

tuvo la presencia del Partido Radical, en condición de mayor agrupación política de Chile, durante el segundo gobierno de Arturo Alessandri y los tres gobiernos radicales que lo sucedieron. El tema ya había sido abordado al comienzo del libro como vimos, pero ahora se hila más fino ya que se ven otros episodios y se entra en detalles. Es efectivo que, en algunos casos, se matiza, en tono diferente, ciertas situaciones relatadas al comienzo (así, por ejemplo *La Hora* que, al comienzo, era un diario “ágil” y claro, se transforma ahora en “combativo”). Es el riesgo que corren los libros con varios autores, sin que sea uno solo el qué de su redacción definitiva. Pero, en este caso, la diferencia de matices pasa casi desapercibida ante la cantidad de nuevo material historiográfico que se agrega. De hecho, sin perder el hilo conductor, que es siempre *La Hora*, de la cual se reproducen numerosos y a veces largos trozos de editoriales y crónicas, hay todo un relato de la gestión del radicalismo a cargo del Estado chileno en los años de la mitad del siglo XX (1939 a 1952).

La inserción de trozos del diario mismo es un método acertado para acercar a los lectores del libro a lo que fue el estilo y la línea del diario, evitando los adjetivos y juicios de valor.

¿Cual es el balance de esta historia del diario y el radicalismo? Notablemente ecuánime, más todavía si se tiene en cuenta que los autores no son precisamente simpatizantes de esa tendencia. Los defectos que caracterizaron el estilo de gestión gubernativa radical quedan de manifiesto indirectamente al relatar como fue administrado el periódico, en lo bueno y en lo malo, pues, en forma indirecta, muestra como era administrado el Estado. Así, aunque no se entrega una interpretación acabada sobre el periodo, lo que tampoco era pertinente en un libro consagrado a la historia de un diario, si se puede concluir con varias opiniones bien fundadas acerca de este.

La última parte del libro son estadísticas sobre la organización interna del diario, es historia empresarial “dura”.

Se agrega una serie de apéndices muy completos, sobre accionistas, balances y diversas mediciones estadísticas. Útiles para quien le interese la historia de *La Hora* en cuanto empresa.

En suma. Un libro interesante porque toca un tema, la historia de la prensa, sobre el que se ha escrito poco y porque trata un período y un actor político, el Partido Radical, que tampoco han sido estudiados a fondo, entregando provechosa información rigurosamente presentada.

CRISTIÁN GAZMURI

SERGIO GONZÁLEZ MIRANDA *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino 1880-1990*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro Barros Arana, 2002.

Este libro de Sergio González presenta el papel decisivo que le cupo a la escuela pública chilena, y a sus maestros, en la chilenización de lo que hoy se

denomina la Primera Región. Afinando más la noticia, cabe decir que la obra se centra de manera principal en la escolarización del altiplano andino a partir de 1950, esto es, un tercer momento cronológico y geográfico del desarrollo de la escuela básica en dicho escenario, el que siguió a un primer esfuerzo llevado adelante en los campamentos establecidos en las pampas salitreras (1880-1930), y a uno segundo que se concentró en los valles, principalmente entre 1930 y 1950.

La tesis de este libro, ampliamente desarrollada por el autor, sostiene que la escuela básica fue un instrumento privilegiado para chilénizar a la población aymará mediante la introducción de la lengua castellana, la visión de las elites sobre la historia de Chile, y el universo de valores propios de la cultura occidental sobre los que el sistema escolar descansaba. Esta acción, que puede entenderse de manera parcial cuando se visualiza, desde el Estado, al territorio altiplánico como una zona de frontera, y por lo tanto como espacio donde las fuerzas nacionales chocan y buscan imponerse unas a otras, no puede, en cambio, aceptarse –según el autor– cuando este proceso implicó la ignorancia y subvaloración desde una cultura (la chilena) con respecto de la autóctona (aymará). Durante un largo tiempo de ciento diez años, frente a Tarapacá en general y al altiplano, en particular, la dirigencia educacional chilena actuó con total falta de sensibilidad, curiosidad y respeto por quienes, integrados al territorio por la vía de las armas, conformaban y continúan conformando una cultura con su propia cosmovisión.

La tesis anterior, con el riesgo que implica intentar una síntesis de argumentos que son largamente desarrollados, es expuesta en nueve capítulos que, teniendo alguna relación, presentan una independencia entre ellos. Un ejemplo aclarador resulta ser, por ejemplo, el capítulo titulado “Maestros rurales de la provincia de Arica en el contexto de las reformas educacionales de 1965 y 1990”, que se extiende entre las páginas 145 y 168. Esta área que no había sido abordada anteriormente es analizada a través de una serie de preguntas que se hace a los maestros de las escuelas y de un “registro de ex profesores rurales de la provincia de Arica entrevistados”. La metodología de trabajo es diferente en términos generales con aquella más discursiva que se venía utilizando y que tendía al análisis del tema en forma global. Estos cambios en la perspectiva y la metodología hacen que el lector perciba un libro compuesto por capítulos interesantes pero poco conectados entre sí.

Sergio González entiende e interpreta el proceso de llegada y penetración de la escuela pública más que como una característica de la acción del Estado chileno, como una limitación seria de su actuar: “La educación pública ha sido, durante el siglo XX, la agencia estatal organizadora de la hegemonía por antonomasia, y el mundo andino no quedó al margen de esta acción” (p. 22). En efecto, resulta posible percibir todo el proceso como una serie de acciones pensadas y deseadas por un poder central que, sin ninguna inocencia, cometió constantes errores. Cabe preguntarse si en el altiplano, y en Tarapacá en general, el Estado actuó de manera distinta que en el resto del territorio. Parece posible señalar que en estos territorios recién conquistados, los gobiernos de Chile reprodujeron un comportamiento que, con distintos matices, venían observando desde mediados del siglo XIX, esto es, imponer planes de estudio similares, con todos sus contenidos e intenciones explí-

citadas e implícitas, a todas las partes del territorio. Tal cosa había sucedido con variadas intenciones de acuerdo a los distintos grupos sociales en el sur de Chile, ya fuese frente a las élites locales, como ante los mapuches, con quienes tampoco hubo consideración cultural de ningún tipo. El Estado chileno tuvo un comportamiento similar en escenarios muy distintos del país. Resulta, por otra parte, difícil pensar que los gobiernos del siglo XIX, y de una buena parte del XX, tuviesen la capacidad y voluntad para haber desarrollado iniciativas distintas de aquellas que les dictaba su intención clara de control sobre todas las zonas del territorio hasta sus más recónditos lugares. Una mayor sensibilidad y respeto masivo frente a la diversidad cultural es un hecho reciente, y a la cual nuestra sociedad ha venido accediendo, no siempre de buenas ganas, por presiones externas y como respuesta a la acción decidida de otras culturas que habitan en el territorio chileno.

Hay dos elementos presentes en la visión que entrega González que quisiera agregar y debatir. El primero de ellos es la relación a la demanda constante de los aymarás al Estado chileno por contar con escuelas y, más aún, su decisión de subsidiarlo en un inicio en el plano de las casas utilizadas para escuelas. El autor señala, entre varios pasajes dedicados al tema, lo siguiente: “La relación del aymará con la sociedad chilena a través de la escuela y la importancia que ellos daban al proceso educativo, se caracterizó por las iniciativas de los campesinos para presionar al Estado a instalar escuelas en sus comunidades: se trataba de la cesión de un terreno y de una vivienda (a veces construida para ese fin específico) de propiedad de la comunidad a la Dirección Provincial de Educación. Esto motivó al Estado a ir destinando maestros normalistas para servir en las escuelas, generalmente unidocentes...” (p. 23). Algo similar volverá a señalar, con más detalle, en la página 89 cuando se refiere a la “Demanda por escuelas públicas” (en el altiplano). El punto es que el autor no puede resolver este problema a lo largo del libro, declarando que “Llama profundamente la atención que fueran los propios campesinos aymarás en Tarapacá, quienes conscientes de que la escuela pública era la puerta para acceder con propiedad a la cultura urbana y, por añadidura, a la sociedad chilena, presionaron por la instalación de estos recintos educacionales, donando terrenos y casas para que ello se hiciera efectivo. El Estado recogió esta demanda ubicando escuelas fiscales en valles altos y en comunidades altoandinas” (p. 94).

Es probable que no haya nada que llame tan profundamente la atención en una situación como esta, salvo que uno plantee la percepción de los procesos históricos de manera binaria. La escuela puede haber representado la satisfacción de anhelos y necesidades de las comunidades sin que ello representase, para estos demandantes, un acto de abandono de tradiciones y una incompatibilidad visible entre su cultura y aquellos aprendizajes y vías de ascenso que representaba la escuela. En estos días, grupos importantes de jóvenes aymarás migran hacia las zonas urbanas para incorporarse a formas de trabajo o producción que no tienen antecedentes dentro de su cultura –el turismo en toda la zona de San Pedro y la atracción que ejerce sobre los pueblos cercanos, o el poderoso imán que representa Calama–. Esta migración no significa una ruptura de la cultura de proveniencia, aunque sí un cambio y la reelaboración de distintos aspectos en nuevos escenarios y bajo nuevas condiciones.

Algo similar a lo anterior está representado en el libro por la definición de los maestros normalistas y el desempeño que tuvieron en la zona. Cabe recomendar de manera especial la lectura de los diversos capítulos en que aparece abordado el tema, especialmente rico por las interesantes y aclaratorias declaraciones e informes de quienes trabajaron y recorrieron la zona. Es cierto que ellos fueron agentes del Estado en cuanto funcionarios del Ministerio de Educación; agentes disciplinados y dedicados a su labor, llegando a ser respetados por los estudiantes y sus padres. Es cierto que ellos fueron quienes llevaron, en la medida que ello les resultaba posible, la tríada de la enseñanza hasta el altiplano: evidentes fueron los logros en la introducción de la lengua castellana y las nociones básicas de la historia de Chile. Varios aspectos de la enseñanza que introdujeron siguen visibles hoy día, como por ejemplo la escasa diferencia entre las celebraciones de las fiestas patrióticas de mediados del siglo XX con las que se puede observar hoy en día para fechas como las del 21 de mayo. Resulta más difícil de medir el impacto de la introducción de los valores de la cultura occidental, especialmente por la dificultad de establecer cuáles eran los valores específicos en cuestión, suponiendo que los maestros los compartieran plenamente.

Estos maestros aparecen aquí presentados, en una clave laica, como la prolongación de los sacerdotes y misioneros españoles que introdujeron la religión católica en los mismos parajes unos siglos antes: “La imagen del maestro en la comunidad andina es casi la misma de los primeros misioneros en los años de la conquista... es la misma del predicador que viene con su verdad a civilizar al que está en la oscuridad, en un acto, generalmente dramático, que se replica en todo tiempo y sociedad conquistada por el hombre occidental”. (p. 274). En su acción, laica y estatal, estos “maestros chilenizadores establecieron en la escuela los contextos instruccionales y regulativos sobre la base de la cultura nacional, ignorando lengua y culturas aymarás, y, por lo mismo, evaluaron a los niños respecto de sus competencias cognitivas y socioafectivas en relación de un currículum y de un discurso pedagógico que expresan conocimientos y reglas alógenos al mundo antiguo”. (p. 264). Resulta interesante leer las declaraciones y testimonios de los propios maestros, las que no necesariamente concuerdan con el discurso teórico mantenido por el autor.

Lo anterior nos lleva a comentar que este libro de Sergio González está cruzado por una tensión entre el plano empírico de la investigación que arroja resultados que no se corresponden de manera clara con el abundante recurso a una teoría que apunta a reducir la educación solo a una forma privilegiada de control y disciplinamiento. Sin que pueda discutirse que en la instrucción hay claros aspectos de lo anterior, estos no son únicos y exclusivos, y las comunidades intuyen los beneficios de educarse y de allí que establezcan y mantengan una demanda. A mi entender, esta tensión alcanza su máximo nivel en “Violencia simbólica y estructural en los Andes de Tarapacá: una reflexión teórica.” (pp. 247-272).