cariman, B. (2012a). El “problema educacional” entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones. *Universum* (27) 2, pp. 31-44.

- Cariman, B. (2012b). El debate sobre el “problema educacional” en la Cámara de Diputados: 1920 y 1938. Hemiciclo. Revista de Estudios Parlamentarios (3) 6, pp. 75-87.
- Cariman, B. (2012c). El desarrollo de la educación técnica en el contexto de la industrialización (1927-1952). Políticas Públicas (5) 2, pp. 59-69.
- Carli, S. (2009). La historia de la educación en el escenario global. Comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual. Revista Mexicana de Investigación Educativa (14) 40, 69-91.
- Carmagnani, M. (1984). Estado y sociedad en América Latina 1850-1930. Barcelona: Editorial Crítica.
- Carmona, J. (2016). Minería industrial y estructuras agrarias “locales” en el Desierto de Atacama. Genealogía de una crisis agrícola (Quillagua, s. XIX-XXI). Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas (52), 91-112.
- Carmona, J. (2013). Genealogía de un ocaso agrícola. Estructura agraria y reetnificación en el valle de Quillagua. Desierto de Atacama. II Región de Antofagasta, Chile. Tesis para optar al grado de Licenciado en Antropología Social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Carrasco, A. M. y Gavilán, V. (2012). Influencia del proceso de enseñanza escolar fiscal en la socialización de mujeres y hombres aymara de la zona altiplánica del norte de Chile. Estudios Atacameños (44), 73-88.
- Caruso, M. (2014). Historizar el encuentro entre burocracia y pastoralización. En Martínez, A. y Bustamante, José (compiladores), Escuela

pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX (pp. 11-19). Buenos Aires: Prometeo.

- Castro, L. (2004). Una escuela fiscal ausente, una chilenización inexistente: la precaria escolaridad de los aymaras de Tarapacá durante el ciclo expansivo del salitre (1880-1920). Cuadernos Interculturales (2) 003, 57-68.
- Correa, S.; Figueroa, C.; Jocelyn-Holt, A.; Rolle, C. y Vicuña, M. (2001). Historia del siglo XX chileno. Santiago: Editorial Sudamericana.
- De Certeau, M. (2006). La escritura de la historia. México: Editorial Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer. México: Editorial Universidad Iberoamericana.
- Di Liscia, M. S y Bohoslavsky, E. (Editores) (2005). Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940. Una revisión. Buenos Aires: Prometeo.
- Díaz, A. y Ruz, R. (2009). Estado, escuela chilena y población andina en la ex Subdelegación de Putre. Acciones y reacciones durante el período post Guerra del Pacífico (1883-1929). Polis (8) 24, 311-340.
- Díaz, L. (1938). Carta a Gabriela Mistral (jun.24) <http://www.bibliotecanacionaldigital.cl/bnd/623/w3-article-135281.html>.
Accedido el 10/10/2018.
- Díaz, Luis (1937). Carta al Diputado Arturo Gardeweg. En D.S.C.D., 70ª sesión, 08/09/1937: 3072-3081.

- Drake, P. (2002). Chile, 1930-1958. En Bethell, Leslie (ed.), Historia de América Latina. Vol. 15. El Cono sur desde 1930 (pp. 219-254). Barcelona: Cambridge University Press-Editorial Crítica.
- Dussel, Inés (2002/2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos, en Anuario Historia de la Educación. Sociedad Argentina de la Historia de la Educación N° 4, pp. 11-36.
- Espinoza, A. (2014). En los márgenes de la ciudad letrada: los maestros primarios de Lima, C. 1800-C. 1860. En Martínez, A. y Bustamante, J. (compiladores), Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX (pp. 259-286). Buenos Aires: Prometeo.
- Figueroa, C. (2016). Iglesia, comunidad indígena y educación: las escuelas parroquiales de Mamiña y Macaya (Provincia de Tarapacá, 1897-1914). En Silva, B. (compilador), Historia social de la educación chilena. Tomo 2. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Pensamiento, pensadores y demandas educativas (pp. 149-183). Santiago: Ediciones UTEM.
- Figueroa, C. y Silva, B. (2011). La demanda política de un actor educativo: el Visitador de Escuelas Primarias Ramón López Pinto (1889-1907). Cuadernos de Historia (34), 53-81.
- Figueroa, C. y Silva, B. (2006). Entre el caos y el olvido: la acción docente en la provincia de Tarapacá-Chile (1880-1930). Cuadernos Interculturales (4) 006, 37-53.

- Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires: Editorial La Marca.
- Galaz-Mandakovic, D. (2008). *Tocopilla. Entre la miseria y el apogeo 1930-1932*. Tocopilla: Ediciones Retruécanos.
- Ginzburg, C. (2016 [1976]). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Ginzburg, C. (2014). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso lo ficticio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González, J.A. (2017). *La educación en Antofagasta durante el liberalismo económico y el auge del salitre: 1880-1920*. En Silva, B. (compilador), *Historia social de la educación chilena. Tomo 3: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Estudios finales* (pp. 87-121). Santiago: Ediciones UTEM.
- González, J.A. (2010). *La provincia de Antofagasta. Creación y consolidación de un territorio nuevo en el Estado chileno: 1888-1933*. *Revista de Indias* (LXX) 249, 345-380.
- González, J. A. (1999). *El imaginario pedagógico en las escuelas salitreras del desierto de Atacama*. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* (2) 1(s/i).
- González, S. (2008). *La llave y el candado. El conflicto entre Perú y Chile por Tacna y Arica (1883-1929)*. Santiago: Editorial LOM.

- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- González, S. (1996). *Civilizando al Yatiri: la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965*. *Revista de Ciencias Sociales (CI)* (6), 3-50.
- González, S. (1994a). *El Estado chileno en Tarapacá: el claroscuro de la modernización, la chilenización y la identidad regional*. *Diálogo Andino* (13), 79-89.
- González, S. (1994b). *La escuela en la reivindicación obrera salitrera (Tarapacá 1890-1920). Un esquema para su análisis*. *Revista de Ciencias Sociales (CI)* (4), 19-37.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Halperin, T. (1998). *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Henríquez, R. (2014). En “Estado Sólido”. *Políticas y politización en la construcción estatal. Chile 1920-1950*. Santiago: Ediciones UC.
- Hernández, R. y Zamorano, L. (2016). *El pensamiento y acción social en el profesorado de regiones durante el primer gobierno de Arturo Alessandri (1919-1925): el caso del profesorado primario de Ancud y su Boletín Escolar*. En Silva, B. (compilador), *Historia social de la educación chilena. Tomo 2: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Pensamiento, pensadores y demandas educativas* (pp. 97-120). Santiago: Ediciones UTEM.
- Ibañez del Campo, C. (1929). *Mensaje Presidencial*.

- Ibañez del Campo, C. (1930). Mensaje Presidencial.
- Ibañez del Campo, C. (1931). Mensaje Presidencial.
- Iggers, G. (2012). La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Illanes, M. A. (1991). “Ausente, señorita”. El niño chileno. La escuela para pobres y el auxilio 1890/1990. Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Jablonka, I. (2016). La historia es una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Labarca, A. (1939). Historia de la enseñanza en Chile. Santiago: Editorial Universitaria.
- Labarca, A. (1936). El mejoramiento de la vida campesina. Santiago: Empresa Letras. Ediciones de la Unión Republicana.
- Latcham, R. (1933). Notas preliminares de un viaje arqueológico a la localidad de Quillagua. Revista Chilena de Historia y Geografía (XXXVIII), 130-138.
- Legarralde, M. (2007). La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910). Tesis para optar al grado de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina.
- Levi, G. (2003). Un problema de escala. Relaciones. Estudios de historia y sociedad (XXIV) 95, 279-288.

- Levi, G. (1996). Sobre microhistoria. En Burke, P. (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 119-143). Madrid: Alianza Editorial.
- Levi, G. (1990). *La herencia inmaterial: la historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid: Editorial Nerea.
- Lionetti, L. (2015). Introducción. En Silva, B. (compilador), *Historia social de la educación chilena. Tomo 1: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares* (pp. 23-33). Santiago: Ediciones UTEM.
- Loyola, C. (2018). *Hacia un nuevo modelo económico*. En Serrano, S.; Ponce de León, M.; Rengifo, F. y Mayorga, R. (Editores), *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)* (pp. 121-155). Santiago: Editorial Taurus.
- Martínez, A. (2014). *Escuela y escolarización. Del acontecimiento al dispositivo*. En Martínez, A. y Bustamante, J. (compiladores), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX* (pp. 33-60). Buenos Aires: Prometeo.
- Martínez, A. y Bustamante, J. (2014). *Un tema con variaciones*. En Martínez, A. y Bustamante, J. (compiladores), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII-XIX* (pp. 21-30). Buenos Aires: Prometeo.
- Mayorga, R. (2018a). *Una educación nueva para el nuevo individuo*. En Serrano, S.; Ponce de León, M.; Rengifo, F. y Mayorga, R. (Editores), *Historia de la educación en Chile (1810.2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)* (pp. 19-62). Santiago: Editorial Taurus.

- Mayorga, R. (2018b). Las grandes reformas pedagógicas. En Serrano, S.; Ponce de León, M.; Rengifo, F. y Mayorga, R. (Editores), Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964) (pp. 209-253). Santiago: Editorial Taurus.
- Mendoza, E. (1993). Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco. En Puiggrós, A. (Dirección), La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945) (pp. 122-184). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Molina, C. (2010). Institucionalidad sanitaria chilena. 1889-1989. Santiago: Ediciones LOM.
- Mondaca, C. (2008). Identidades sociales y representaciones políticas en conflicto: el sistema educativo chileno en los Andes de Arica, 1884-1929. *Anthropológica* (XXVI) 26, 33-62.
- Mondaca, C. y Díaz, A. (2014). La escuela de papel. Agencias y agentes educativos en Atacama. Municipio de Calama y comunidades atacameñas (1888-1950). *Estudios Atacameños* (47), 117-133.
- Monsalve, M. (1998a). ¡El silencio comenzó a reinar! Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Vol. IX. Preceptorado. Santiago: DIBAM-Centro de Investigaciones Barros Arana.
- Monsalve, M. (1998b). ¡El silencio comenzó a reinar! Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Vol. IX. Práctica Pedagógica. Santiago: DIBAM-Centro de Investigaciones Barros Arana.
- Monsalve, M. (1998c). ¡El silencio comenzó a reinar! Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Vol. IX. De la

organización legal y administrativa de la instrucción primaria fiscal. Santiago: DIBAM-Centro de Investigaciones Barros Arana.

- Nuñez, I. (2018). Profesores y Estado: formación docente, condición funcionaria y consolidación del gremio como actor político (1930-1964). En Serrano, S.; Ponce de León, M.; Rengifo, F. y Mayorga, R. (Editores), Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964) (pp. 255-302). Santiago: Editorial Taurus.
- Nuñez, I. (1986). Gremios del Magisterio. Setenta años de historia 1900-1970. Santiago: PIIIE.
- Odone, M. C. (1995). Quillagua: la descripción de un espacio desde la historia. Ponencia presentada en el II Congreso Chileno de Antropología, Valdivia, Chile.
- Oliver, P. (2005). El concepto de control social en la historia social: estructuración del orden y respuestas al desorden. Revista de Historia Social (51), 73-91.
- Ortega, L. (1989). Corporación de Fomento de la Producción. Cincuenta años de realizaciones. Santiago: Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Oszlak, O. (2014). La formación del Estado argentino. Orden progreso y organización nacional. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Parvex, G. (2016). Un veterano de tres guerras. Recuerdos de José Miguel Varela. Santiago: Academia de Historia Militar.
- Pinkasz, D. (1993). Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires. En Puiggrós, A.

(Dirección), La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945) (pp. 13-56). Buenos Aires: Editorial Galerna.

- Plotkin, M. y Zimmermann, E. (compiladores) (2012a). Los saberes del Estado. Buenos Aires: Edhasa.
- Plotkin, M. y Zimmermann, E. (2012). Las prácticas Del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX. Buenos Aires: Edhasa.
- Ponce de León, M. (2018a). Los dilemas del crecimiento de la educación. En Serrano, S.; Ponce de León, M.; Rengifo, F. y Mayorga, R. (Editores), Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964) (pp. 63-92). Santiago: Editorial Taurus.
- Ponce de León, M. (2018b). La política y las políticas educativas. En Serrano, S.; Ponce de León, M.; Rengifo, F. y Mayorga, R. (Editores), Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964) (pp. 93-120). Santiago: Editorial Taurus.
- Ponce de León, M. (2010). La llegada *de la escuela* y la llegada *a la escuela*. La extensión de la educación primaria en Chile. 1840-1907. Historia (II) 43, 449-486.
- Popkewitz, Th. (2000). Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Rengifo, F. (2018). El enemigo del niño es el hambre. En Serrano, S.; Ponce de León, M.; Rengifo, F. y Mayorga, R. (Editores), Historia de la

educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964) (pp. 157-208). Santiago: Editorial Taurus.

- Reyes, L. (2010). Profesorado y Trabajadores. Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia* (40), 40-49.
- Roldán, E. (2014). Realidades y posibilidades en la historiografía de la educación latinoamericana: una perspectiva mexicana. En Arata, N. y Southwell, M. (comps.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (p. 45-63). Buenos Aires: Unipe/Editorial Universitaria.
- Salas, D. (2011 [1917]). *El Problema Nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Santiago: Cámara Chilena de la Construcción/Pontificia Universidad Católica de Chile/Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Salazar, G. (1987). Los dilemas históricos de la auto educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa? *Proposiciones* (15), 83-129.
- Salazar, G. y Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile. Volumen 1*. Santiago: Editorial LOM.
- Sarlo, B. (2012). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.
- Serrano, S.; Ponce de León, M. y Rengifo, F. (editoras) (2012a). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago: Editorial Taurus.

- Serrano, S.; Ponce de León, M. y Rengifo, F. (editoras) (2012b). Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930). Santiago: Editorial Taurus.
- Sharpe, J. (1996). Historia desde abajo. En Burke, P. (ed.), Formas de hacer historia (pp. 38-58). Madrid: Alianza Editorial.
- Silva, B. (2009). Registros sobre la infancia. Una mirada desde la escuela primaria y sus actores (Tarapacá, Norte de Chile 1880-1922). Revista de Historia Social y de las Mentalidades (2) 13, 1-19.
- Silva, B. (2010). Voces de maestras en la provincia de Tarapacá: las silenciadas críticas al sistema de instrucción pública (Norte de Chile 1880-1900). Cuadernos Interculturales (8) 14, 73-86.
- Soprano, G. (2010). Estados nacionales, regiones y fronteras en la producción de una historia social del orden estatal en América Latina. En Bohoslavsky, E. y Godoy, M. (editores), Construcción estatal, orden oligárquico y respuestas sociales. Argentina y Chile, 1840-1930 (pp. 323-332). Buenos Aires: Prometeo/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Soprano, G. (2008). Del Estado en singular al Estado en plural. Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina. Cuestiones de Sociología (44), 19-48.
- Suasnabar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. Revista Educación y Pedagogía (XVIII) 46, 59-77.
- Tenti, E. (2013). Sociología de la educación. Buenos Aires: Bernal/Universidad Nacional de Quilmes.

- Teobaldo, M. (2011). ¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962). Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Toro, P. (2014). Rasgos comunes y excepcionalidades: una tensión en la historia de la educación latinoamericana. Una mirada desde Chile. En Arata, N. y Southwell, M. (comps), Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico (pp. 79-92). Buenos Aires: Unipe/Editorial universitaria.
- Toro, P. (2011). Momentos y tendencias en el desarrollo de la historiografía de la educación en Chile (c. 1850-c. 2010). Cadernos de História da Educacao (10) 2, 131-149.
- Valdivia, V. (2017). Subversión, coerción y consenso. Creando el Chile del siglo XX (1918-1938). Santiago: Ediciones LOM.
- Vaughan, M. K. (2001). La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (2016). La historia de la educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. Espacio, Tiempo y Educación (3) 1, 21-42.

Siglas utilizadas

AEN: Asociación de Educación Nacional

AGP: Asociación de Profesores de Chile

AOAN, Asamblea Obrera de Alimentación Nacional

CGR: Contraloría General de la República

CTCH: Confederación de Trabajadores de Chile

DFL: Decreto con Fuerza de Ley

FOCH: Federación Obrera de Chile

LIPO: Ley de Instrucción Primaria Obligatoria

Siglas de archivo

D.S.C.D.: Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados.

FIA-ANSL: Fondo Intendencia de Antofagasta-Archivo Nacional Santa
Lucía.

FME-ANM: Fondo Ministerio de Educación-Archivo Nacional Matucana

Anexo: Carta de profesor rural Luis H. Díaz Zurita

Pocuro, Los Andes, 21 de agosto de 1937

Honorable Diputado

Don Arturo Gardeweg

Cámara de Diputados

Santiago.

Honorable señor:

Siempre he tenido como norma en mi actuación de humilde maestro primario, poner, por sobre todo los actos de mi vida, la veracidad y honradez de proceder para que esto sirva como ejemplo a los niños de que me ha tocado ser un guiador.

Esto, señor, en las presentes líneas, no lo desdiré, y ruego a usted quiera tener a bien, el leer mi carta hasta el final, ya que ella, en síntesis, lleva lo que usted para defender a mi digno jefe y que se lo aplaudo muy sinceramente, dijo en la Honorable Cámara referente a mi persona, según me he impuesto por la versión de dicha sesión que hace “El Ilustrado”, del 20 del actual.

Estoy cierto, Honorable Diputado, que después de la lectura de mi carta, comprenderá que con el suscrito se ha cometido una gran injusticia.

¿Será por error? ¿Sería, por falta de conocimiento de lo que yo he hecho?
¿Será como premio?

¡ No lo sé ! Pero lo único que comprendo es: y estoy seguro de ello, que su alma de maestro, aunque sea para usted mismo una auto-confesión, pensará que después de lo realizado por este maestro primario, no se le debería haber pagado con el traslado a este último rincón de la provincia de Aconcagua como “medida de buen servicio que favorece al maestro y a la escuela”.

Esto último, Honorable Diputado, el tiempo – mejor juez que nosotros los hombres – se encargará de decirlo si mi escuela seguirá en beneficio ascendente el camino que le tracé o si a corto plazo quedará ella también arrumada en ese rincón como aquél que hoy lo está y que le infiltró su primer soplo de vida !

Después de esto, a manera de preámbulo, ruego al digno y caballeroso señor Diputado y maestro también, tenga a bien leer hasta el fin esta lata carta que, mi cerebro, con toda la sinceridad y honradez que tiene, ha querido comprimirla cuánto ha podido; pero los hechos son tan vastos que no le ha sido posible acortarla más y, debido a esto, ruego nuevamente quiera seguir en la lectura de ella hasta su fin, tan sólo con el propósito que su alma se forme un concepto verdadero de los hechos.

Honorable señor:

En el año 1930 y a principios de mes de noviembre, fuí nombrado Director de la Escuela rural de tercera clase ubicada en el valle de Quillagua, situado a las márgenes del río Loa y en plena pampa del Tamarugal, en el departamento de Tocopilla.

La Escuela que se me entregaba era una humilde pieza con trece bancos desarmados, un tablero contador y un reloj, que por lo viejo, ya no marchaba. (Le acompaño una foto para que vea la escuela que recibí).

En el mes de diciembre, cuando envié el inventario a mis jefes, arrojaba tan sólo 350 pesos, incluyendo un pequeño lote de herramientas de carpintería que yo había llevado al valle.

A fines del mes de noviembre de ese mismo año, se ordenó el levantamiento del Censo Nacional. Hice el empadronamiento de dicho pueblo. Eramos 266 habitantes y de los cuales no habían veinte que supieran leer.

¿Sabe usted cuántos chilenos de padre y madre y que habíamos llegado ya por aventureros o por obligación por ser empleados públicos? Tan sólo éramos ocho. Tres carrilanos del Ferrocarril, dos carabineros, dos rotitos que habían formado sus hogares en tal valle y éste, que llegaba a desempeñar su puesto de profesor.

Cuando preguntaba a los viejos quillagüeños por la nacionalidad se me contestaba como lamento y muy triste: “Por ahora, pues señor, somos chilenos” (No es literatura ni que trate de impresionarlo).

Comprendiendo ante todo que tenía un problema racial por delante de mi misión, ya que esas tierras habían sido conquistadas al Perú y Bolivia, por cuanto en este valle pasaba la antigua raya divisoria de ambos pueblos, y viendo que el sentimiento de vencidos de sus pobladores era muy fuerte en sus almas, pensé que tendría que trabajar mucho y por muchos años para desarraigarlo.

Para esto, quise que ellos comprendieran que la escuela en que mi Patria educaba a esos chilenos por nacimiento; pero peruanos por su sangre y sentimientos, se cambiara para hacer la verdadera conquista de tal raza.

Con este propósito trabajé haciendo adobes y arreglando material necesario y ya cuando los tuve, principié a transformar la escuela que era una vergüenza para mi raza en algo que tales pobladores pudieran mirar con mejores ojos sin menospreciar a mi pueblo por la escuela que les tenía para educar a los hijos de los vencidos.

Con mi esposa dí, en los meses de vacaciones, principio a la escuela ideada por mí para servir dignamente a un pueblo en que la totalidad de sus pobladores, pertenecían a las razas dominadas por las armas de Chile.

Dura y penosa tarea para el maestro es el trabajar en pueblos conquistados por las armas y más, faltos de una cultura mediana, honorable Diputado !

Seis años que no tuve vacaciones. Seis años, honorable señor, que trabajamos con mi esposa doce y quince horas diarias para construir y organizar lo que mi cerebro creaba para hacer una verdadera escuela chilena; la que pudiera servir para formar hombres y mujeres enamorados de su patria y llenos de ideales por ser verdaderos conquistadores de la vida y de su bienestar económico, moral y cultural a la vez.

Trabajábamos de sol a sol, con la picota a la espalda, el silabario en la mano y los ojos hundidos en el ideal de querer conquistar el corazón de aquéllos que, mi padre como veterano del 79 y del glorioso Regimiento “Atacama”, había ayudado a conquistar por medio de un fusil y que yo, hoy, proponíame conquistar por medio de la Escuela.

Cuando las autoridades de Tocopilla vieron lo que trataba de hacer y que sacrificaba hasta mis sueldos de maestro por llevar a la realización un sueño, vinieron en mi ayuda y me entregaron algunos dineros para que prosiguiera lo que mi cerebro quería hacer de un rancho que pomposamente y en tierra conquistada, decía en un hermoso escudo: “ESCUELA PÚBLICA DE CHILE”.

Cuando vieron sus pobladores que las autoridades me prestaban ayuda, ¿sabe lo que hicieron, honorable Diputado aquéllos seres? Nada menos que trataron de sitiarme por hambre.

Los únicos dos despachos que habían en el valle no quisieron venderme. Cuando mandaba mis artículos para sostenerme, decían que no tenían.

He aquí, que esta necesidad de vivir y de querer realizar mi ideal de maestro, hizo germinar en mi cerebro la idea de organizar una escuela que, a la vez que diera la enseñanza espiritual, diera los medios para vivir yo y mis alumnos sin recurrir a los despachos y de aquí surgió la Escuela granja que, como era una necesidad para la vida, fué creada y orientada en la realidad de la vida misma.

Honorable señor: ¡ Cuando mi alma se retrosgresa a aquellos tiempos, me parece aún que esto hubiera sido un sueño !

En el año 1934, a petición del señor Claudio Salas, Director General de ese entonces, por lo que ya se comentaba de mi escuelita, fuí llamado por el Ministro señor don Osvaldo Vial, a formar parte de una comisión que confeccionaba programas para las escuelas rurales.

Gracias al interés que puso la presidenta de esa Comisión, doña Amanda Labarca, por todo lo que le conversaba y le mostré por mi álbum de fotos, mi escuelita que elaborada humildemente en el valle de Quillagua, fué transformada, después de cuatro años ya de trabajo, en la Escuela Granja del Norte, por decreto 4.998.

Nada había querido alardear antes por que mis pensamientos eran de haber legado a la independencia económica de ella y ya cuando ella se hubiera sostenido a sí misma, entonces pensaba haberle dicho al Gobierno:

“Mi escuela es chilena; pero no necesita que el Estado pague ni los sueldos de sus maestros, porque ella no tan sólo tiene para todos sus gastos sino que para formarle un pequeño capital a sus alumnos cuando los entregue a la lucha por la vida” “Compútenosen los años de servicio nada más”.

De una humilde pieza, que más servía para porqueriza que para educar a los hijos de los vencidos, hoy mi escuela tiene un edificio que con sus secciones de crianza, ocupa una extensión de tierra de más de cinco mil cuatrocientos ochenta metros cuadrados (5.480 m.), veinte hectáreas de tierras de cultivos y sus ganados, entre vacas, mulares, cerdos, cabras, conejos, gallinas, patos, palomas y otros, sumaban más de quinientos seres que servían para educar a los niños que iban a ella de los diferentes valles desde Arica a Antofagasta. Seis años, señor, que había estado solicitando a mis jefes que las construcciones hechas por mí, fueran inscritas a nombre del Gobierno, mas hasta hoy eso es la propiedad de nadie.

Fuera de esto hice para el pueblo las aceras y un puente sobre el río. Quise hacer las murallas al cementerio, porque en ese bendito pueblo los entierran en lo más alto de una colina y en donde los perros van a dar cuenta de sus seres; admírese honorable Diputado que una sociedad católica formada por los nativos se opusieron a que les cerrara el campo santo.

Ofrecí pintarles la capilla y hacerles una pieza para que el señor cura, cuando va al valle tuviera en que ponerse sus arreos: pero no habían aceptado que les hiciera el cementerio, menos dejaron que me preocupara de su iglesia porque se me consideraba hereje !

Tal vez usted dudará de cuanto le digo, pero es la santa verdad que expongo.

Cuando en unión con los pobladores, hice las aceras, plaza y puente, esos mismos que se han valido ahora para hacerme salir, inducían al pueblo a que se levantara en mi contra y a que no me ayudaran a hacer nada.

Hay tantas cosas que pudiera referirle; pero temo que me alargue mucho más de lo que pienso.

Puede que algún día vaya a Santiago y pasará a la Cámara a saludarlo y si tiene a bien, conversaremos sobre ésta que me parece historia, si es que le interesa conocer por boca del mismo héroe los hechos.

(Perdón por este adjetivo que no lo merezco).

Traté durante meses y meses en los diarios de Tocopilla, “El problema del salado en la hoya del Loa”. Llamaba la atención a que el río único del norte fuera inservible para la agricultura, cuando con poco dinero se podrían endulzar sus aguas, mas no valiera haberme interesado por aquello; porque “los señores caciques” también les pareció mal esto y a ese pobre pueblo le infiltraron la idea que yo trataba de tener poca agua y que al ser endulzado el Loa, Calama se quedaría con toda el agua y Quillagua perecería de sed, sus tierras...!

Traté de industrializar la pesca del camarón en las aguas del Loa, mas hicieron creer a ese desgraciado pueblo que yo les quería prohibir tal pesca y llevarlos al hambre !

Los actuales proyectos que tenía, basado en el alumbrado, era de hacerles baños públicos, plaza de juegos infantiles, ornamentarles su pueblo, llevarles a la sierra radio, biógrafo y elementos para su cultura; pero todo esto era malo. Todo esto era, según el decir de los más pudientes y pensadores, simplemente, maldad mía para ese pueblo.

Les servía como médico, dentista, matrón, oficial civil, juez, correo: mas, también esto era malo para aquellos señores !

¿Verdad que en esto hay mucho de León XIII de Rerum Novarum?

¿Verdad que también hay mucho de lo de la Falange Nacional?

Mi pensamiento como maestro es: “que la Escuela tipo rural de nuestro país, debe ser en todos los pueblos, el cerebro que cree y la fuerza que ejecute, en unión de los pobladores, el progreso cultural, económico, moral y social de los pueblos”.

Di vida en donde no la existía, a un establecimiento que ha hecho decir a todos los diarios del norte, a sus autoridades en general, y a lo más digno de los hombres de trabajo y del comercio de esa región norte que forman las dos provincias, que mi obra es un caso único en esta tierra chilena, ya que fue creada con mi cerebro, hecha con el sudor de mi frente y construída, en gran parte, con mis sueldos de maestro primario.

Si es que no se me hubiera llamado a Santiago, jamás habría conocido mi capital. Soy tan sólo un hijo del norte, de aquellas mismas tierras y era por eso que le brindaba todo mi esfuerzo por querer hacer algo por mi recordada tierra norteña !

Nada de extranjerismos en sus programas, quería hacer una escuela chilena por un chileno, para que educara y se preocupara por el bienestar de los chilenos !

Muchas veces, honorable Diputado, dejaba a mi mujer y a los míos sin calzado por comprar algunos materiales para proseguir mis trabajos de construcción en mi escuelita.

No le dí jamás yo, a esa hija de mi alma, lo que me sobraba en especulaciones, en negocios u otras cosas.

Le dí a mi escuela mi trabajo, mi vida y mis escasos sueldos para que ella se presentara ante aquellos seres, que aún llevan la maldad de los vencidos en sus almas, en forma digna, como hija adoptiva de mi Patria, para que ella laborara el bienestar de aquéllos que, por maldad, no supieran comprender el alma de un maestro chileno !

Yo los perdono y los compadezco, porque comprendo que esto, fué gran parte culpa de su incultura. Yo los compadezco porque seguirán siendo explotados en sus sentimientos y en sus brazos por aquellos individuos que se valen y se valieron de su ignorancia para echarlos, como jauría en contra mía !

El señor Intendente de Antofagasta, que es un perfecto y caballeroso hombre conservador, me dijo, no creyendo que me sacarían: “Díaz, tenemos que seguir chilenizando esto y ahora que yo lo he visitado, yo lo ayudaré en toda forma”.

Cuando llegué a dicho valle, existía una firma extranjera que trataba de apoderarse de las tierras de aquellos nativos.

El actual valle tiene actualmente en cultivo 280 hectáreas. ¿Sabe usted, cuántas ya son de ellos? ¡ 180 !

Al principio, estos señores, cuando vieron que construía murallas para cerrar el patio y otras salas de clases, pensaron que tan sólo era para enseñar a leer y escribir y alentaban al maestro a proseguir en su trabajo “para ejemplo de esos pobladores flojos”; pero cuando vieron y se dieron cuenta de la organización económica que trataba de imprimirle a mi escuela, entonces, oígalo, señor Diputado, fueron a hablar conmigo para que trabajáramos juntos en sus tierras y que lo que quería hacer en mi escuela, lo hiciera con ellos; que ellos pondrían todo el capital y que después yo dejara la instrucción para trabajar con ellos en mis proyectos.

Entonces, vieron que mi escuela, en lo futuro sería un gran peligro para sus intereses, por cuanto, los productos que habíamos principiado a obtener, los vendíamos directamente al pueblo de la pampa salitrera con un cincuenta por ciento menos de lo que lo hacían ellos. Ya, honorable Diputado, no fuí para ellos el “maestro escolero”, de primeras letras, sino un enemigo fuerte a sus intereses, porque tenía un gran socio que me estaba ayudando a realizar aquello: el Estado.

Con esta forma de hacer, había yo ya implantado, en parte, la política económica del actual Ministro del Trabajo, de ir directamente en ayuda de los salarios humildes para hogares numerosos, sin inflación en precio, sino que vender directamente al consumidor con el menor interés posible.

Esta forma real de ayudar a la política en pro del abaratamiento de la vida hizo que esa firma, cuando estaba levantando una sala para motores y dar luz eléctrica al pueblo e ir al enfardamiento del pasto, juntara las firmas de sus inquilinos y de la totalidad de los pobladores de sangre peruana y se me acusó al señor Intendente de Antofagasta.

¿Por qué? Simplemente porque el Instituto de Fomento Minero de Iquique me había ofrecido que le entregara 30 mil kilos de pasto mensuales.

¿Sabe cuánto iba a recibir mensualmente esa escuela? Cerca de doce mil pesos mensuales; pero éstos doce mil pesos mensuales se iban a restar de las entradas de dichos señores dueños del valle.

Se envió mi acusación firmada por 52 seres. En ella se pedía, que se me echara de la Instrucción Pública, por incapaz, por mal maestro y los pícaros sabían que la moral del maestro es el mejor tesoro que nos ampara y se hizo gran hincapié en que el suscrito era “un borracho”; pero de esos de marca mayor. Sabían ellos donde daban la estocada para llamar la atención de mis jefes. Pedían que se me sacara cuanto antes de la escuela, que tantos sacrificios morales, de trabajo y de dinero había costado, porque yo era un malvado y aún más, o estaba loco o era anormal.

(Puede imponerse de la presentación hecha).

Como el señor Intendente conocía mi labor, mi conducta y mis hechos, no hizo caso de esto.

Como nada habían conseguido con la primera autoridad, le dijeron a ese pueblo que “a ellos no les importaba nada gastar 50 mil o más pesos; pero que yo tenía que salir de Quillagua”.

¿Sabe lo que infiltraron en el alma de esos pobladores estos señores para que los acompañaran en su presentación?

“Les dijeron que yo les iba a hacer quitar sus tierras con el Gobierno y que si ellos no les prestaban su cooperación tendrían que salir de sus tierras, por que yo con mi escuela iba a formar un solo campo para la escuela y que los más perjudicados iban a ser todos los pobladores”.

Cinco familias que no quisieron firmar mi acusación, como tenían despacho y por este medio se han apoderado de casi la totalidad de las tierras de sus deudores, no quisieron venderle ningún artículo alimenticio, como así a otra

que hacía el pan para el pueblo, la atemorizaron diciéndole que si no firmaba no le venderían más harina para que ellas vivieran.

La oficina más cercana para surtirse está a 126 kilómetros del valle.

Como nada habían conseguido en el norte, el mayor de los hermanos se vino a Santiago, ya que en ésta, en Til til y otros puntos han principiado a comprar tierras con el producto del valle, como así ya son los mayores accionistas de la Fábrica de Enlozado de Penco.

Antes de emprender su viaje hizo reunir a los firmantes y les dijo que aquí, en Santiago, conseguiría mi salida.

Cinco veces fueron a hablar con mi jefe, don Manuel Martínez, y las cinco veces nada habían conseguido en mi contra; pero se valieron de un señor o señores de los que existen tantos en Santiago, hasta que al fin el jefe de la Sección Rural los recibió.

Más, no sé lo que le dirían; pero se vió en la dura necesidad y sé que lo hizo con pesar, de ordenar el levantamiento del sumario que pedían ellos para que se oyera al pueblo. Palabra mágica: pueblo, que muchas veces en nombre del pueblo se cometen actos solapados.

Mientras éste hacía las gestiones en Santiago, otro hermano aleccionaba a la pobre gente todas las noches enseñándoles las declaraciones.

(Vea usted todas las declaraciones y se dará cuenta todos, todos declararon que el mayor defecto que he tenido es ser un gran borracho, falto de moral).

Yo jamás he visto mi sumario, esto se lo digo como hombre y caballero que soy; pero estoy cierto que el cargo más fuerte en mi contra es ese, porque después ellos hacían alarde de esto que me iban a hacer salir por borracho!

Un hombre borracho, un hombre anormal, vicioso, jamás habría hecho ni la tercera parte de lo que yo hice, ya que su cerebro habría estado embotado por el alcohol.

Se ordenó que el Inspector Provincial de Antofagasta me hiciera el sumario.

Este señor se constituyó en Carabineros a tomar las declaraciones, porque le dijeron que nadie iría a la Escuela !

Los señores de la firma extranjera, tenían el jueves 18 de febrero de 1937, formados a todos los que habían firmado mi acusación, esperando a que llegara el señor Inspector a tomarles declaración.

Exigieron al señor Inspector de Educación que tenía que “estar presente oyendo las declaraciones” el Inspector de Distrito y éste buen hombre estaba pagado por ellos.

(Vea usted las declaraciones de todos y fuera de la firma del declarante, del actuario y del Inspector Escolar tendrá que haber otra).

Como abogado que es el honorable Diputado yo me permito preguntarle: Esta forma de declarar ante tercero ¿es correcta? ¿Hubo dolo en la sustanciación de este sumario? ¿Está desde la base ilegalmente hecho por existir presión para el declarante?

Dejo a su alto criterio el resolver estos puntos.

Terminadas las declaraciones del día jueves, a las siete y media, vino el señor Inspector a comer a la Escuela y en la noche salió con su actuario; salió a la casa de los señores Dassori Hermanos, en donde supe, pero no me consta, que estuvo bebiendo algunos tragos con ellos.

El viernes siguió mi proceso en el mismo Cuartel.

Desde la ventana de mi casa miraba a dos cuadras y veía a ese pueblo como lo tenían dichos hermanos para asegurar que la víctima no fuera a salir sin ser condenada ! Me imaginaba, señor Diputado, en esos momentos “El proceso de Jesús”.

En la tarde de ese día terminó a las cuatro, y el señor Inspector fué aclamado por la turba con el grito que se le había enseñado: “Viva el señor Inspector que nos hará justicia !” “Viva la justicia de Chile “!

¡ Hasta mi ventana llegaban esos gritos...!

El señor Inspector dirigió la palabra y se fué, invitado por los señores Dassori a un paseo a la chacra de tales caudillos de ese pobre y desgraciado pueblo !

Al regresar a la Escuela, ya entrada la tarde, solicité del señor Inspector que tomara declaraciones a cuatro personas que me habían pedido desear declarar. Más, este señor me dijo: “que no había necesidad de esto, ya que el se había formado cabal concepto de que todo lo sucedido eran simplemente maquinaciones y maldad de los señores Dassori y que estuviera tranquilo”.

Aún, señor Diputado, me aconsejaba en la forma de debería de proceder para lo futuro, ya que yo había tenido muchas contemplaciones como autoridad y como maestro para muchos de ese pueblo.

Al tomarme declaración en la noche del viernes, después de comida, y viendo que quería hacer una pequeña historia de los hechos, me dijo: “No se extienda mucho porque yo arreglaré esto” y hubo varias declaraciones (preguntas) que él mismo puso por mí.

Al irlo a dejar esa madrugada al tren, cuatro horas del día sábado, al despedirse me dijo nuevamente: “Que no tuviera temor alguno ya que él sabría defenderme y pondría todos los antecedentes ante mis jefes de Santiago para que vieran mi gran obra que había hecho por el pueblo de Quillagua”.

Al otro día, todo el pueblo sabía que yo tenía que salir, porque el señor Inspector se lo había prometido a los señores Dassori.

Pero él, veladamente, como lo puede usted ver en el informe, pide mi salida, no por medida, sino para garantizarme la vida ! Esta fué la manera cómo ha procedido como hombre y jefe este señor Inspector del Servicio.

También muchos del pueblo se apuntaban para que el señor Inspector cumpliera su palabra pronto, porque entonces los señores Dassori, fuera de haberles pagado los dos días que los tuvieron como ovejas para declarar, les habían prometido que si vencían y el mismo día que yo me retirara del pueblo, les iban a regalar tres corderos, dos barriles de vino y un saco de cerveza. Esto ha sido, honorable Diputado el precio que se le pagó a una parte de un pueblo porque se me hiciera salir.

¿Quién ha triunfado en esto? Simplemente el interés económico de una firma que, sabiendo ellos que jamás me vencerían porque mi escuela cada día tomaba más empuje, se valieron de una masa ignorante y con sentimientos ocultos de raza para ir en forma indigna en contra de una escuela chilena !

Cuando se me notificó en Antofagasta, ya que había bajado a medicarme a raíz de un envenenamiento muy sospechoso que recibí en Quillagua, que sería trasladado a esta escuela en que estoy sirviendo y se supo mi cambio, el señor Intendente llamó al Inspector Escolar y le hizo ver su proceder, como ordenó la suspensión del puesto de Inspector del Distrito del representante de los señores Dassori.

Puso telegrama al Ministro pidiendo que todo lo obrado quedara nulo y que él levantaría el sumario para mí; pero todo esto fué inútil.

Don Claudio Matte había firmado ya mi traslado y eso no tenía vuelta.

Enfermo como estaba me trasladé a Santiago para ver porque se hacía esto conmigo.

Se me entregaron graciosamente, muchas cartas de presentación para el señor Ministro, señor Fernando Alessandri, señor Miguel Cruchaga Tocornal, para el Rotary Club; pero todas estas cartas, honorable Diputado, consérvalas para recuerdo pero jamás he pensado valirme de extraños para que mi Servicio me oyera y me hiciera justicia.

Hoy, siento decirlo, que estaba engañado. Pues lo único que se necesita para cualquier repartición de servicios públicos, son éstos salvoconductos.

Hablé con el señor Director General, con el señor jefe de la Enseñanza Rural y ambos, honorable, Diputado, me dijeron “que reconocían mi obras y cuanto había hecho y que tal vez no habría otro maestro que hubiera trabajado tanto como yo, como agregó el señor Matte, que “jamás él había creído que yo fuera un maestro borracho, porque un borracho no habría hecho lo que hice” pero como me había indispuesto con una parte del pueblo, debería salir, ya que el señor Inspector de Antofagasta pedía mi cambio para resguardo de mi vida !

Nada hubiera sido que me hubieran sacado de la Escuela Granja y me hubieran llevado, como se me había prometido, a reorganizar la Escuela Granja de Diaguítas este año. Así mis intereses no habrían sido tan perjudicados como en la actualidad.

¿No cree usted, honorable Diputado que si el más alto jefe reconocía mi labor y tan sólo se me cambiaba porque me había indispuesto con el pueblo, según las declaraciones, lo correcto que hubiera sido, se me hubiera llevado a una escuela del mismo tipo granja, ya que en el mes de agosto del año pasado, el señor Jefe Rural me había dicho “si estaría dispuesto para ir el año 37 a reorganizar la Granja de Diaguíta, porque el director de ella andaba mal con la gente?

Lo correcto habría sido ir yo a Diaguítas y el director de ésta a Quillagua y no haber llevado a otro señor que de práctica de granja, tiene como yo de decir misa.

Se me ha sacado del grupo de las Escuelas Granjas y de mi escuela, la primera organizada en Chile, de simple escuela rural primaria, tan sólo porque hay otros que quieren aparecer cuando se escriba la historia, como los iniciadores del movimiento de escuelas granjas de Chile y en vez de recompensar mis siete años de duro trabajar, asignándome, siquiera para que acallara los gritos de mi alma, con la dirección de una escuela de mayor categoría que la que me han dado, en mi tierra norteña, me han colocado en este rincón de Los Andes, en donde, honorable Diputado, como premio a mi obra de chilenización primero y a los sacrificios hechos por mí y mi señora, tengo que seguir trabajando solo en la escuela y con un mísero sueldo que apenas me alcanza para vivir yo, mi mujer y dos niños, después de haber entregado nosotros por años y años nuestros buenos sueldos libres para la organización y creación de la Escuela granja que sirviera de tapaboca a los pobladores del valle de Quillagua y que fuera un factor real y verdadero de la educación de nuestro pueblo.

Se le suspendió a mi mujer de su puesto, se me trajo a mi a una zona en donde el sueldo es pelado y éste la mitad de lo que ganaba en Quillagua y de los cuales tengo que hacer frente a una vida en tierra desconocida.

En vez de haberseme apoyado en mi plan económico de mi escuela, ya que iba encauzado en la política del Estado, del mejoramiento del standard de vida del pueblo, me sacan de mi Escuela para dejar el campo libre a una firma extranjera que seguirá obteniendo utilidades usurarias a costa del hambre de nuestro pueblo.

Creo, honorable señor, que si una escuela primaria de mi país, trataba de realizar un nuevo plan de trabajo con ayuda momentánea del Estado, para después marchar por sus propios esfuerzos, debería haberseme dejado terminar mi experimento, ya que era una realidad, para ver si alguna vez formábamos la verdadera escuela rural chilena, atendiendo a la idiosincracia y necesidades de nuestra raza.

Pero todo esto, señor, ha quedado perdido. Estoy cierto que ningún director que tenga la hija de mi alma, querrá seguir mi camino económico por no verse en la situación mía delante de hambreadores del pueblo que tuvieron temor a que una escuela chilena produjera parte del alimento que necesita el pueblo chileno a costos que ese pueblo se pueda alimentar como ser humano y, por temor a ser echados a un rincón, como se ha hecho conmigo, nada harán en bien de la enseñanza de nuestro campesinado.

Cuando me hicieron entregar mi escuela, su inventario arrojó \$ 147,224.82 en total.

Esto le demostrará cuántos fueron mis sacrificios para llegar a ese resultado.

Verdaderamente, honorable señor, no comprendo la política y justicia que ha imperado en el caso mío de parte de mis altos jefes.

Mi alma no puede creer que por haber querido hacer una escuela que se preocupara de una educación encuadrada a servir directamente la realidad del hijo humilde del pueblo campesino y a querer producir el abaratamiento de la vida de los trabajadores del norte, se procediera a la forma que se ha hecho conmigo, de sacarme de una escuela granja, para colocarme en otra de ínfima calidad en que mis energías, mi experiencia y mis estudios realizados en la realidad de la vida, de nada servirán en este rincón de Los Andes.

Honorable señor:

Usted puede informarse con el Subsecretario de Educación en mi caso. Puede pedir el sumario que se me levantó para juzgarme y comprenderá que en lo obrado, ha habido una mano oculta que ha hecho proceder al señor Claudio Matte; porque hasta hoy creo que él, de por sí, no habría procedido como lo ha hecho, ya que dicho señor, por sus canas que venero, lo respeto y creo que su alma debe de estar bien puesta, para no cometer estas injusticias que hacen de los maestros, seres que tan sólo se preocupan de ganar un sueldo, sin pensar que con esto, se va en perjuicio del progreso espiritual de toda nuestra raza.

Los señores generales don Oscar Novoa y don Jorge Bari; los señores Francisco Rivas Vicuña, Claudio Salas, Fernando Orrego Puelma, Ricardo Latcham, director del Museo, que han visitado mi Escuela podrán, si usted tiene a bien consultarlos, como así a los honorables Senadores señores Fernando Alessandri, Miguel Cruchaga, Pedro Opitz, Gonzalez Latorre Salamanca, estos últimos que también están en antecedentes de lo que fué mi organización, podría, como digo, pedirles su opinión para ver si verdaderamente, como usted lo ha dicho, esta medida tomada en mi contra “ha sido benéfica para la escuela y para el maestro”.

Estoy cierto que ella jamás podrá ser tan grande ni marchar en mejor forma, ya que nadie pondrá el cariño que yo le tuve, por quererla hacer surgir.

¿Podrá un hijo por ventura, estar en mejores manos para su cuidado que en las de sus padres?

Muchas respetables instituciones como: Cámaras de Comercio, Rotarys Clubs, Congreso Social Obrero, Ilustres Municipalidades, señor Intendente y otras personalidades, como así la prensa en general de toda aquella región, pidieron al señor Ministro de Educación se me dejara en mi escuela; pero toda esta opinión honrada y digna de tomarse en cuenta del norte, tropezó con la negativa de la Dirección General o sea con don Cluadio Matte, que más caso hizo a un grupo de seres interesados en arruinar mi escuela que a todos los demás cultos peticionarios que comprendían y estaban viendo ya los frutos que mi organización estaba dando a la región del norte.

Pero ya se vé: era el norte que pedía una justicia y ésta fué negada.

Estoy cierto que el señor Ministro no se ha impuesto de estas peticiones ni del telegrama del señor Intendente!

A la opinión más sensata de esta región no se le oyó en la Dirección General y se me arrancó, como ser malo y pernicioso, de mi tierra y de mi obra para

meterme trasplantado en una región en donde nada podré hacer por temor a que nuevamente, si es que están los mismos jefes que hoy me juzgaron, vuelvan a sacarme de aquí como “medida de buen servicio” cuando magare los intereses de algún fuerte productor que obtiene sus utilidades con el sufrimiento del pueblo!

Con esta justicia de parte de la Dirección General, cualquier ser que no tenga carácter y trataría de rebelarse y convertirse de maestro, en un amargado y renegado y toda su obra sería negativa para la colectividad; pero mi humilde alma de maestro primario, se eleva por sobre toda esta maldad y seguirá trabajando en bien de la tierra que lo vió nacer, con la picota a la espalda, el silabario en la mano y mis ojos, hundidos en el ideal de que necesitamos tumbar muchos cerebros que obstruyen el progreso, para formar un Chile que haga la felicidad de todos sus hijos.

Hoy vienen a mi mente las palabras del viejo y recordado maestro don Ricardo Latcham, en una de sus clases en el Museo, el año 1933, cuando ante un grupo de 65 maestros primarios que habíamos ido a hacer un curso para maestros de escuelas rurales a la capital y que habíamos llegado de todos los rincones del país a este curso, me puso, ante mi demás compañeros, como un ejemplo vivo de lo que puede hacer un maestro rural.

A la vez que esto hacía, aún recuerdo el momento que oí de sus labios esto: “Díaz, su obra es muy grande, muy hermosa y su escuela le queda grande a ese pueblo”.

“Usted va a salir crucificado como Cristo de ese lugar; pero no le importe, siga adelante, porque lo suyo es para bien de los niños”.

Después de tres años y meses, se han cumplido sus palabras.

Para terminar, honorable Diputado, quiera dejar, fuera del cansancio de la lectura de mi carta, en su alma de abogado y de maestro estas preguntas:

1. o ¿Cree usted justo, después de todo lo que hice en mi escuela, que se me sacara del tipo de escuelas granjas para volverme al montón anónimo del maestro de la última clase de escuelas que existe en la famosa clasificación chilena?

2.o Después de lo relatado, ¿cree usted, que mi escuela se beneficiará con esta medida “justa”, según usted?

3.o ¿Cree usted que se ha beneficiado a un maestro que entregó todos sus sueldos para organizar su escuela y lo saquen de una región en donde tenía gratificación de zona y lo coloquen en otra en donde, fuera de haberle quitado el sueldo de su mujer, la garantía de sueldo libre, para que viva con menos de la mitad de lo que ganaba?

4.o Si esto se hace con un maestro que se le reconocen sus méritos y su trabajo, yo a usted le pregunto para que piense: ¿qué se hará con aquellos infelices y pobres compañeros míos que no han realizado algo parecido a lo mío?

¿Encuentra usted ahora correcto cómo anda nuestro servicio de Educación Primaria?

Disculpe, señor, ésta que podría ser mucho más larga, porque ella es la exposición verídica y real de un hecho; pero que la he comprimido cuánto he podido para no cansarlo con la lectura de ella.

En ella irán muchos errores gramaticales y quizá de qué otra clase; pero discúlpelos también, porque como a mi alma aparecen las ideas y mis manos no son tan rápidas para pasarlas a papel ni tampoco he querido pulir para que no se crea que es simplemente literatura.

Respetuosamente al honorable Diputado

Luis H. Díaz Zurita, ex Director de la Escuela Granja (En Boletín de Sesiones, 70ª sesión del 08/09/1937: 3072-3081).