

## **MAESTROS RURALES DE LA PROVINCIA DE ARICA EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCACIONALES, 1960 Y 1990**

\* Sociólogo. Universidad Arturo Prat. Correo electrónico: sergio.gonzalez@unap.cl.

Sergio González Miranda\*

Este artículo analiza las características del maestro rural de la provincia de Arica en el contexto de las reformas educativas entre los años sesenta y noventa.

El trabajo se sustenta en antecedentes históricos y en entrevistas a profesores rurales que ejercieron su docencia al interior de la provincia de Arica, en el período de las reformas educacionales en referencia.

La finalidad de este estudio es la relación de la escuela fiscal chilena con el mundo andino de la región de Tarapacá, correspondiéndole a este artículo abordar lo acontecido en la provincia de Arica entre 1960 y 1990.

**Palabras claves:** Educación - Reforma.

This article analyses the characteristics of the rural teacher of the province of Arica (Chile) in the context of the Educational reforms of the 60s and 90s.

The essay is historically based, as well as on interviews to rural teachers who taught in the inner lands of the province of Arica during the years the educational reforms were accomplished.

The purpose of this work is to show the relationship between Chilean state schools and the Andean world of the region of Tarapacá. This article refers to the events that took place in the province of Arica between the years 1960 and 1990.

**key words:** Education - Reform.

### INTRODUCCIÓN

En la década de los años sesenta el 40% de la población regional vivía aún en áreas rurales, hoy, sin embargo, menos del 5% lo hace. De esa población rural, que ha emigrado fuertemente desde la década de los treinta, podemos destacar a la población pampina salitrera por un lado, que terminó de abandonar los campamentos con el cierre de las oficinas salitreras Humberstone (1960) y Victoria (1978) y a la población aymara, por otro. Los pampinos escogieron preferentemente a la ciudad de Arica para radicarse, debido especialmente al

boom económico que ésta comenzó a vivir gracias al puerto libre y el barrio industrial. Los aymaras, no estuvieron ajenos a esa atracción urbana. A tal punto llegó esa migración andina que, según un estudio de la ONG indígena IRPA, en la década de los años ochenta un 25% de los alumnos de enseñanza media de la ciudad de Arica eran de origen aymara. Por tanto, teóricamente podría formarse un Liceo con todos sus niveles con esa población de educandos de origen andino.

Empero, tanto aymaras como pampinos compartieron otro elemento en común, vinculado también a la búsqueda de alternativas de desarrollo en el mundo ciudadano: la formación escolar de maestros primarios, especialmente normalistas<sup>(1)</sup>, que reprodujeron en las aulas de la pampa, los valles interiores y el altiplano un paradigma asociado a la formación ciudadana de los alumnos rurales, en particular de una región como Tarapacá que era preciso “chilenizar”, concepto entendido como sinónimo de “civilizar”.

Precisamente, como Arica fue una de las dos provincias que el gobierno peruano denominó como “cautiva”<sup>(2)</sup> por parte de Chile, especialmente después de 1893<sup>(3)</sup>, la chilenización en esta provincia (al igual que en Tacna), comenzó antes que en Tarapacá (Palacios; 1974). Es por ello, que tempranamente se instalaron escuelas fiscales en valles interiores de la provincia, debido a la conciencia que el Estado chileno tenía de la fuerza cultural reproductora que poseía esta agencia educativa en la población joven. Es así como encontramos escuelas públicas, en Belén (1914), Ticnamar (1845), Poconchile (1917). Después del tratado de 1929 se regularizaron varias importantes escuelas andinas, que aparecen en el Registro de Bienes Nacionales inscritas en el año 1935: Codpa, Cobija, Guañacagua, Esquiña, Putre, Parinacota, Chapiquiña, Azapa. Otra fecha relevante de inscripción de escuelas públicas fue 1960, el año anterior al Plan de Integración Educacional de Arica. Con esa fecha aparecen registradas las escuelas de Guallatire, Caquena y Chapiquiña (1961).

Debido a la premura de los plazos que parecían siempre agotados a partir de 1901,<sup>(4)</sup> en las relaciones diplomáticas entre ambos países, en las provincias de Arica y Tacna se privilegió la alfabetización de la población adulta que tenía derecho a voto.<sup>(5)</sup> Empero, la escuela pública no dejó de hacer sentir su peso ideológico. Un ejemplo de lo anterior es el testimonio que da el conocido historiador tacneño sobre su infancia en esa ciudad bajo la ocupación chilena, donde a pesar de asistir a escuelas privadas clandestinas peruanas siempre se hacía sentir la presencia de la educación chilena:

(1) Para el caso de la provincia de Iquique, analizamos en otro artículo la presencia de maestros normalistas en el mundo andino, a saber (González, Sergio; 1996: 3-58).

(2) Término utilizado tanto por políticos (Vgr. el presidente Augusto B. Leguía) como historiadores peruanos (Vgr. Raúl Palacios, Jorge Basadre, entre otros).

(3) En ese año se cumplieron los diez años estipulados en el tratado de Ancón para realizar el plebiscito que resolvería la soberanía de Tacna y Arica, pero como éste no se realizó el gobierno peruano consideró que se podía impugnar todo el tratado, solicitando incluso la devolución de Tarapacá.

(4) Año en que se desahució definitivamente el Protocolo Billinghamst-Latorre por parte del parlamento chileno. Así moría la última esperanza de acuerdo bilateral directo

entre Perú y Chile. A partir de entonces ambas naciones se ven obligadas a recurrir a un árbitro internacional para dilucidar sus diferencias respecto de “las cautivas”, recayendo esa responsabilidad en los Estados Unidos de América, cuyos representantes se dieron la tarea de lograr el esquivo (y nunca realizado) plebiscito.

(5) Uno de los puntos acordados por ambos países era que solamente tendrían derecho a voto quienes supieran leer y escribir, por cierto este punto fue una triunfo estratégico del plenipotenciario chileno, debido a la gran cantidad población indígena analfabeta peruana en Tacna y Arica.

(6) Término utilizado frecuentemente por las autoridades chilenas, especialmente por el presidente Arturo Alessandri.

“Asistí a la escuela de primeras letras y de educación primaria, que bajo el nombre de «Liceo Santa Rosa» usado antes por otro plantel, regentaba la señora Carlota Pinto de Gamallo, en su casa particular, en la misma plaza donde vivíamos. La enseñanza que doña Carlota, antigua maestra peruana, junto con don Pedro Quina Castañón, impartía a un grupo reducido de niños, presentaba, para nosotros, las apariencias de la clandestinidad. Experimentábamos la sensación de ir a clases día a día como quien va a algo prohibido. Hasta los policías de las esquinas conocían, sin duda, la existencia de ese centro escolar; pero como era pequeño y aislado, habían decidido tolerarlo.

No recuerdo exactamente lo que me enseñaron, salvo que usé el libro chileno -¡chileno!- de Abelardo Núñez y que deletreábamos en coro. No va en contra de mi cariño y de mi gratitud por doña Carlota, anotar que, cuando viajé a Lima, a los nueve años, sabía leer muy bien, pero como buen zurdo, sólo podía escribir con la mano izquierda”<sup>8</sup> (Basadre; 1983:41).

#### ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Una vez acordada la “partija”<sup>(6)</sup> de las provincias de Tacna y Arica entre los Estados peruano y chileno en 1929, que coincide además con la gran crisis salitrera, la escuela rural pública se disemina aún más hacia los valles interiores primero, y el altiplano, después, como pudimos analizar en otro trabajo. Empero, el país estaba madurando hacia una reforma educacional que incorporara la problemática rural, especialmente después de la experiencia de San Carlos, concluida en 1948. Es así como en el Congreso de Chillán, los maestros normalistas por primera vez llegan a una propuesta concreta que, en sus aspectos esenciales planteaba lo siguiente:

“La educación rural debe recibir una orientación especial que, sin afectar al fin supremo de la educación, ni a los fines específicos de la escuela primara, tienda a diferenciarla, para los efectos de que pueda servir adecuadamente dentro de su propio medio.

1. La educación rural no sólo se impartirá en su forma escolar sistemática, sino que se la proveerá de otras estructuras a fin de que pueda influir sobre la totalidad del medio social, ejerciendo una acción paralela diferenciada sobre los niños y sobre la masa adulta.

2. La educación rural escolar sistemática se impartirá a través de los siguientes tipos de planteles:

- a) Escuela Primaria Rural Elemental, con cuatro años de estudios.
- b) Escuela Primaria Rural Piloto, con seis años de estudios, y,
- c) Escuela Primaria Rural de Convergencia, con estudios equivalentes a un primer ciclo de enseñanza media, pero con preeminencia del quehacer rural.

3. La educación rural de extensión se realizará mediante misiones, concentraciones de campesinos, festivales deportivos y artísticos, cursos de educación sanitaria y de educación para el hogar, exposiciones y demostraciones prácticas de actividades agropecuarias, audiciones radiales, boletines o volantes informativos sobre la vida rural, etc.

4. La educación rural sistemática debe regirse por normas que guardan relación con el medio, sean éstas relacionadas con el funcionamiento de los planteles, con sus horarios de trabajo, con sus planes y programas de estudio, con su organización interna, con sus correlaciones externas, etc.

En este sentido la función educativa rural debe realizarse considerando:

- a) Que los establecimientos accionen dentro de los períodos que las faenas del medio, las contingencias del tiempo u otros factores no la entorpezcan;
  - b) Que los Planes de Estudios, según sean los tipos de establecimientos se diversifiquen, utilizándose uno básico común, otro variable y un tercero complementario;
  - c) Que los programas se gradúen según sean los tipos de establecimientos, se correlacionen dentro de un criterio de unidad, y se regionalicen, acentuándose aquellos contenidos que mejor se acomoden a las actividades humanas predominantes del medio, y
  - d) Que las correlaciones internas y externas de la vida escolar, fisonomicen una arquitectura de comunidad, haciendo partícipe de la acción educativa a los alumnos, maestros y vecinos del medio, de modo que la Escuela sea un organismo polarizador influyente.
5. El personal que ejerza la docencia en el medio rural debe formarse en Institutos con real orientación rural, para lo cual deberán acomodarse a este propósito las actuales Escuelas Normales Rurales y los nuevos Institutos que, en el futuro, se

creen para este objeto. Con este fin se reajustarán los planes y programas de estudio, lo mismo que el régimen de vida y de trabajo de estos planteles, de modo que ellos sean genuina expresión del ritmo y contenido de la vida rural.

6. Los reajustes en planes y programas de estudios de las Escuelas Normales se formularán teniendo presente, entre otras, las siguientes orientaciones:

a) El Plan de Cultura General, que será común, deberá consultar los estudios de Sociología y Filosofía.

b) Se consultará un Plan de Técnicas Económicas Regionales diferenciado, de acuerdo con las zonas en que se hallan ubicados los establecimientos.

c) El Plan de Cultura Profesional, en lo que atañe a las Ciencias Básicas, puede reducirse a un rubro denominado “Pedagogía Teórica”, pero manteniendo siempre independientes Psicología, como Ciencia Básica Fundamental y Filosofía de la Educación como disciplina de síntesis.

d) En los Programas de Cultura General se acentuarán los contenidos científico-naturales y el Arte, que se inspira en el mundo natural y que utiliza los materiales del medio.

e) En los Programas de Cultura Profesional se acentuarán las materias al futuro que habiliten al futuro maestro con técnicas para la investigación y al estudio de los tipos y grupos humanos del medio.

7. El personal que trabaje en el medio rural debe contar con ventajas de tierra, vivienda, ascensos, y becas para la educación de sus hijos, etc., como una manera de arraigarlo en él y de compensarlo por el sacrificio que se le impone al trabajar allí. Además, para los efectos de dignificarlo en su medio y realzar la significación de la escuela a este personal, podrá asignársele otras funciones representativas del Estado.

8. Para los efectos de que la educación rural actúe eficazmente sobre la dinámica social, es necesario que su personal, aparte de haber recibido una formación profesional adecuada, se someta a un proceso permanente de perfeccionamiento relacionado con las exigencias de su medio.

9. La educación rural debe recibir, transitoriamente, una consideración especial, en la satisfacción de sus necesidades materiales –edificios, muebles, herramientas, útiles y material

didáctico- en atención a que hasta hoy ha sido la más descuidada de parte del Estado y, luego, como un medio para que pueda saldar el desproporcionado déficit de atraso que acusa en relación con la educación del medio urbano. Para este objeto se creará un Fondo Económico Extraordinario de Fomento de la Educación Rural. Entretanto y como medida de emergencia, debe promoverse una acción coordinada del Estado, las Municipalidades y los particulares, en orden a mejorar las condiciones materiales en que actualmente se desenvuelve la educación rural.

10. Las escuelas denominadas “Piloto” y de “Convergencia”, serán establecimientos que contarán, además de los Servicios Asistenciales de carácter común, con Servicio de Medio Pupilaje y de Internado. La Escuela Primaria Elemental sólo contará con medio pupilaje.

11. Para facilitar la mejora de la educación rural, se hace indispensable:

a) Hacer conciencia sobre los actuales problemas que dificultan la vida social, particularmente en lo que atañe a vialidad y comunicaciones, sistemas de producción y fomento agrario, sanidad y organización del trabajo, y

b) Proveer al ejecutivo de un mecanismo legal que le permita, sin engorrosas tramitaciones, expropiar suelos e inmuebles cada vez que las necesidades del servicio así lo requieran...” (Primer Seminario Regional de Educación Rural 1955, 63-64).

Esta inquietud de los maestros fue resultado del gran impulso entregado a la educación pública en los gobiernos radicales y del General Carlos Ibáñez del Campo. Esta tendencia debía apuntar directamente hacia una reforma educacional que se concretaría, sin embargo, recién durante el gobierno demócratacristiano de Eduardo Frei Montalva.

Otro evento muy relevante para la educación rural y en particular para el Norte Grande, fue la creación de la escuela normal de Antofagasta, fundada el 2 de abril de 1945, por el decreto orgánico 9189, de tipo mixto. Al año siguiente se organizó un curso experimental con 29 alumnos, solamente varones debido a que se suponía que las condiciones de trabajo rural en el altiplano sería muy duro. Se les conocerá posteriormente como los “chilenizadores”, debido a que su formación privilegiaba la educación rural dirigida a los pueblos andinos fronterizos. El plan de estudios era de cinco años, donde se abarcaban ramos de cultural general y profesional, pero que se orientaban hacia la agricultura y la

minería. Más que una preocupación por la cultura andina era una preocupación por lo rural, aunque se estaba consciente que se enfrentaba a una ruralidad diferente a la del resto del país, pero no hubo una propuesta antropológica. La inspiración teórica en gran medida estaba dada por la influencia de Paulo Freire.

Después de la experiencia de los “chilenizadores”, que concluyó en 1950, se creó un curso especial de profesores rurales para la zona fronteriza, continuando la innovadora idea de hacer cada vez más pertinente la educación rural a la realidad regional nortina. Este curso también duraba cinco años, y entre sus aspectos relevantes estuvieron: reemplazar la asignatura de pesca por la agricultura e industrias derivadas; en el programa de ciencias sociales se introdujo un período semanal de clases destinado exclusivamente a Historia y Geografía de Chile; se intensificaron materias de primeros auxilios médicos y actividades manuales; se suprimieron las horas de inglés reemplazándolas por actividades de chilenización; al plan de práctica docente se orienta especialmente hacia el trabajo en los dos primeros grados de la Escuela Primaria y de preferencia de cursos combinados mixtos; se propició la práctica docente en localidades andinas del interior de las provincias de Tarapacá y Antofagasta.

Antes de la Reforma de 1965, hubo un Plan experimental precisamente en la provincia de Arica, denominado “Plan de Integración Educacional de Arica”, siendo las principales razones de hacerlo en esta provincia:

1° Carácter fronterizo de la región, donde era necesario acentuar el sentido de nacionalidad y cuya mejor integración con el resto del país podía facilitarse al llamar la atención de éste sobre su extremo norte, a través de medidas como el Plan.

2° Aislamiento de su población, que minimiza la emigración de alumnos hacia el resto del país, favoreciendo las condiciones de ejecución de un proyecto experimental.

3° Crecimiento muy reciente de la zona, de manera que en ella no existía un tradicionalismo educacional arraigado que se opusiera a la reforma.

4° Ofrecimiento de la Junta de Adelanto para proveer los bienes muebles e inmuebles necesarios para la aplicación del Plan, lo que posibilitaría un ensayo de colaboración de la comunidad en el desarrollo educativo, susceptible de replicarse más tarde en otras regiones del país.

5° Fuerte expansión demográfica y diversificación de la demanda educacional, como fruto del progreso comercial y productivo, lo que hacía necesaria una respuesta educacional en calidad y cantidad, etc. (Núñez; 1989).

Más allá de lo discutible que pudieran ser algunas de estas razones, lo relevante es la consideración de provincia “especial” y por tanto “experimentable”, de Arica. Si bien no se trataba de un Plan rural, afectaba a toda la zona con una propuesta integradora de la educación.

Por razones de espacio no podemos analizar en este artículo las reformas educacionales -entre 1965 y 1990- y su posible impacto en el mundo andino de la región de Tarapacá y en particular en la provincia de Arica.<sup>(7)</sup>

La situación de las escuelas rurales de la provincia de Arica entre 1960 y 1990 era la siguiente:

(7) Este tema será abordado en un libro que será editado a fines del presente año por el Instituto de Estudios Andinos “Isluga” de la Universidad Arturo Prat.

#### PROVINCIA DE ARICA

##### COMUNA DE PARINACOTA

G 37	GUALLATIRE	.....	ADOBE REVESTIDO	2 salas
G 41	PARINACOTA	1956	PAJA BRAVA CALAMINA	2 salas
G 38	CAQUENA	1960	ADOBE REVESTIDO	2 salas
G 39	SOCOROMA	1968	ADOBE	2 salas
G 42	CHAPIQUIÑA	1969	ADOBE MADERA	2 salas
G 43	TICNAMAR	1981	ALBAÑILERIA	2 salas
G 44	BELEN	1978	ALBAÑILERIA	2 salas
F 40	PUTRE	1966-79-82	ALBAÑILERIA	7 salas

##### COMUNA DE GENERAL LAGOS

G 32	ANCOLACANE	1963	ADOBE REVESTIDO	1 sala
G 34	HUMAPALCA	1960	ADOBE REVESTIDO	1 sala
G 35	VISVIRI	1978	MADERA	2 salas
G 33	ALCERRECA	1950	ADOBE	1 sala
G 116	CHUJLLUTA	1960	ADOBE MADERA	1 sala
G 114	COSAPILLA	1960	ADOBE	2 salas
G 115	CHISMILLA	1960	ADOBE	1 sala
G 123	GUACOYO	1980	ADOBE	1 sala
G 125	COLPITAS		ADOBE	1 sala

**COMUNA DE CAMARONES**

G 36	ESQUIÑA	1960-78-83	ADOBE	3 salas
G 119	GUAÑACAGUA	1972-75	ALBAÑILERIA	2 salas
G 45	CODPA	.....	ADOBE ESTUCADO	2 salas
G 46	COBIJA	1962	ADOBE ESTUCADO	2 salas
G 122	TIMAR	1981	ALBAÑILERIA	1 sala
G 121	CUYA	1968-69	ALBAÑILERIA	1 sala
G 47	CAMARONES	1945	ADOBE REVESTIDO	2 salas

P.D. Prácticamente la gran mayoría de las escuelas tienen techos de calamina (Zinc), con excepción de algunas -las más modernas- que tienen techos de pizarreño. El agua es de pozo o por acarreo desde alguna vertiente, solamente el caso de aquellas pertenecientes a pueblos cabeza de comuna tienen agua potable. Lo mismo sucede con la luz eléctrica, la mayoría tiene grupo electrógeno, pero algunas simplemente no cuentan con luz. Los baños higiénicos en su mayoría son pozos negros con casetas sanitarias.

**LOS MAESTROS RURALES DE LA PROVINCIA DE ARICA, 1960-1990.****Cuadro N° 1: Lugar donde estudió pedagogía:**

Universidad / Escuela	Porcentaje
Universidad Católica de Chile	6,2 %
Escuela Normal de Iquique	6,2 %
Escuela Normal de Antofagasta	56,3 %
Escuela Normal de Copiapó	18,8 %
Escuela Normal Abelardo Nuñez de Santiago	12,5 %

Podemos observar que la gran mayoría de los maestros rurales que se desempeñaban en la provincia de Arica, provenían de la Escuela Normal de Antofagasta, es decir de una escuela que se creó precisamente pensando en la realidad rural del Norte Grande de Chile. Y, por otra parte, una notoria disminución de la escuela normal Abelardo Núñez, que en décadas pasadas dominaba con sus egresados, pero que estaba orientada fundamentalmente al sector urbano. También podemos rescatar el 18,8% de los maestros venidos de la escuela normal de Copiapó, que se caracterizó por las becas que otorgó a jóvenes provenientes de las provincias del Norte de Chile, y el 6,2% de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como un indicador del cambio que

vendrá después de la Reforma de 1965, que fue el inicio del término de las escuelas normales en el país.

**Cuadro N° 2: Año de inicio como profesor y año que inició su trabajo en la zona rural:**

Año de inicio como profesor	Año de inicio de su trabajo rural	
Anterior a 1950	6,2 %	
Entre 1951 a 1960	62,5 %	56,2 %
Entre 1961 a 1970	25,0 %	31,2 %
Después de 1971	6,2 %	12,5 %

Por cierto los maestros que se desempeñaron en el interior de la provincia de Arica antes de 1960 eran normalistas (62,5%), por tanto, fueron ellos quienes enfrentaron los principales cambios que los Planes experimentales y las Reformas Educativas sugirieron para una mejor educación rural en Chile.

**Cuadro N°3: Años que estuvo trabajando en la zona rural:**

Años	Porcentajes
Entre 5 y menos de 5	25,0 %
6 años a 10 años	56,2 %
11 años a 20 años	12,5 %
21 y más de 21 años	6,2 %

Es un consenso entre los profesores que las duras condiciones de vida en la zona rural del Norte Grande, en particular en el altiplano de la primera región, llevó a los maestros acordar su bajada paulatina (altiplano, valles y ciudad) después de cinco años de docencia en las zonas altoandinas. Beneficio que se perdió con la municipalización de la educación. Sin embargo, no fueron pocos los maestros que optaron por quedarse ejerciendo su magisterio en comunidades del interior de la provincia, es por ello que vemos casos notables de más de 11 años de trabajo en la zona rural (18,7%).

**Cuadro N° 4: Edad al ejercer como profesor rural:**

Edad al ejercer	Porcentajes
Menos de 20 años	6,2 %
Entre 21 y 25 años	81,2 %
Entre 25 y 30 años	6,2 %
Más de 31 años	6,2 %

Una de las características de los maestros normalistas titulados era la juventud, debido principalmente a que entraban adolescentes a sus aulas, después de una búsqueda de talentos a lo largo de todo el país. Para el caso del desempeño en el mundo andino la juventud de los maestros fue de especial importancia, porque no solamente llegaban como profesores a escuelas uni o bi-docentes, sino que muchas veces pasaban a ser los directores del establecimiento y, por extensión, autoridades en las comunidades o pueblos donde estuviera la escuela respectiva.

La juventud fue en muchos casos un elemento a favor y en otros en contra respecto de su relación con una cultura y comunidad diferentes. Esa juventud en algunos ayudó a aprender la lengua o insertarse en la comunidad andina sin problemas, pero en otros fue un factor de rigidez que, en muchos casos, ahora jubilados los maestros la reconocen, debido a su adhesión irrestricta al paradigma normalista modernizante.

**Cuadro N° 5: Estado civil al iniciar su trabajo estado civil al terminar su trabajo:**

Estado civil	Al iniciar su trabajo
Soltero	37,5 %
Casado	62,5 %

A pesar de la juventud cuando se incorporaban a las labores docentes, la mayoría se iniciaba como maestro estando ya casado, lo que le daba cierta estabilidad laboral y emocional tanto al maestro como al Ministerio de Educación y a las propias comunidades andinas. Sin embargo, el problema mayor para los maestros rurales casados era la llegada de los hijos que, después de egresar de la enseñanza primaria, debían partir a estudiar a la ciudad (fenómeno que enfrentan también los padres de los niños andinos que desean seguir estudiando), lo que disgregaba a la familia.

**Cuadro N°6: ¿Cuáles fueron los motivos que tuvo usted para ejercer su rol de profesor rural?**

Motivos o circunstancias	Porcentajes
No existían vacantes urbanas	62,5 %
Opción personal	12,5 %
Se presentó la oportunidad	25,0 %

La conocida dura vida de los maestros rurales en la provincia de Arica no hacía atractiva la postulación a las escuelas andinas, pero ello, al igual como en el caso de Iquique, ello no fue motivo de frustraciones generalizadas. El hecho de haber sido maestro rural es un título de prestigio, especialmente para los maestros normalistas. Esta situación ha ido cambiando con la municipalización donde los maestros rurales se sienten discriminados y desprestigiados en su labor, pues no pueden hacer carrera como acontecía en las décadas anteriores. Antes no era extraño que un maestro rural pudiera llegar a los más altos cargos directivos en la educación regional, como efectivamente aconteció.

**Cuadro N° 7: Libros de enseñanzas utilizados en el ejercicio de la labor docente:**

Libros	Porcentajes
Silabario	37,5%
El ojo	18,8%
Santillana	6,2%
Lea	25%
Hispano Americano	50%
Mi tierra	18,8%
Otro	6,2%
no utilizamos	18,8%

Los libros indican la influencia de las reformas educacionales en el aula. Observamos la importancia de libros clásicos como el Lea, Silabario Hispanoamericano y El Ojo, que expresan la importancia de las reformas de la primera mitad del siglo veinte. Pero vemos la importancia del Hispanoamericano (50%) que ya es resultado de las reformas que se inician en los años cincuenta y se concretan en los sesenta.

**Cuadro N°8: ¿Esos libros mencionaban algo sobre la realidad del mundo andino en general o algo sobre la zona rural de Tarapacá?**

Alternativas	Sobre la realidad andina	Sobre Tarapacá
Sí	—	6,2%
No	81,2%	93,8%
No responde	18,8%	—

En una reciente tesis, publicada por CONADI, la antropóloga Hanneke Slowteg (2000), concluye que los actuales textos escolares prácticamente no hacen mención del mundo andino, y las referencias que se hacen son prejuiciosas o contienen errores evidentes.

Las opiniones de los maestros respecto de los textos que conocieron y trabajaron son contundentes en relación a la no integración del mundo andino al currículum nacional. Ello les llevó a innovar o incluso no utilizar estos libros de la misma manera que el resto de los profesores chilenos.

**Cuadro N° 9: Sus alumnos hablaban:**

Hablaban	Porcentajes
Solamente aymara	25%
Aymara y castellano	25%
Solamente castellano	50%

Los maestros rurales tuvieron que realizar una introducción del español como primera lengua que generó un impacto lingüístico y cultural de gran relevancia (Gundermann; 1992) en el mundo andino. Prácticamente en tres décadas (1950 a 1980), en la región de Tarapacá, la población adulta aymara pasó de monolingüe a bilingüe, y la población joven a monolingüe en lengua española. Sin embargo, na educación intercultural bilingüe debería sustentarse en una re-introducción de la lengua aymara como segunda lengua, con objetivo final de recuperar los sustratos culturales perdidos (Gundermann; 1991).

**Cuadro N° 10: ¿Ud. se interesó por aprender aymara, lo aprendió efectivamente al menos en lo básico?**

Alternativas	Se interesó	Lo aprendió
Si	50 %	-----
No	50 %	43,7 %
No responde	-----	56,2 %

Efectivamente, hubo grupos de maestros tanto en la provincia de Iquique como de Arica que se interesaron en aprender la lengua, al menos para comunicarse en forma general o a nivel de saludos, lo que le permitió una entrada a las comunidades, interiorizándose de la cultura andina en el plano más significativo: la vida cotidiana. Estos maestros se sintieron diferentes respecto de sus colegas que levantaron un muro de diferencias entre ellos y la comunidad andina, llegando alguno a castigar el uso de la lengua aymara entre sus alumnos.

**Cuadro N° 11: ¿Por qué no fue capaz de aprender la lengua aymara?:**

¿Por qué no fue capaz de aprender aymara?	Porcentajes
Los aymaras no practican públicamente su lengua	18,7 %
Era muy complejo	25,0 %
No existía un real interés	56,2 %

Es muy significativo que más de la mitad de los maestros reconozcan no haber aprendido hablar la lengua aymara debido a un desinterés, demostrando con ello que el paradigma educacional que se ejercía antes de 1990 no solamente consideraba innecesario el incluir la lengua materna de los alumnos en el currículum, sino que era un obstaculizador para la educación culturalmente homogenizadora que se pretendía impartir.

**Cuadro N° 12: ¿Cómo fue la relación con los aymaras?**

Alternativas	Porcentajes
Muy buena	68,7 %
Buena	31,2 %
Regular	-----
Mala	-----
Muy mala	-----

La percepción de los maestros respecto de su relación con la comunidad aymara es positiva, pero ello no necesariamente indica que la calidad y profundidad de esa relación fuese buena, puesto que la actitud sumisa y

respetuosa del aymara respecto de las autoridades chilenas, puede llevar a equívocos. Por ejemplo, es significativo el hecho que la conducta del aymara (recordemos que los apoderados suelen ser los padres) se evalúe como buena o muy buena, demostrando que para ellos la escuela ha sido una agencia del Estado deseada y respetada, especialmente porque la vieron como la puerta que le introducía con propiedad al mundo urbano nacional.

**Cuadro N° 13: ¿Cómo encontró la forma de enseñarle a los niños que hablan escaso castellano?**

<b>Forma de enseñar</b>	<b>Porcentajes</b>
Con la ayuda de terceros	37,5 %
Aplicando el castellano diariamente	43,7 %
Otro	18,7 %
No era el caso	-----

La estrategia del aprendizaje del español fue creada por los alumnos aymaras, especialmente en la década de los años cincuenta. Ellos fueron quienes se apoyaban en sus compañeros para ir conociendo lo que decía el profesor. Observaban los gestos, las señas, para ir completando su léxico de la nueva lengua.

**Cuadro N° 14: ¿Debió usted golpear (coscorrón o palo) en alguna ocasión a alumnos andinos?**

<b>Alternativa</b>	<b>Porcentajes</b>
Sí	18,7%
No	81,3%
No responde	-----

La violencia física ejercida por los maestros rurales en el mundo andino no fue mayor que la ejercida por los maestros urbanos, especialmente porque el niño aymara es más obediente y respetuoso. Sin embargo, el disciplinamiento fue más notorio, de igual manera la violencia psicológica también fue más directa, debido al uso (eventual) de términos ofensivos hacia la cultura y población andina, especialmente cuando se le asociaba con la nacionalidad boliviana. Aquí, por razones de espacio y de objetivos de este artículo, no ahondaremos en el tema de la violencia, incluyendo la simbólica, pero podemos señalar que el currículum manifiesto y oficial como el currículum oculto, tienen notorias expresiones (explícitas e implícitas) que violentan a la cultura andina nacional (Slootweg; 2000).

**Cuadro N° 15: ¿Cuáles ventajas y desventajas observó en los alumnos aymaras con respecto a los alumnos urbanos?**

<b>Ventajas</b>	<b>Porcentajes</b>	<b>Desventajas</b>	<b>Porcentajes</b>
Perseverante	50,0 %	Carencias urbanas	50 %
Respetuoso	43,7 %	Timidez	25 %
Grandes aptitudes matemáticas	43,7 %	Carencias económicas	25 %

Este cuadro habla por sí mismo, pero cabe destacar la perseverancia del alumno andino, una virtud que observaron los maestros, considerando las desventajas de estos niños, tanto en el lenguaje, la cultura (provenir de otra cultura, distinta a la del currículum), la pobreza (carencia de recursos materiales), de ubicación (la ruralidad les obliga a caminar kilómetros a diario para llegar a la escuela en un clima generalmente muy riguroso). Por otra parte, el reconocer sus aptitudes en las matemáticas (y también en la música), un lenguaje al que su racionalidad les da ventajas, pero que, lamentablemente, no se ha potenciado como merecía.

**Cuadro N° 16: ¿Los contenidos de los programas que debió aplicar en el altiplano eran pertinentes?**

<b>Alternativa</b>	<b>Porcentajes</b>
Sí	6,2 %
No (no respetaban la cultura aymara)	93,8 %
No responde	-----

Es muy relevante que los propios maestros reconozcan que los programas utilizados por ellos no eran pertinentes para la población aymara, demostrando con ello la urgencia de crear programas regionalizados, como lo permite la reforma educacional establecida en el Decreto 40, específicamente en el artículo N° 5, de 1996, donde se señala lo siguiente: “El Ministerio de Educación, mediante decreto podrá autorizar casos de readecuación de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos establecidos en el artículo primero para efectos de cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la ley N° 19.253, que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas(...)”

**Cuadro N° 19: ¿Qué le impacto más de la cultura aymara?**

<b>Qué le impacto más</b>	<b>Frecuencia</b>
Su cultura y valores	56,2 %
Su respeto por la vida en general	25,0 %
La perseverancia	12,5 %
Nada	-----
Todo	6,2 %

Ningún maestro quedó indiferente frente a la cultura andina, pero lo más importante es que más de la mitad de ellos se sintieron impactados por los valores de esa comunidad, demostrando no sólo un reconocimiento o respeto, sino una valorización, desde un educador, de una sociedad desconocida para ellos. Recordemos que la gran mayoría de los maestros rurales en la provincia provenía y proviene de otras regiones del país.

**Cuadro N° 20: ¿Qué le cambiaría a los aymaras y qué les conservaría?**

Cambiaría	( %)	Conservaría	(%)
La vergüenza	18,7	Tradiciones	62,5
Algunas de sus costumbres	31,2	Artesanía	18,8
Nada	50,0	El respeto	31,2
No responde	-----	Todo	6,2
No responde	-----		

El considerar que les conservarían (62,5%) las tradiciones, los maestros apuntan precisamente a lo más esencial de la cultura andina y que, sin embargo, es lo que más se vulnera con fuerzas culturales alógenas dominantes, como puede ser la religión (Vgr. Pentecostal) o la propia educación pública y cívica.

**Cuadro N°21: ¿ Considera Ud. que los aymaras deberían integrarse plenamente a la sociedad nacional?**

Alternativas	Porcentajes
Integrarse plenamente	50
Integrarse parcialmente	18,8
Autonomía relativa	31,7
Autonomía plena	-----
Otra opción	-----

A pesar de las opiniones anteriores de respeto y conservación de la cultura andina, por parte de los maestros, la mitad de ellos piensa que los aymaras deberían integrarse plenamente a la sociedad nacional, por cierto, lo que los maestros entiende por integrarse plenamente no es una asimilación del pueblo aymara, un etnocidio. No se trata de una propuesta antropofágica del Estado chileno hacia la cultura andina, sino simplemente que se transformen en ciudadanos chilenos con derechos y deberes como tales, sin necesidad de perder su identidad y cultura.

#### FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRAFÍA

- Apey, María Angélica. La instrucción rural en Chile. En: Dimensión Histórica de Chile N° 6/7 Historia de la Educación UMCE; Santiago, 1990.
- Apple, Michael. La política del saber oficial: ¿tiene sentido un currículum nacional?. En: Volver a pensar la educación Vol. I, Ediciones Morata; Madrid, 1995.
- Balibar, Etienne. Raza, Nación y Clase. IEPALA Textos; Madrid, 1988.
- Ball, S.J. (Comp). Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Morata, Paideia; Madrid, 1994.
- Barr Melej, Patrick. Patria y pedagogía: reformistas, nacionalismo y la búsqueda de una respuesta a la cuestión social en la educación pública chilena, 1904-1941. En: Revista SOLAR Estudios Latinoamericanos; Santiago, 1998.
- Basadre, Jorge. La vida y la Historia. FL-BIP; Lima, 1983.
- Boletín de Informaciones y prácticas escolares. Primer Seminario Regional de Educación Rural, (Chillan); Santiago, 1955.
- Calderón F., Hopenhayn M., Ottone E. Esa esquivada modernidad. Desarrollo, ciudadanía en América Latina. UNESCO, Nueva Sociedad; Venezuela, sin año.
- Chiodi, Francesco (Comp). La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. Tomos I y II. GTZ-UNESCO, Ediciones Abya Yala; Quito, sin año.
- Chipana, Cornelio. La identidad étnica de los aymaras en Arica. Revista Chungará, N° 16-17, octubre 1996, Universidad de Tarapacá; Arica, 1996. pp.251-261.
- González Errázuriz, Ignacio. El vicariato castrense de Chile. Universidad de los Andes, colección jurídica; Santiago, 1996.

- González Miranda, Sergio. El aymara de la provincia de Iquique-Chile y la educación nacional. Ediciones Camanchaca, TER, 1990.
- 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." En Revista de Ciencias Sociales, N° 6, 1996, Ediciones Campvs. Universidad Arturo Prat; Iquique, 1996. pp. 3-58.
- El poder del símbolo el la chilenización de Tarapacá: violencia y nacionalismo entre 1907 y 1950. Revista de Ciencias Sociales, Ediciones Campvs. N° 5, Universidad Arturo Prat; Iquique, 1995.
- González, Sergio; Maldonado Carlos; Mac Gee, Sandra. Ligas patrióticas. Un caso de nacionalismo, xenofobia y lucha social en Chile. Canadian review of studies in nationalism, vol. XXI, N°1-2; Canadá, 1994.
- Guerrero, Bernardo. A Dios rogando. Los pentecostales en la sociedad aymara en el norte grande de Chile. University Press; Amsterrdam, 1994.
- Gundermann, Hans. Notas acerca de igualdad, identidad étnica y desarrollo en el norte de Chile." Revista Ciencias Sociales N° 8, 1998, Ediciones Campvs. Universidad Arturo Prat; Iquique, 1998. pp. 49-64.
- Los profesores rurales y su percepción de la realidad andina". Doc. Taller de Estudios Andinos (TEA); Arica, 1992.
- La lengua aymara en el norte de Chile: antecedentes socio-lingüísticos. Doc. Taller de Estudios Andinos (TEA); Arica, 1991.
- Illanes, María Angélica. Ausente, Señorita. El niño chileno, la escuela –para pobres y el auxilio. Chile, 1890–1990 JUNAEB; Santiago, 1991.
- Irrázabal, Diego. El saber indígena sopesa la modernidad. Revista Yachay N° 27; La Paz, 1998. pp. 9-14.
- León Portilla, M. El reverso de la conquista. Edit. Joaquín Mortiz; México, 1970.
- Monsalve, Mario. El el silencio comenzó a reinar. Documento para la Historia de la instrucción primaria 1840-1920. DIBAM, Fuentes para la Historia de la República Vol. IX; Santiago, 1998.
- Morandé, Pedro. Cultura y modernización en América Latina. P.U.C.; Santiago, 1984.
- Muñoz, Oscar. Estado e industrialización en el Ciclo de Expansión del Salitre. Estudios Cieplan N° 6; Santiago, 1977.
- Murra, John. Formaciones económicas políticas en el mundo andino. I.E.P.; Lima, 1975.

- Núñez, Iván. El Trabajo docente: dos propuestas históricas. PIIE Estudios, A.H.C.; Santiago, 1987.
- La descentralización y las reformas educacionales en Chile, 1940-1978 PIIE Estudios; Santiago, 1989.
- Palacios, Raúl. La chilenización de Tacna y Arica, 1883-1929. Colección Perú Historia, Editorial Arica; Lima, 1974.
- Pérez, Elizardo. Warisata. La escuela Ayllu. CERES, HISBOL; La Paz, 1992.
- Slootweg, Hanneke. Curriculum oculto en la perspectiva de género: la presencia de hombres y mujeres indígenas en los textos escolares chilenos utilizados por los alumnos entre 11 y 14 años de edad en el período 1960-1990 CONADI; Arica, 2000.
- Unesco. La formación docente en América Latina. UNESCO/OREALC; Santiago, 1991.
- Van Kessel, Juan. Holocausto al progreso. Los aymaras de Tarapacá. CEDLA; Amsterdam, 1980.

**Anexo****REGISTRO DE EX-PROFESORES RURALES DE LA PROVINCIA DE ARICA ENTREVISTADOS**

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 1</b>
NOMBRE		Samuel Díaz Silva
EDAD EN LA ENTREVISTA		61 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTUDIOS		Universidad Católica de Chile
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		42 años
INICIO COMO PROFESOR		1959
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1978 – 1985 7 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Chapiquiña	1° a 6° año	26 alumnos
Ticnamar	5° a 8° año	120 alumnos

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 2</b>
NOMBRE		Rosa López Rodríguez
EDAD EN LA ENTREVISTA		47 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTUDIOS		Escuela Normal de Iquique
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		23 años
INICIO COMO PROFESOR		1971
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1972 – 1979 7 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Belén	1° a 4° año	15 – 20 alumnos

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 3</b>
NOMBRE		Irma Véliz Hume
EDAD EN LA ENTREVISTA		66 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Soltera
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Soltera
ESTUDIOS		Escuela Normal de Antofagasta
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		22 años
INICIO COMO PROFESOR		1955
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1955 – 1965 10 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Azapa	4° a 6° año	32 alumnos
Putre	4° a 6° año	20 alumnos

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 4</b>
NOMBRE		Oscar Eloy Gómez
EDAD EN LA ENTREVISTA		58 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTUDIOS		Escuela Normal de Copiapó
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		22 años
INICIO COMO PROFESOR		1962
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1963 – 1973 10 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Caguena	4° a 6° año	38 – 42 alumnos
Putre	Todos los cursos	220 alumnos

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 5</b>
NOMBRE		María Cristina López Stumper
EDAD EN LA ENTREVISTA		58 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTUDIOS		Escuela Normal de Antofagasta
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		21 años
INICIO COMO PROFESOR		1960
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1960 – 1967 7 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Azapa	4° año	20 alumnos
Belén	55 alumnos	

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 6</b>
NOMBRE		Raúl Jarpa Montaña
EDAD EN LA ENTREVISTA		53 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Soltera
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Soltera
ESTUDIOS		Esc. Normal Mixta de Antofagasta
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		19 años
INICIO COMO PROFESOR		1963
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1963 – 1968 6 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Ancolacane	1° a 4° año	25 alumnos
Visviri	1° a 6° año	60 alumnos

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 7</b>
NOMBRE		Angel Cuevas Sánchez
EDAD EN LA ENTREVISTA		59 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Soltero
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTUDIOS		Esc. Normal Abelardo Núñez. Stgo.
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		21 años
INICIO COMO PROFESOR		1961
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1961 – 1972 11 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Chapiquiña	1° a 3° año	45 alumnos
Putre	5° a 6° año	60 alumnos
Aguas Calientes	1° a 3° año	60 alumnos
Visviri		
Socoroma	4° a 6° año	50 alumnos

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 8</b>
NOMBRE		Claudio Castro Morales
EDAD EN LA ENTREVISTA		59 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Soltero
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Soltero
ESTUDIOS		Escuela Normal de Antofagasta
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		21 años
INICIO COMO PROFESOR		1958
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1960 – 1962 2 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Belén	1° a 4° año	20 alumnos

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 9</b>
NOMBRE		Rubén Campos Iribaren
EDAD EN LA ENTREVISTA		71 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTUDIOS		Escuela Normal de Copiapó
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		26 años
INICIO COMO PROFESOR		1947
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1952 – 1983 32 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Camarones	1° a 4° año	30 alumnos
Socoroma	1° a 4° año	Más de 50 alumnos
Belén	1° a 5° año	45- 50 alumnos
Putre		

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 10</b>
NOMBRE		Vicente Fuentes San Martín
EDAD EN LA ENTREVISTA		58 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Soltero
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Soltero
ESTUDIOS		Escuela Normal de Antofagasta
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		21 años
INICIO COMO PROFESOR		1959
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1960 – 1963 3 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Esquiña	1° a 3° año	30 alumnos
Pukios		

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 11</b>
NOMBRE		Alicia Sonia Martínez Vega
EDAD EN LA ENTREVISTA		67 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Soltera
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Soltera
ESTUDIOS		Escuela Normal de Antofagasta
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		21 años
INICIO COMO PROFESOR		1953
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1953 – 1960 9 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
La Línea		
Putre	1° a 2° año	45 – 50 alumnos
Belén	3° a 4° año	60 alumnos

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 12</b>
NOMBRE		Hernán Augusto Lam Luza
EDAD EN LA ENTREVISTA		59 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Soltera
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTUDIOS		Esc. Normal Abelardo Núñez. Stgo.
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		22 años
INICIO COMO PROFESOR		1958
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1960 – 1963 3 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Esquiña	1° a 4° año	12 – 14 alumnos

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 13</b>
NOMBRE		Sofía Quiguaylla Yuesa
EDAD EN LA ENTREVISTA		63 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Soltero
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTUDIOS		Escuela Normal de Antofagasta
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		21 años
INICIO COMO PROFESOR		1954
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1956 – 1968 12 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Putre	4° a 6° año	60 alumnos

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 14</b>
NOMBRE		Víctor Silva Canchipa
EDAD EN LA ENTREVISTA		57 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Soltero
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Soltero
ESTUDIOS		Escuela Normal de Copiapó
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		21 años
INICIO COMO PROFESOR		1960
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1961 – 1963 3 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Camarones		
Guallatire		
Esquiña	1° a 3° año	32 alumnos

<b>DATOS PERSONALES</b>		<b>N° 15</b>
NOMBRE		Roberto Pérez Pérez
EDAD EN LA ENTREVISTA		53 años
ESTADO CIVIL ANTES DEL TRABAJO RURAL		Casado
ESTADO CIVIL DESPUÉS DEL TRABAJO RURAL		Separado
ESTUDIOS		Escuela Normal de Antofagasta
<b>DESEMPEÑO LABORAL</b>		
EDAD AL MOMENTO DE EJERCER		25 años
INICIO COMO PROFESOR		1965
AÑOS DE SERVICIO RURAL		1968 – 1969 11 años
LOCALIDADES	CURSOS	N° DE ALUMNOS
Gullatire	52 alumnos	
Socoroma	25 alumnos	
Putre		
Belén		
Chapiguiña		
Putre		