

**REGISTROS SOBRE LA INFANCIA:
UNA MIRADA DESDE LA ESCUELA PRIMARIA Y SUS ACTORES
(TARAPACÁ, NORTE DE CHILE 1880-1922)***

**RECORDS ON CHILDHOOD:
A VIEW FROM PRIMARY SCHOOL AND ITS ACTORS
(TARAPACÁ, NORTE DE CHILE 1880-1922)**

BENJAMÍN SILVA **

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo principal desarrollar, por medio del análisis del discurso cotidiano de maestras y maestros primarios, la situación de la infancia en la Provincia de Tarapacá entre 1880-1920. Se presentan las contradicciones entre la promesa educativa encauzada desde el Estado y sus autoridades asentadas en Santiago, y la frágil estructura educacional primaria que tuvo como tarea promover la razón, inculcando los símbolos de la civilización, en un sistema de instrucción imaginario.

Keywords: Infancy, School Primary System, Teachers.

ABSTRACTS

The main objective of this study is to develop the image of the childhood in the Tarapaca Province between 1880 and 1920. This is achieved by the analysis of the teachers' daily speech. The primary educational structure had the task of promoting the reason, inculcating the civilization symbols in an imaginary instruction system. Contradictions between the educational promise, channelled from the State and the authorities seated in Santiago, and the fragile primary educational structure, are presented.

Palabras claves: Infancia, Sistema Escolar Primario, Maestros/Maestras.

I. INTRODUCCIÓN.

La Provincia de Tarapacá, ubicada en el extremo norte del contemporáneo territorio chileno, fue ocupada política y administrativamente por este último a mediados de 1880. Este proceso se enmarcó dentro del conflicto bélico denominado como Guerra del Pacífico (1879-1881), pugna que envolvió a los actuales países de Chile, Perú y Bolivia. El término de las operaciones militares, con la firma del tratado

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación FONDECYT N° 1071014, "Administración estatal y poblaciones indígenas: entre el conflicto y la interacción (Tarapacá, Norte de Chile 1880-1930)".

* * Académico Universidad Andrés Bello, Facultad de Humanidades y Educación, Departamento de Artes y Humanidades. Email: bsilva@unab.cl

de Ancón a mediados de 1883, implicó el cambio de soberanía del territorio tarapaqueño, pasando del gobierno peruano al chileno.

La historiografía chilena que ha estudiado la región de Tarapacá durante estos años, se ha centrado en el conflicto social explotado por el tema salitrero. Abundan estudios pormenorizados sobre la evolución del movimiento asalariado, el funcionamiento de las oficinas salitreras y las relaciones entre el aparato público y el mundo obrero. En todos ellos se describen las paupérrimas condiciones en que vivían los habitantes de la pampa y de los puertos tarapaqueños (Bravo Elizondo 1994, 2006; Devés 1989; Grez 1998; Ortiz 1985; Pinto 1998, 1999; Zolezzi 1988), sin embargo ninguno de estos estudios ha profundizado en las condiciones particulares de la educación y la infancia en esta zona, específicamente rescatando las voces de las maestras y maestros, actores sociales que se entremezclaron con los habitantes de la pampa, buscando concretar una promesa estatal que anunciaba la llegada del estado en pleno.

Los estudios que han analizado la historia de la educación chilena, desde fines de siglo XIX hasta comienzos del XX, han señalado que la escuela primaria pública tuvo una fuerte expansión de su cobertura permitiendo incorporar a nuevos estudiantes en sus aulas (Labarca 1939; Campos Harriet 1960; Jobet 1970). La descripción de las condiciones generales de los escolares que comenzaron a frecuentar estos nuevos establecimientos, ha sido punto de interés de trabajos como el de Egaña (2000) y Egaña y Monsalve (2006). Pese a esta preocupación, estos estudios no han ahondado en la considerable mayoría de niños que quedó fuera de estas aulas, ni tampoco han desarrollado visiones específicas sobre las condiciones de vida de los infantes. Dicha tarea ha sido abordada inicialmente para todo el territorio nacional por Illanes (1990), sin que dicho estudio se detuviera de forma precisa en la infancia tarapaqueña.

Los estudios regionales que se han especializado sobre estos años, tampoco han puesto preferencialmente sus ojos en la niñez, focalizando el debate sobre la existencia o no, de un proceso de chilenización encabezado por el Estado, definido por prácticas destinadas a identificar a gran parte de la población extranjera, mayoritariamente de origen peruano y boliviano, con la nueva administración. Entre los autores que señalan que existió esta chilenización para toda la región, se destacan Juan Van Keesel (1992) y Patricio Tudela (1992), quienes han indicado que las instituciones centrales que impusieron este vínculo, fueron la Iglesia Católica y la escuela primaria. En tanto, Sergio González (1995, 2002) y Luis Castro (2004, 2005, 2008), han cuestionado la existencia de este proceso para toda la Provincia, advirtiendo que éste centró su impacto en las oficinas salitreras y puertos tarapaqueños. Para estos autores, el mundo rural –de población indígena de origen aymara– quedó aislado en las quebradas y zonas altoandinas, en consecuencia no fue alcanzado por la chilenización, sino a partir de 1930.

Recientes estudios sobre el sistema educativo tarapaqueño, han puesto su interés en el análisis de los agentes internos del sistema educacional, examinando discursos de visitantes de escuela, maestros y maestras (Figueroa 2007, 2008; Silva 2007 2008); profundizando en las condiciones materiales de las escuelas primarias tarapaqueñas (Figueroa y Silva 2006). Por esta vía, han cuestionado el impacto chilenizador del Estado en toda la región, al menos a través del sistema primario de enseñanza.

Siguiente la ruta iniciada por estos últimos trabajos, el presente estudio pretende centrarse de forma específica en el registro que hicieron ciertos actores sociales sobre las condiciones y formas de vida de la infancia tarapaqueña. Para ello, hemos escogido

una de las instituciones que por su naturaleza debió haber buscado relaciones permanentes con los niños y niñas del espacio analizado, como fue la escuela primaria, que teóricamente estaba interesada en captar e influir en los infantes, cambiando por ese vía sus hábitos y formas de comportamiento.

II. LA FUNCIÓN DEL MAESTRO: UNA PROMESA TRANSFORMADORA DE LA INFANCIA.

Una vez consolidada la ocupación militar de la Provincia de Tarapacá, desde las oficinas del Ministerio de Instrucción Pública localizadas en Santiago, se decidió impulsar la implementación de escuelas primarias en la provincia, entrando en competencia con los establecimientos privados que abundaban en la zona, y que en muchos casos estaban regentados por docentes extranjeros¹. De esta forma el 18 de octubre de 1880, se decretó la creación de escuelas primarias públicas, hito reseñado por el Jefe Político de la zona, en los siguientes términos:

Con fha. de hoi este Cuartel General ha decretado lo siguiente: “N° 565.- Siendo conveniente proveer en este territorio al servicio de la instrucción primaria, desatendido hace largo tiempo a causa de las operaciones militares, i teniendo presente que la marcha de los negocios públicos i privados se encuentra ya normalizada en este litoral, - decreto: 1.- Créase una escuela elemental para hombres otra para mujeres en el puerto de Iquique, una alterna para alumnos de ambos sexos en el puerto de Pisagua i otra de igual clase en el lugar denominado “La Noria.” – 2 Los preceptores que sirvan dichos establecimientos gozarán de un sueldo anual de cuatrocientos pesos i de una gratificación de igual suma que serán abonados por la Tesorería i Aduana unidas en Iquique. 3 Las leyes i decretos especiales vijentes en Chile en el ramo de Instrucción Pública, se rejiran en el territorio de Tarapacá desde la publicacion de este decreto²

Como vemos en la cita, se constituyeron cuatro establecimientos para toda la región, quedando gran parte de la población infantil fuera de estos recintos, o en el mejor de los casos esperando nuevas fundaciones, que en un futuro incierto les permitiera tener acceso a un proceso educativo formal.

Sin embargo, y pese a lo modesto de su envergadura, este nombramiento reflejó el interés que tenía el estado chileno por los niños de la nueva provincia. Para las autoridades públicas locales, el principal beneficio que se podía entregar a los infantes era proveerlos de escuelas, que tras su mágica acción les permitiera alcanzar un grado

¹ Cabe rescatar que las escuelas privadas regentadas por extranjeros fueron una práctica común en la zona hasta 1907, fecha que se relaciona con el cierre de la primera fase de la ocupación chilena. Desde esta fecha hasta la década de 1920, se observa un proceso denominada por González (2004) como chilenezación compulsiva, donde en pos de la promoción del ethos nacional, se ordenó el cierre de estas instituciones.

² Archivo Histórico Nacional, Fondo Ministerio de Educación (Desde ahora AHNME), Vol. 413 (1880-1884), s/fj.

de adelantamiento. Esta idealización del poder de la educación, fue claramente condensada por el presidente José Manuel Balmaceda, quien sintetizó la visión dominante del estado sobre la instrucción de la siguiente forma.

Un pueblo con verdadera instrucción pública forma, en la colectividad de los estados cultos, un centro de poder y de influencia universal, que señala los derroteros del arte, de la ciencia y de la industria, y alza sobre la faz de la tierra la antorcha de la razón que prepara y alumbra el porvenir con las investigaciones de la verdad³

Siguiendo al pie de la letra las nociones educativas desarrolladas por Domingo Faustino Sarmiento, cuarenta años antes en Chile, la instrucción pública era la única herramienta que podría sacar al país del letargo económico en que se encontraba. En consecuencia, la causa del desarrollo futuro de la nación, que en términos de la época se dirigían a alcanzar un alto grado de civilización, quedó entregada a los procesos educativos desarrollados por los niños y niñas que asistieran a las escuelas primarias, siendo esta la esperanza de que primara el uso de la razón, y que aquella, como antorcha humana, guiara con pasos seguros a esta nueva infancia.

Esta innovación pedagógica debía tener un agente o actor central, estos eran los maestros y maestras que se desempeñaban en estas “transformadoras” escuelas primarias. Abelardo Núñez, una de las autoridades pedagógicas más relevantes en estos años, con más de veinte años dedicado a la promoción de la expansión de la escolaridad elemental en todo el territorio nacional, soñaba –como muchos en esos años- que Chile en un corto plazo, constituyera un sistema primario similar al alemán, que era visto como el más eficaz y civilizado de la época.

Estaba completamente embrujado por el modelo germano de enseñanza, en donde los docentes jugaban un rol medular, como los transmisores de la instrucción adecuada. En 1889, junto a todo el aparato público del estado oligárquico, organizó en Santiago el Primer Congreso Pedagógico Nacional. Dicha instancia buscó asentar de forma definitiva las nuevas ideas de inspiración alemana en la “mentes y almas” de los docentes. Al terminar su intervención en esta reunión, sintetizó la responsabilidad y compromiso que debían tener los docentes con la instrucción de la infancia, en los siguientes términos:

Señoras, institutrices, señores, institutores: La República de Chile, ha puesto en vuestras manos el sagrado depósito de sus hijos, es decir, las fuerzas vivas de la nación, que constituyen su propio ser. De vuestra dirección depende, por tanto, el futuro político, social i económico de esta patria que tanto amamos. Pero como se que todos vosotros tenéis la conciencia de los austeros deberes que vuestra vocación os impone, (...) buscando solo la verdad, serán vuestra cooperación i labor fructífera para el bien de nuestra santa causa⁴

Las palabras de Núñez reflejaron toda la promesa de esperanza sobre el proceso

³ Diario El Ferrocarril, 18 de septiembre de 1887.

⁴ Abelardo Núñez, *Actas del primer Congreso Pedagógico*, Santiago, 1889.

de instrucción infantil, en donde los docentes guiarían la conversión radical de “las fuerzas vivas de la nación” a imagen y semejanza de los infantes germanos. Si los instructores fallaban, se convertían en los culpables de todos los males que amenazaban a la nación, al descuidar su función primordial, lograr que niños y niñas dejaran sus costumbres “bárbaras y atrasadas” para pasar a ser vástagos de la verdadera civilización que tenía como parangón Europa.

III. LA INFANCIA TARAPAQUEÑA Y LOS PRIMEROS AÑOS DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN LA PROVINCIA (1880-1884).

Una vez analizada la promesa de instrucción desarrollada por la oligarquía nacional, veremos lo que acontecía en las aulas tarapaqueñas. Por esta vía, pretendemos profundizar en las condiciones de la infancia regional, y como esta se relacionó con los ofrecimientos educativos planteados por personajes como José Manuel Balmaceda y Abelardo Núñez.

Iniciamos nuestro análisis observando el funcionamiento de la escuela alterna de La Noria, localizada en plena pampa salitrera⁵. Este establecimiento fue el primero que prestó servicios educativos en la Provincia de Tarapacá, a partir del año 1880⁶, siendo regentado desde su nombramiento el 25 de septiembre de 1880, por Mercedes Arantes, preceptora egresada de la Escuela Normal de Niñas de Santiago⁷. Su nueva posición en Tarapacá le redituaba un sueldo anual de cuatrocientos pesos más una gratificación por zona de igual cantidad, monto que seguramente la motivó a tomar un barco desde la zona central con intención de dirigir dicha institución.

Los datos que hemos encontrado en los fondos documentales revisados, nos permiten graficar la vida que desarrollaron la maestra y sus estudiantes. En su primer año de funcionamiento, este establecimiento tuvo una matrícula de 50 estudiantes -35 niñas y 15 niños- con una asistencia media de 60%, que en aquella época era considerada como normal. Sus exámenes finales fueron visados por autoridades militares, que informaron sobre el comportamiento de los infantes involucrados. El total de 20 alumnos presentados –no se determinó cuantas niñas y niños- correspondió tan solo al 40% de los matriculados y todos fueron calificados “con excelencia”, remarcando “la abnegada labor de la maestra Arantes”⁸. En el año 1881, el comportamiento de la escuela fue similar en sus resultados, registrándose un aumento en las matrículas – tampoco se consignó diferencia de género entre los inscritos- llegando a contar con 85 estudiantes.

Como observamos en la información descrita, fueron muy pocos los escolares que concluyeron sus años de formación. El 60% de los matriculados, por las más

⁵ Las escuelas alternas eran aquellas que funcionaban con niños y niñas, pero en horarios separados, diferenciándose de las mixtas, en donde estudiantes de ambos sexos se educaban conjuntamente. En los dos casos, la instrucción solo podía ser encabezada por maestras.

⁶ Las otras tres referidas en el decreto cito más arriba, por incendios y falta de docentes, solo se inauguraron al año siguiente.

⁷ Las escuelas normales eran las instituciones formativas por excelencia de los docentes. Gran parte del personal pedagógico no pasaba por estas instituciones, y quienes si lo hacía gozaban de mayor prestigio y reconocimiento social.

⁸ Archivo Histórico Nacional. Fondo Ministerio de Educación (AHNME), Vol. 413 (1880-1884), s/fj.

diversas razones, desertaban de la enseñanza formal. Esto implicaba, teóricamente, que debían repetir el año escolar, ya sea en el mismo establecimiento o en otro que los recibiera, generando un perjuicio en sus posibilidades de continuar progresando en el sistema educativo formal. Al mismo tiempo, eran escasos los aprendizajes efectivos que se podían lograr, con tan altos índices de deserción escolar. Observamos que para la mayoría de los educandos que alcanzaron a inscribirse en este establecimiento, la promesa de instrucción enarbolada por la oligarquía residente en Santiago era una quimera.

Buscando adentrarnos aún más en las frágiles circunstancias escolares de este establecimiento, analizaremos los datos del mismo registro al año siguiente. En 1882 se matricularon 155 estudiantes -71 niñas y 84 niños- con una asistencia media diaria de 98 alumnos, es decir 63% del total de inscritos. De ellos, se presentaron a exámenes solo 77 estudiantes, representado el 49% del total que pasaron por este establecimiento en algún momento del año escolar. Los que rindieron el mencionado examen, estuvieron divididos en tres secciones, registrando la primera 27 alumnos, 35 la segunda y 15 la tercera⁹.

En primer término, constatamos que existió un aumento de la matrícula, ya que pasaron de 50 a 155 estudiantes en dos años. Quienes elaboraron el informe final, señalaron que este crecimiento fue “debido a los esfuerzos de la directora”, ya que ella, con su sacrificada labor, logró atraer a más niños y niñas a sus mal implementadas aulas.

Por esta vía, la maestra Mercedes Arantes cumplía con una de las principales labores referidas en el augurio de instrucción implementado por la oligarquía, y que vimos referido en la cita de Abelardo Núñez. La preceptora con su trabajo diario, lograba rescatar a un número significativo de infantes de la ignorancia, para atraerlos a la luz de la razón que solo podía entregar la escuela. Con este prisma, todos aquellos niños que estaban fuera de las aulas, quedaban condenados al total oscurantismo, como era definida metafóricamente la cultura popular con que convivían los críos tarapaqueños

Sin embargo, el crecimiento en las inscripciones, suponía una recarga en el trabajo docente. La cantidad de estudiantes registrados –según la ley vigente- implicaba que por cada 50 estudiantes, el estado debía financiar un ayudante. Entonces el proceso exitoso de ampliación de matrículas, debió generar el contrato de dos ayudantes, que auxiliaran la reseñada promesa de instrucción. Pese a ello, refiriendo como dato la diferencia entre la matrícula y la asistencia media calificada como “tan alta”, la profesora no contó con ayudante, quedando sola a cargo de todos los estudiantes de su escuela.

Estos antecedentes nos permiten especificar que -por muy hábil y esforzada que fuera la maestra- las condiciones de aprendizaje de los estudiantes eran ostensiblemente reducidas. Por esta vía, la promoción social prometida, era una posibilidad para una selecta minoría, quedando fuera un alto porcentaje de estudiantes repitentes, retirados y no inscritos. Todos ellos no obtuvieron logro alguno, pese a todos los incentivos entregados por la docente.

Agreguemos a este escenario, que el funcionamiento diario de este establecimiento estuvo fuertemente condicionado por el alto número de matriculados. En la mañana, la directora y única funcionaria se dedicaba a su labor con los niños, y en

⁹ AHNME, Vol. 413 (1880-1884), s/fj.

la tarde arribaban a sus aulas las niñas. La escuela funcionaba de esta forma ya que los varones eran vistos como estudiantes más complejos, propensos a los excesos y a la falta de rigurosidad en el estudio. En cambio las niñas eran consideradas como una minoría más dócil, posible de disciplinar con menos energía y por ello recibían lecciones en la tarde, en donde se suponía que las fuerzas de la instructora disminuían debido al gran esfuerzo desarrollado con los niños. Considerando estas referencias resultaba contradictorio que, pese a las solicitudes presentadas por el Jefe Político de Tarapacá al Ministerio de Instrucción Pública, no se contara con una ayudante financiada por el estado.

Examinando otros documentos del mismo año referidos a este establecimiento, escritos por el Jefe Político a partir de los datos entregados por la comisión evaluadora, presentamos un preliminar registro de las condiciones de vida y enseñanza con las que convivía esta maestra.

A pesar de las carencias de algunos útiles indispensables para establecer una buena enseñanza, a pesar así mismo de la circunstancia de asistir esta Escuela en un pueblo en que la mayoría de los alumnos cambia de residencia continuamente lo que impide aprovechar sus estudios anteriores; me es grato decir a U.S que el resultado de los exámenes ha sido, a juicio de la comisión altamente satisfactorio.¹⁰

Como vemos en la cita, el desempeño de la profesora Mercedes Arantes se vio fuertemente condicionado por las carencias materiales, evidenciadas en una completa falta de útiles escolares, elementos particularmente necesarios debido a la gran cantidad de inscritos en el establecimiento. Estos instrumentos pedagógicos eran enviados desde Santiago con meses de retraso, en malas condiciones o simplemente en cantidades inferiores a las solicitadas. Estos tropiezos dejaron a la maestra imposibilitada de atender de forma eficiente a los estudiantes, constatando amargamente los bajos contenidos adquiridos, incluso por quienes terminaron con cierta regularidad sus estudios.

Junto a esto, la profesora debió velar día a día por conservar a sus estudiantes a raíz de las inestables condiciones laborales de la región salitrera, cruzada por los despidos y cambios de residencia. Razón por la cual, la realidad de muchos niños estaba determinada por el abandono crónico de sus escuelas, haciendo peligrar la continuidad de la labor pedagógica, ya que si el número de estudiantes descendía a índices muy bajos –menos de 30 alumnos- el establecimiento era cerrado y su personal trasladado a otro punto de la región o fuera de ella.

A raíz del conocimiento de estos antecedentes, la preceptora –como todas las maestras de su tiempo- debió aceptar a todos los estudiantes que desearon entrar a sus aulas, insegura de la prolongación de su labor debido a las presiones constantes por la amenaza del cierre del establecimiento. De esta condición se desprende que si el educando ingresaba durante el último mes de clases debía recibir las lecciones iniciales, que muchas veces eran impartidas en más de una ocasión a los estudiantes que venían desde el inicio del año escolar. Rutina que habitualmente irritaba a los infantes que debían repetir las mismas actividades, registrando como consecuencia altos grados de

¹⁰ AHNME, Vol. 413 (1880-1884), s/fj.

ausencia retrasando todos los procesos de aprendizaje obtenidos. Sorprendentemente resulta entonces, que sin contar con las más mínimas condiciones pedagógicas, se lograran resultados que eran calificados como satisfactorios.

El caso de la profesora de La Noria, que se desempeñó por más de quince años en la zona, no fue el único. En mayo de 1884, cerca de un año después de la firma del Tratado de Ancón, se consignan los primeros oficios enviados por la Directora de la Escuela de Niñas de Iquique. Este establecimiento era el único en toda la región en donde se impartía enseñanza solo a niñas, siendo regentado por la directora doña Mercedes Rosales, quien encabezó esta escuela desde su fundación en 1881. Esta maestra se formó en la Escuela Normal de Mujeres, ubicada en Santiago, en donde había destacado por sus buenas calificaciones y conducta.

La situación declarada por la docente al Intendente de la Provincia por medio de una carta fechada el 26 de mayo de 1884, describe uno de los principales problemas detectados en este espacio, la falta de condiciones adecuadas para el ejercicio de la docencia.

El gran número de educandas que desde el último semestre del año pasado, viene haciéndose notar en la escuela que regento, hace ya deficiente el reducido personal de profesoras con el que esta cuenta para atender a la enseñanza de las numerosas alumnas que frecuentan diariamente sus clases.¹¹

Esta realidad afectaba notablemente las posibilidades de afincar los procesos de aprendizajes en establecimiento carentes de toda estructura. En el mismo informe recién citado, se indicó que la matrícula superaba con creces los 200 estudiantes, y que era predecible -por lo avanzado del año- que este número tendiera a incrementarse de forma significativa. Hay que hacer presente que el año escolar, debía comenzar el 1 de marzo de cada año, norma cumplida por la maestra, que partió dictando clases con solo 80 estudiantes. Vemos entonces que el aumento de la matrícula se hizo significativo al avanzar el año, producto de la política de “sala abierta”, provocando que los esfuerzos de la directora y la única ayudante, fueran bastante inútiles.

Indicamos que las niñas estaban divididas en los tres grados de enseñanza elemental, contando para ello con solo dos salas muy mal acondicionadas. Esto implicó que debieron funcionar dos cursos en la misma sala, haciendo aún más complejo el aprendizaje de las estudiantes. Se dictaban dos materias al mismo tiempo, tarea a cargo de la directora. En cambio la ayudante -quien no había estudiado en la escuela Normal y solo tenía estudios hasta tercer grado- dedicaba sus esfuerzo al primer año, compuesto por 70 estudiantes.

Como réplica a este escenario, la Directora levantó una solicitud al Intendente, referida al Ministerio de Instrucción, señalando que:

Si se recuerda que los exámenes rendidos a fines del año pasado, fueron satisfactorios para el Sr. Jefe Político, según el informe dado por la comisión nombrada para recibirlos, ello se debió únicamente al gran caudal de extraordinarios esfuerzos y desvelos de parte de sus

¹¹ AHNME, Vol. 532 (1884-1885), s/fj.

dos únicas profesoras.¹²

Como vemos en la cita, la maestra recuerda el buen resultado obtenido en los exámenes rendidos el año 1883, en similares circunstancias, destacando la acción fundamental de su docencia en este proceso. De igual forma omite reseñar que de las más de 220 matriculadas, se presentaron solo 70 a rendir las pruebas finales, situación habitual que permitía mejorar las estadísticas limitando los beneficios de la educación a un reducido número de educandos, que demostraban avances significativos en situaciones adversas. Si sumamos este índice a aquellos que nunca tuvieron acceso a este establecimiento, se constituye un altísimo porcentaje de niños y niñas tarapaqueñas que nunca gozaron de las promesas de instrucción que emanaban desde Santiago.

Pese a todos los contratiempos y dificultades analizadas, la maestra estaba dispuesta a continuar su labor, siempre y cuando pudiera contar con más ayudantes.

Estos esfuerzos y desvelos si bien es verdad que la que suscribe esta dispuesta a ejercitarlos siempre, también es cierto que no es posible excijirlos ordinariamente de la ayudante, y si la primera los ejercerá siempre, es por la inmediata responsabilidad que podría afectarla con cualquiera resultado poco satisfactorio que la marcha del establecimiento pudiera arrojar acusando una mala dirección. Las consideraciones expuestas me inducen, señor, a solicitar de VS se sirva recabar, si lo tiene a bien, el nombramiento de otra ayudante para el establecimiento que rejento.¹³

Como observamos, el tema central comentado por la maestra, era la falta de compromiso que tenían estas funcionarias menores, que nunca habían sido preparadas para desempeñar la función docente. Ello debilitaba en extremo los propios esfuerzos de la directora, que además de sus afanes diarios debió fiscalizar el trabajo de su auxiliar, que muchas veces no sabía ni los contenidos mínimos transmitidos, ni tampoco dominaba las metodologías más básicas de cómo enseñarlos.

Hacemos presente que el establecimiento analizado era el único con carácter de público en la región, siendo el más importante de todo el territorio tarapaqueño. Por esta razón, la maestra Rosales remarcó que la tabla de salvación para un buen desempeño escolar radicaba en el pronto nombramiento de una normalista, capacitada con los rasgos más elementales de la función docente.

Pero, esto no ocurrió. El 28 de Junio de 1884 fue nombrada desde Santiago como ayudante de esta escuela la señorita Paulina Rosales, funcionaria que solo había terminado la Escuela Superior¹⁴, teniendo solo seis años de educación formal. Arribó al puerto de Iquique sin la más mínima experiencia como docente, careciendo además de formación especializada. Se incorporó a un establecimiento que el 6 de septiembre –día

12 Idem.

13 Idem.

14 En esos años en Chile, la enseñanza básica o primaria, tenía dos opciones de ser cursada. La primera, que era la más extendida destinada a la gran masa popular, eran las llamadas Escuelas Elementales, que tenía los tres primeros años de enseñanza, y que tenía como objetivo básico enseñar a leer y escribir, meta veces no alcanzada como se desprende de los casos analizados. Una segunda opción, infinitamente más restringida destinada a un pequeño sector de la clase media, eran las Escuelas Superiores.

de arriba de dicha ayudante-contaba con una matrícula de 250 estudiantes, con una asistencia media que bordeaba las 200 niñas, implicando un trabajo en extremo difícil y sacrificado, que para ser implementado con destreza y eficacia, debía contar con un personal calificado y sobre todo experimentado.

Como el número de estudiantes era tan alto, en innumerables ocasiones las materias eran dictadas y repasadas por las propias alumnas. Práctica particularmente usada durante el primer año de enseñanza, tan decisivo para aprender un correcto dominio de la lecto-escritura. En dicho nivel las estudiantes que tenían más meses en la escuela, enseñaban lo aprendido a las nuevas, retrasando sus propios aprendizajes sin garantizar los mismos a las recién arribadas. Esta rutina era comúnmente denominada como “alumnas auxiliares”, siendo prohibida en Chile desde mediados de 1850.

A esta irregularidad se agregaba el uso de violencia psicológica –insultos, burlas, aislamiento con respecto a otras estudiantes- y física. Todos estos comportamientos, estaban fuertemente proscritos en los reglamentos ministeriales desde mediados del siglo XIX, condena extendida a partir de los años ochenta por la reforma de inspiración alemana aplicada en Chile. Esta última era particularmente exigente en la censura de los malos hábitos docentes, siendo radical con respecto a los castigos físicos. Son explícitas y reiteradas las alusiones -en diversos documentos oficiales- en donde se prohibía piñiscos, coscorrones, bofetadas, y otras acciones violentas. La promesa de instrucción de inspiración germana, estaba basada en la persuasión sobre el estudiante, en donde el docente debía “cautivar” y no golpear a los alumnos, siendo este último comportamiento el símbolo de un mal maestro. Convirtiéndose el personal docente -debido a las pésimas condiciones materiales con que convivían- en el ideal opuesto al modelo planteado.

Sobre esta última temática, que vincula las malas condiciones de vida del personal docente con las insatisfactorias prácticas pedagógicas, analizaremos informes desde 1882, cuando esta materia fue descrita por Francisco Valdés Vergara Jefe Político de Tarapacá y máxima autoridad fiscal chilena en zona. Las primeras referencias se asocian al deseo de publicitar en Iquique la apertura de un cargo en la administración de instrucción primaria de la Provincia, destinado a cubrir la dirección de la primera escuela pública de niños. Este cargo había sido decretado el 18 de octubre del 1880, pero el concurso se implementó casi dos años después, el 28 de julio de 1882. Esta escuela era particularmente necesaria, ya que un año antes funcionaba la Escuela Superior de Niños N° 1¹⁵, y la región necesitaba de una escuela primaria elemental de niños, que promoviera una cantidad significativa de estudiantes para ocupar los cursos del establecimiento Superior.

La convocatoria a la nueva plaza, la encontramos citado en un informe dirigido al Ministerio de Instrucción, en donde el Intendente indicó:

Crease en el puerto de Iquique una escuela elemental para hombres la que será rejentada por una preceptora con gratificación anual de ochocientos pesos.

Para proveer el referido empleo, la comision de Instruccion pública, nombrada con fecha de hoi, abrirá un concurso i comisionará a tres

¹⁵ Reseñamos que esta Escuela Superior de Niños N° 1, fue la única de su tipo en toda la región, hasta mediados de los años treinta de siglo XX, demostrando las pocas opciones educativas que brindaba el aparato público a los habitantes tarapaqueños.

de sus miembros para que examinen a las personas que se presenten a dicho concurso e informen sobre las cualidades i competencias de las examinadas.

En vista de ese informe la comisión indicará a esta Jefatura la persona o personas que considere i mas competente para el cargo.

Anótese, comuníquese i dese cuenta¹⁶

El contexto presentado en el aviso tenía dos situaciones altamente anómalas. En primer término, el cargo disponible era para una escuela de niños, pero la solicitud pedía una preceptora. Esto estaba expresamente reglamentado desde principios del siglo XIX: maestras para niñas, maestros para niños. Las escuelas primarias mixtas y alternas, debían ser regentadas solo por maestras. La exclusividad de instituciones para niños, en la mentalidad de la época, era un privilegio incuestionable.

En segundo término, el sueldo propuesto era de 800 pesos, en cambio la asignación que debía corresponder al cargo era de 400 pesos. Por ocupar un lugar en una zona extrema se duplicaba el sueldo, por lo que realmente se ofrecían 1600 pesos mensuales y no los 800 que correspondía. Esto implicaba un aumento no reglamentario de un 100% por sobre lo permitido, lo que era un cambio bastante sustantivo en la oferta.

Estas dos situaciones generaron alarma en las autoridades ministeriales, que siempre velaban por los escuálidos presupuestos que manejaban, enviando el 17 de agosto, un oficio en donde solicitaban explicaciones al Intendente, en los siguientes términos:

Me parece tampoco regular no conveniente para el servicio de esta escuela de hombres este servida por una preceptora i no por un preceptor; i en esta parte sería del caso que US. se sujetara a lo prescrito con el decreto de 18 de octubre citado que dispone que esa escuela esté servida por un preceptor que gozará de un sueldo anual de cuatrocientos pesos i de una gratificación de igual suma¹⁷

Como vemos la autoridad residente en la capital, no dejó pasar esta realidad que se presentaba en Tarapacá. Ella contravenía todas las normas implantadas por las mentes que dirigían la reforma educativa, que suponía que los hombres eran más capaces de educar, es decir, de formar la ciudadanía. En cambio, las maestras por su “natural” condición de no ciudadanas, poseían una desventaja respecto a los varones, que por ello debían monopolizar los cargos mas relevantes, procurando privilegiar a algunas instituciones solo con varones –quienes según la mentalidad laica de esos años- eran más capaces y rigurosos que sus compañeras de profesión.

Creemos pertinente, para examinar el impacto que este tipo de situaciones implicó para la infancia tarapaqueña, analizar la respuesta que escribió dos días después Valdés Vergara, en donde indicaba que:

[...] las esplicaciones necesarias para que vea que en ese asunto,

¹⁶ AHNME, Vol. 413 (1880-1884), s/fj.

¹⁷ AHNME, Vol. 413 (1880-1884), pza 106.

como en todos los que están a mi cargo, solo he tenido en vista el buen servicio público.

Las condiciones de la vida en este puerto tan diferentes de los de cualquiera otro de la República, que no es posible encontrar un hombre de mediana capacidad que quiera hacerse maestro de escuela por sesenta i seis pesos mensuales, pudiendo ganar un sueldo cuatro o cinco veces mayor en otros trabajos de mas porvenir [...].

Con lo espuesto comprenderá US. que en Iquique no es posible encontrar un preceptor competente por sesenta i seis pesos al mes i que por tanto hai absoluta necesidad de buscar preceptoras para las escuelas elementales así de hombres como de mujeres.¹⁸

Nos parece interesante rescatar como este agente del Estado indicó que cualquier hombre podía con toda tranquilidad conseguir un trabajo mejor remunerado, obteniendo mejor renta que un maestro. Un jornalero del salitre, trabajador sin estudios y contratado libremente en una oficina, obtenía más del doble que un docente primario, siendo significativo que un artesano ganara cinco veces más que un maestro elemental.

Debemos agregar que los pocos maestros normalistas existentes en Chile, eran muchas veces contratados de forma preferencial como funcionarios de empresas públicas o privadas, en donde triplicaban o cuadruplicaba sus ingresos. Todo este fenómeno, hacía que los varones titulados o con solo estudios parciales en Escuelas Normales, fueran altamente cotizados en otros empleos.

Razón por la cual, nos parece acertado lo señalado por el Intendente. Resultaba muy complejo que un docente normalista postulara a dicho empleo, y si lo hacía rápidamente sería “tentado” por otras opciones laborales que le aseguraran un mejor porvenir.

Como vemos, todas estas irregularidades tenían una argumentación económica, que evidentemente no era tomada en consideración por las autoridades de Santiago, ya que se exigía aplicar la regla establecida, pese a que ella tendría una clara desventaja pedagógica.

De esta forma, contratar docentes normalistas, sobre todo para las escuelas masculinas, era casi una ilusión en la región, agudizando los problemas de formación del personal docente, tanto a nivel de contenidos como sobre todo de metodologías. En muchos casos, aquellos que tomaban este empleo solo lo hacían como la última opción laboral disponible, hasta encontrar otro trabajo, aumentando la rotativa del personal escolar con el consiguiente desmedro de los procesos educativos. A partir de estos años, se estableció casi como un prejuicio inherente en la zona, que ser profesor era el “peor y menos digno de los empleos”.

IV. VIEJAS PROMESAS: INFANCIA Y EDUCACIÓN EN TARAPACÁ (1889-1922).

En el siguiente apartado, profundizaremos en la imagen y vida de la infancia regional, tomando como eje de análisis las prácticas pedagógicas que se desarrollaban en las aulas de las escuelas primarias de la Provincia de Tarapacá entre 1889-1927. Nos

¹⁸ Idem. El subrayado es nuestro.

apoyaremos en el conjunto de conceptos presentes, en los completos informes elaborados por los Visitadores de Escuela en la zona. Estos funcionarios ejercían la máxima autoridad pedagógica de la región, debiendo fiscalizar, promover, ordenar y procurar el adelantamiento educativo, intentando llevar a la práctica las promesas pedagógicas ya expuestas.

A mediados del año de 1889 arribó a Tarapacá el Sr. Ramón López Pinto, docente primario normalista y primer Visitador de Escuelas de las provincias de Tarapacá, Antofagasta, Arica y Tacna¹⁹.

Su nombramiento encerraba la función de promover los valores que acompañaban a la modernidad de la infancia de inspiración alemana, que le correspondía imponer en estas latitudes, ya sea en el ámbito público como en el privado. Con el éxito esperado en la gestión de sus nuevas responsabilidades administrativas, anhelaba poder concretar con dignidad una misión correcta y eficaz, que le permitiera continuar sobresaliendo y mejorando dentro del aparato público estatal vinculado con la instrucción primaria. Solo el prolijo ejercicio de sus deberes auguraba el ansiado traslado a la zona central, ocupando un cargo de mayor reputación, dinero e influencia²⁰.

Sin embargo, superando los presagios más nefastos que pudiera haber estimado desde sus primeros días recorriendo esta región, las cosas resultaron ser bastante más complejas, chocando sus sueños de cambio educativo con un sinnúmero de dificultades contenidas en las aulas locales, como vemos refrendado en el siguiente documento, fechado el 1 de Abril del año 1890, en que señala que:

En cumplimiento del artículo 18 del Supremo Decreto del 26 de Mayo de 1883 i de la circular N°3 del presente año, de la Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, tengo el honor de poner en conocimiento de U.S que desde hoi me constituyo en visita, comenzando mi itinerario por esta provincia por creer que necesita atención preferente por el mal estado de sus escuelas, i por haber algunas nuevas que organizar²¹

La anterior cita, dirigida al Intendente de la Provincia, se levantó como el primer registro que dejó este funcionario, sobre su impresión del sistema de instrucción pública de la región. Indicamos que de los cuatro espacios geográficos que le tocaba fiscalizar, Tarapacá era el que tenía una situación más desmedrada. Como vemos, solo sobre la base de sus indagaciones en las aulas iquiqueñas, se había formado una imagen de las dificultades que le esperaban. Ellas planteaban que la ansiada promesa de instrucción estaba bastante lejos de poder concretarse, confirmando la soledad, abandono e indiferencia en que se encontraban los niños y niñas que asistían a estas escuelas.

¹⁹ Hacemos presente que el territorio abarcado en dicho nombramiento, hoy se encuentra dividido en cuatro regiones, en dos países, lo que nos refiere el inabarcable espacio encomendado a un solo funcionario.

²⁰ Este funcionario logró el año 1907 se nombrado Visitador de Escuelas de la Provincia de Valparaíso, en esos años más prestigiosa dentro del sistema primario que Tarapacá. En 1922 logró el máximo ascenso disponible para este tipo de funcionario, al ser nombrado Visitador de Escuelas en Santiago. Finalmente, se jubiló en dicho cargo el año 1927, con una “brillante” –según su informe final- carrera dentro del aparato primario de enseñanza.

²¹ Archivo Nacional Histórico Nacional. Fondo Intendencia Tarapacá (en adelante ANHIT), Vol.318 (1896), s/ fol. El subrayado es nuestro.

Durante sus 18 años de ejercicio en el cargo, denunció todas las falencias y prácticas docentes, descritas para el período previo a su arribo a tierras nortinas, constatando que pese a sus esfuerzos la infancia escolar se encontraba en completo abandono. Sin embargo, la principal traba que enfrentó, fue la pobre calidad docente. El año 1898, en un áspero debate desarrollado con el Intendente Regional, que lo acusó de no preocuparse de los problemas pedagógicos que manifestaba el personal bajo su mando que tanto “mal ejemplo da a los niños y niñas de la zona”, el Visitador señaló que:

Desde 1889, año en que me hice cargo de la visitación, he manifestado en varias ocasiones a la Inspección Jeneral del ramo, que en mi concepto el único medio eficaz de levantar la enseñanza primaria en al provincia es mejorando el sueldo de los empleados; pues es la única manera de tener normalistas o personas que por su preparación científica i demas cualidades de carácter sean aptas para gobernar niños i adquirir por medio del estudio i observación las mejores formas de comunicar conocimiento [...] sucede que la misma escasez de renta los obliga a emplear el tiempo que la escuela les deja libre i que podrían dedicar al estudio, en otras ocupaciones remuneradas a fin de aumentar sus escaso sueldo. I la misma escasez de renta hace que estos empleados acepten el cargo de ayudante como un recurso del momento, mientras la suerte les brinde algo mejor, no hai, pues, cariño por la escuela. Todas estas circunstancias son, como U. S. comprenderá, inconvenientes poderosos para que estos empleados puedan dedicarse por entero a su perfeccionamiento como educacionistas.²²

Como vemos en la cita, fue la misma denuncia que levantó 16 años antes el Jefe Político Valdés Vergara. Habían pasado ya 14 años desde el fin de la Guerra del Pacífico –en donde las arcas fiscales habían logrado adquirir ingentes recursos- sin embargo, se mantenía inalterable la principal traba para el arribo definitivo de las promesas de instrucción enarboladas pomposamente por la oligarquía, dejando en la completa soledad a los infantes que asistían a los establecimientos de la región.

El visitador Ramón López Pinto refirió que existió -entre 1882 y 1898- un aumento de la renta mensual de un ayudante de 40 a 65 pesos, lo que implicó un incremento de mas de un 3% anual. Si a esto sumamos que los salarios se duplicaban por desempeñarse en una zona de frontera, podríamos pensar que la situación hubiera mejorado.

Pero los datos indican otra cosa. Con los 65 pesos que recibía un ayudante escolar al mes, todavía se encontraba por debajo de la remuneración de un jornalero salitrero y de un artesano, si damos crédito al Intendente Valdés Vergara, sin sumar a ello el incremento que ambas actividades debieron haber desarrollado en el mismo período de tiempo. Por ello, la precariedad de los sueldos era denunciada razonablemente por el visitador, como el principal inconveniente que tenía el desarrollo del sistema de instrucción primaria en la zona, debilitando en extremo la posibilidad de impactar y transformar a los educandos.

Este funcionario no solo desarrolló su labor en busca de mejorar las condiciones

²² ANHIT, Vol. 363 (1898), s/ fol. El subrayado es nuestro.

de vida y prácticas docentes de las escuelas. Además intentó realizar una fuerte labor de atención sobre la inmensa mayoría de la población infantil tarapaqueña, que en más de un 70% miraba desde afuera estas descuidadas escuelas.

En función de este objetivo, realizó recorridos por la pampa nortina, inspeccionando las oficinas salitreras que marcaban el paisaje. En uno de los informes, escrito al Ministerio de Educación en enero de 1901, describió como observó a los infantes que se desarrollaban en estos espacios, es decir fuera de las escuelas, refiriendo que:

El conocimiento de estas escuelas me ha proporcionado la oportunidad de imponerme personalmente del triste abandono moral e intelectual en que viven i se desarrollan los tres i cuatro mil niños que existen en los campamentos de las oficinas salitreras. Apenas el alma penetra a esos campamentos, cada uno de los cuales cuenta con cien i mayor número aun de niños en estado de recibir instrucción, en los que se lleva una existencia del mas rudo trabajo, sin nada que alivie, alegre i desenvuelva la mente. La vida se ajita allí, con toda propiedad, en un desierto, en un vacío matador: El hombre, bajo la acción mortificante de un sol que quema, arranca penosamente con el sudor de su frente i agotamiento prematuro de su existencia, las riquezas inmensas de este suelo, de los cuales apenas ve pasar por sus manos unas cuantas fichas que pobremente llevan para su desnudo hogar. La mujer, mas feliz que el hombre, pues si quiera esta bajo sombra, todo el día esclava de la cocina, de la batea, i de la aguja. El niño ¡pobrecito! por ahí botado, solo o en compañía de otros, en la mas absoluta i perjudicial ociosidad sin distracción alguna que merezca el nombre; sin mas cuadros a su vista que el desaseado i estrecho cuarto en que comen i duermen hacinados i mas allá la soledad triste de la desnuda pampa que nada dice ni significa a su espíritu; nadie se acuerda de él, nadie se preocupa ni poco ni mucho de su bienestar presente i futuro. Toda su existencia se reduce a una constata holgazaneria, a ser testigo diario de malos ejemplos: oír un lenguaje que asusta, ver los vicios de la bebida, i cuanto más; ¿Qué va a ser de esos futuros ciudadanos, de esos futuros miembros de la sociedad. No sabría decirlo, pero espanta pensarlo”. Las escuelitas que existen en las Oficinas no hacen ningún bien; son de enseñanza retribuida i de ahí que cuenten con un número escasísimo de alumnos i de que la instrucción que proporcionan sea mui deficiente i defectuosa, sin elemento educador propiamente hablando²³

Como vemos en la descriptiva y casi poética cita, Ramón López Pinto percibió que la principal característica de la infancia tanto “salitrera” como de toda la región, era el desidia frente a la escuela pública. Ello refleja la soledad con que analizaba el destino de aquellos niños y niñas. Esta ausencia del sistema escolar, hacía que los infantes fueran “presa fácil de los malos ejemplos”, que el contexto adulto les entregaba. Sus vidas transcurrían en medio de la explotación económica, la desigual distribución de las riquezas del nitrato de sodio, la prostitución, al alcoholismo y la represión sobre el

²³ ANHIT, Vol. 405 (1900), s/ fol.

naciente movimiento obrero, manifestándose como el hecho más escandaloso la falta de opción para concretar las promesas de instrucción primaria infantil.

Pero, para este funcionario “esos futuros ciudadanos” tenían una esperanza. En enero de 1902, el poder legislativo nacional localizado en Santiago²⁴ aprobaba un nuevo presupuesto educativo. En dicha partida, se ordenaban crear 20 escuelas públicas para esta Provincia, lo que significaba aumentar en un 100% los establecimientos existentes, fomentando las expectativas de que:

La escuela es el medio mas vigoroso i conducente para dar al niño una educación sana, que esté en armonía con el espíritu i vida de la sociedad a que está llamado a ser miembro. Me refiero a la escuela pública, a esta institución libre i gratuita, abierta a todos sin distinción de clase ni privilegios, por que es aquí donde se educa mas genuinamente al verdadero ciudadano. Ningun sistema ni plantel de instrucción, llámese como se le llamare, representa mejor el espíritu social i de progreso de una nacion que las escuelas públicas. En ellas existe un sistema comun i fijo de enseñanza arreglado por hombres que, antes de consultar conveniencias individuales o de partidarios, consultan las necesidades i aspiraciones del pueblo todo²⁵

Remarcó que era la instrucción primaria pública la única que podría erradicar los males sociales con que convivían los infantes. De paso, descartó cualquier acción de las escuelas privadas, que en la zona representaban más del 50% de las matrículas, siendo Tarapacá la única provincia del país con este registro.

El paso de los años, no dio mucho asidero a las esperanzas de Ramón López Pinto. Los variados males escolares se perpetuaron en el tiempo, marcando la indiferencia hacia la niñez de la zona, que veía como las promesas de instrucción se desvanecían cada año con más fuerza. Como vemos retratado en el siguiente texto, extraído de un informe elaborado por el Visitador de Escuelas de Tarapacá José Antonio Escobar, normalista originario de la zona central. En dicho informe, plasmó las condiciones del sistema primario de la zona el año 1910. Este lustro, se había visto potenciado por las celebraciones –encabezadas por la oligarquía pero secundadas por vastos sectores sociales- del Centenario de la Independencia Nacional. En dichas festividades, se volvieron a repetir –demostrado lo poco que eran escuchadas las críticas docentes- las promesas de instrucción y adelanto para la infancia. Estas se había renovado y ampliado con el predominio de nuevos pensadores educativos, como Darío Salas, Alberto Hurtado, Gabriela Mistral y Luis Galdames entre otros, que se habían dejado “enamorar” por las inspiraciones pedagógicas provenientes de la Escuela Progresiva, de inspiración norteamericana, y la Escuela Nueva, conformada por pensadores europeos.

En función de este espíritu, relevante es la conclusión del informe Visitador José Antonio Escobar, quien señaló que:

²⁴ Indicamos que en la actualidad este se ubica en la ciudad de Valparaíso.

²⁵ ANHIT, Vol. 405 (1900), s/fja.

No han sido pocas las veces que mis antecesores de la Visitación escolar se han lamentado ante el gobierno manifestando que la instrucción primaria en la provincia atraviesa por un período rutinario i de deficiencias a estremos de no llenar debidamente la alta i educadora misión a que está destinada.

Entre las causas que se señalan como factores de abandono i rémora en esta rama de la instrucción pública, figuran – entre otras – la escasa preparación pedagógica del preceptorado, el reducido número de normalistas, la condición inadecuada de los locales para escuelas, la escasa remuneración del personal de preceptores, el número insuficiente de escuelas i la difícil vijilancia que es necesario practicar en una provincia de mas de ciento diez mil habitantes, la cual solo se hace recaer en un visitador.

La instrucción primaria – que paulatinamente va tomando mayor importancia en nuestro país – se hace indispensable establecerla en Tarapacá en un magnífico pié de adelanto i rodearla de todos los elementos de que en la actualidad carece, a fin de que los resultados sean fructíferos i nadie dude del porvenir lisonjero que se le espera²⁶

Nos parece que este comentario, sintetiza las denuncias y dificultades referidas por maestros, maestras y funcionarios fiscales tras el arribó el estado chileno. Vemos como el abandono e indiferencia de la infancia regional se perpetuaba en el tiempo, siendo esta la principal herencia que dejaban las alicaídas escuelas, quedando desmanteladas las promesas de instrucción “resucitadas” con las festividades del Centenario.

Entre los años 1914 y 1922, se desempeñó en el cargo de Visitador de Escuelas, el docente normalista –muy identificado con las ideas laicas predominantes en Chile en el sistema primario de enseñanza- Juan Guillermo Álvarez. Este docente –formado en la Escuela Normal de Santiago- estaba plenamente imbuido de las nuevas ideas pedagógicas norteamericanas y europeas.

Sin embargo, al igual que sus antecesores, constató como las múltiples falencias de las escuelas públicas hacían materialmente imposible concretar los cambios pregonados. Como lo refirió en la siguiente cita del informe redactado en 1919, en el contexto del debate público en torno a la creación de una Ley Nacional que hiciera Obligatoria la Enseñanza Primaria. En dicho texto, en donde manifiesta ser completamente partidario de la concreción de esta ley que se aprobó en 1920, señaló que:

La jente trabajadora de esta rejion tiene, en épocas normales, recibe excelentes sueldos i buenos jornales que le permite vivir con relativa holgura i aún hacer sus economías. Pero no así ocurre a los empleados públicos fiscales que, como los pertenecientes a la Instrucción Primaria, están sometidos, en todo tiempo, a escasos sueldos que no alcanzan a satisfacer las más imperiosas necesidades. Triste es recordar que la vida en Tarapacá es tres veces mas cara que en cualquiera otra provincia del sur de Chile, i, sin embargo, los

²⁶ Archivo Regional de Tarapacá, Iquique Fondo Intendencia de Tarapacá, Vol. 41 (1911), fja 150. Desde ahora ARTIT.

sueldos, de dichos empleados, siguen siendo casi iguales (...) resumiendo lo espuesto, acerca de este último punto debo decir que el porvenir i progreso de la Instrucción Primaria de Tarapacá depende, en gran parte, del aumento de la renta de que al presente gozan los encargados de difundirla²⁷.

Como habían indicado los docentes primarios, Valdés Vergara, Ramón López Pinto, Escobar y tantos otros actores del sistema primario de enseñanza, Álvarez reconfirmó el principal freno que imposibilitaba cumplir las promesas de instrucción levantadas por la oligarquía dominante y la elit pedagógica –primero de inspiración alemana, posteriormente de sello norteamericano y europeo- la calidad del personal docente. Todas las carencias referidas eran menores, si no se mejoraba de forma sustantiva los sueldos del magisterio, ya que sin ello, se continuaría contando con personas que ante cualquier oferta laboral emigraría, y por lo mismo no contaban con un compromiso real con la educación en la zona.

El olvido, la indiferencia y las promesas no cumplidas, fueron la síntesis final de la relación entre las escuelas primaria y la infancia tarapaqueña. Todos sus Visitadores denunciaron los males descritos, sin por ello ser escuchados. Quienes controlaban el sistema, soñaron con transformaciones bien intencionadas, pero que fueron irrealizables en las aulas de estas áridas tierras.

V. CONCLUSIONES.

Hasta el momento la historiografía dedicada a este espacio geográfico, no ha realizado estudios sobre la infancia tarapaqueña, ni tampoco relativos al sistema de instrucción primaria, en los años del conflicto de la Guerra de Pacífico. Todos los trastornos que en esos lustros ocurrieron, fueron achacados a los males y carencias originados por los combates o por rémoras dejadas por la república peruana. Nos sorprendió encontrar en este primer registro documental, que existió una voz pedagógica que desde su arribo a el espacio estudiado, denunció, por las vías que les fue posible, la inmensa contradicción entre la oferta de instrucción y las reales posibilidades de concretarlas en este territorio.

Para oligarquía dominante, todo quedaba fácilmente postergado hasta el fin de las hostilidades, silenciando las legítimas aspiraciones de quienes con extrema dificultad se desempeñaban en estas abandonadas aulas. Una vez acalladas las armas, se renovaron los discursos del sector político y de la elit pedagógica que lo secundaban, en los cuales se prometían un cúmulo de esperanzas de promoción de la infancia regional.

Pero como establecimos en el texto, gracias a la ayuda de los Visitadores de Escuela, estas invocaciones al “progreso, instrucción, orden y felicidad” fueron meros espejismos. Antes que nada, primó el olvido, la soledad, y la sordera frente a las legítimas demandas y denuncias, presentadas por un sinnúmero de integrantes y actores del sistema educativo.

En este texto destacamos la voz de docentes y Visitadores de Escuela, tan acalladas en la historia de Chile por los expertos que hablan desde fuera de las aulas. Pero fueron múltiples los grupos –comunidades indígenas, movimiento obrero, prensa

²⁷ ARTIT Vol. 6 (1918), fja. 150. El subrayado es nuestro.

local, Iglesia Católica, por citar a los más relevantes- que con sus protestas y críticas, dieron la razón a esta voz educativa, que fue amordazada, junto a amplios sectores del mundo popular.

Creemos que es relevante escuchar esta voz docente, sobre todo cuando estamos cerca de “celebrar” el Bicentenario de la Independencia Nacional. En dicha festividad, regresan como cantos de sirena, discursos de promesas educativas. Estos -con otro contenido- vuelven a olvidar a los docentes, que por su diario e intenso trabajo en las aulas, han sido los desoídos y sobre todo descalificados, como registro autorizado para proponer soluciones a la eterna crisis de la enseñanza. Ellos tienen la aspiración –como la tuvieron sus pares del siglo XIX y comienzos del XX- que las promesas realizadas diariamente a sus estudiantes, se concreten, no quedando en discursos de estridentes frases. Luchan para que a comienzos del siglo XXI se permita –no solo en Tarapacá sino en todo Chile- dar una luz a quienes componen el sistema educativo, y que siguen siendo la esperanza en esta nación: la infancia.