

La educación rural en las comunidades andinas del departamento de Arica. El caso del “Programa Andino Proyecto Arica-Chile” (1962-1965)¹

Amalia Rojas Varela*

 Universidad de Tarapacá, Chile.

 amalia.rojas.varela@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9007-3021>

Recibido: 19 de mayo de 2025 | Aprobado: 22 de julio de 2025

Resumen

Este artículo analiza la implementación del Programa Andino de Educación Rural en las zonas andinas del departamento de Arica. A partir del análisis del documento “Programa Andino Proyecto Arica-Chile” (1962-1965), impulsado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Junta de Adelanto de Arica (JAA), se reconstruye el desarrollo de esta experiencia. El estudio muestra cómo el programa articuló objetivos educativos con estrategias de desarrollo económico local, en consonancia con el enfoque desarrollista latinoamericano en la década de 1960. Su propósito era reorientar la educación rural hacia las necesidades productivas del territorio, conforme con la visión desarrollista de la JAA. Entre las acciones implementadas destacan el mejoramiento de infraestructura escolar, la integración de huertos, la creación de talleres escolares y comunitarios, la capacitación de funcionarios públicos y el desarrollo de la educación de adultos. El análisis evidencia que la educación rural fue concebida como un instrumento estratégico para el desarrollo económico, en el marco de políticas promovidas por organismos internacionales y el Estado chileno.

Palabras clave

Educación rural, desarrollo económico, departamento de Arica, comunidades andinas.

¹ Agradezco al proyecto Fondecyt nro. 1241397 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), por los recursos otorgados; a los evaluadores anónimos, por los acertados comentarios, y a Elías Amaya, por sus sugerencias y comentarios a una versión preliminar.

* Amalia Rojas Varela es candidata a doctora en Historia por la Universidad de Tarapacá, Chile, magíster en Historia y profesora de Historia y Geografía por la misma universidad, y diplomada en Historia del Arte por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Rural Education in the Andean Communities of the Arica Department. The Case of the “Andean Program-Arica Chile Project” (1962-1965)

Abstract

This article analyzes the implementation of the Andean Rural Education Program in the Andean zones of the department of Arica. Based on the analysis of document “Andean Program Arica-Chile Project” (1962-1965), promoted by the International Labour Organization (ILO), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and Junta de Adelanto de Arica (JAA), the development of this experience is reconstructed. The study shows how the Program articulated educational objectives with local economic development strategies, in line with the Latin American developmentalist approach of the 1960s. Its purpose was to reorient rural education toward the productive needs of the territory, in accordance with the developmentalist vision of JAA. Among the actions implemented are the improvement of school infrastructures, the integration of orchards, the creation of school and community workshops, the training of public servants, and the development of adult education. The analysis shows that rural education was conceived as a strategic instrument for economic development, within the framework of policies promoted by international organizations and the Chilean state.

Keywords

Rural education, economic development, Department of Arica, Andean communities.

A educação rural nas comunidades andinas do departamento de Arica: o caso do “Programa Andino, Projeto Arica-Chile” (1962-1965)

Resumo

Este artigo analisa a implementação do Programa Andino de Educação Rural nas regiões andinas do departamento de Arica. A partir da análise do documento “Programa Andino, Projeto Arica-Chile” (1962-1965), impulsionado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Junta de Adelanto de Arica (JAA), reconstrói-se o desenvolvimento dessa experiência. O estudo mostra como o Programa articulou objetivos educacionais com estratégias de desenvolvimento econômico local, em consonância com o enfoque desenvolvimentista latino-americano da década de 1960. Seu objetivo foi reorientar a educação rural para atender às necessidades produtivas do território, alinhando-se à visão desenvolvimentista da JAA. Entre as ações implementadas, destacam-se a melhoria da infraestrutura escolar, a integração de hortas, a criação de oficinas escolares e comunitárias, a capacitação de servidores públicos e o desenvolvimento da educação de adultos. A análise revela que a educação rural foi concebida como um instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico, no contexto das políticas promovidas por organismos internacionais e pelo Estado chileno.

Palavras-chave

Educação rural, desenvolvimento econômico, departamento de Arica, comunidades andinas.

INTRODUCCIÓN

El Programa o Plan Andino (PA), ejecutado durante la década de 1960 en el departamento de Arica bajo el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Junta de Adelanto de Arica (JAA), constituyó un esfuerzo por integrar a las comunidades rurales andinas al proceso de modernización impulsado a nivel nacional. Este plan, que abarcó desde los Andes centrales hasta países con menor proporción indígena, como Argentina, Colombia y Venezuela, buscaba promover el progreso social, cultural y económico mediante una serie de acciones dirigidas a transformar las condiciones de vida de las poblaciones locales andinas (Rens, 1963, p. 646). Una de las principales estrategias fue la educación, la cual se definió como el eje central de la iniciativa, buscando no solo intervenir en las habilidades individuales, sino también en las capacidades colectivas para la integración en los procesos modernizadores del país. Esto lograría la formación general y la preparación técnica de las comunidades andinas, con el fin de garantizar la integración en la vida social y económica de sus países (Rens, 1961, pp. 506-507).

Desde que Arica se incorporó a la soberanía chilena en 1929 hasta la década de 1950, el departamento experimentó transformaciones significativas en los ámbitos económico, social y cultural (Belsú et al., 2001). Entre los hitos más destacados para nuestro estudio se encuentran la implementación del Puerto Libre de Arica, mediante el Decreto con Fuerza de Ley 303, y la promulgación de la Ley 13.309 en 1958, que dio origen a la Junta de Adelanto de Arica (JAA) (Ruz et al., 2015). Estas políticas fomentaron un desarrollo socioeconómico sin precedentes en el departamento, y la JAA desempeñó un papel crucial como organismo autónomo encargado de proveer los recursos para implementar programas en distintas áreas. Entre estas iniciativas se encontraba el PA, que se enfocó en abordar las históricas desigualdades educativas en las zonas rurales andinas del departamento.

La educación rural en Arica enfrentó serios desafíos desde el periodo posterior a la guerra del Pacífico (1879-1883). Aunque ya había establecimientos educativos en la región antes del conflicto, la administración chilena posterior carecía de recursos y estrategias adecuadas para expandir y consolidar la educación en el territorio. Ante esta situación, las comunidades rurales asumieron un papel activo, promoviendo iniciativas para acceder a la educación formal (Díaz y Ruz, 2009). Entre 1900 y 1929, la implementación de la escuela introdujo cambios significativos en los espacios rurales y urbanos. En un contexto de disputa territorial, el dispositivo educativo buscaba reforzar la identidad nacional chilena en el territorio ariqueño mediante la introducción de símbolos patrios, himnos, celebraciones escolares, el uso de textos aprobados por el Gobierno, entre otras medidas (Mondaca et al., 2017, p. 6). Si bien estas acciones transformaron aspectos de la vida cotidiana en las comunidades rurales y urbanas, las limitaciones estructurales, como la falta de infraestructura y la persistencia de prácticas informales, evidenciaron la necesidad de un enfoque más integral en el ámbito educativo.

Hacia la medianía del siglo XX, la sociedad andina en Arica seguía estando poco integrada a la vida urbana, preservando muchas de sus tradiciones locales. Su población se distribuía principalmente en los valles bajos, la precordillera y el altiplano, donde el ámbito educativo reflejaba aún grandes carencias. Según la *Enciclopedia de Arica* (1972, p. 106), el fenómeno del “alumnado nómada” era una realidad común en estas áreas, debido a las demandas del trabajo campesino. Los profesores rurales enfrentaban condiciones precarias, atendiendo simultáneamente a múltiples niveles educativos. Pese a ello, la fuerte convicción en el ideal sarmientino, que inspiraba la vocación de los maestros normalistas, los convirtió en actores clave (Caiceo, 2014). El rol de estos fue fundamental para el desarrollo de los proyectos estatales, que buscaban desterrar la supuesta barbarie de las comunidades andinas mediante la enseñanza y el cultivo de los valores de la “chilenidad”. De esta forma, la labor de estos maestros trascendió la simple instrucción, convirtiéndose en un esfuerzo de transformación cultural y social que marcó el desarrollo educativo en la región.

Estas limitaciones y desafíos históricos sentaron las bases de las necesidades que el PA buscaría abordar en las décadas posteriores. La continuidad de las dificultades estructurales en la educación rural subrayó la urgencia de una planificación integral para incorporar a las comunidades andinas en los proyectos nacionales y locales de modernización y desarrollo.

El documento “Programa Andino Proyecto Arica-Chile”, elaborado entre 1962 y 1965, constituye un registro valioso y singular de los esfuerzos estatales y de organismos internacionales por aplicar un conjunto de medidas técnicas orientadas a la modernización de la esfera educativa en el ámbito rural del departamento de Arica. Sostenemos que este programa buscaba resolver un conjunto de problemáticas históricas que afectó al sector educativo en el medio rural ariqueño a través de los lineamientos teóricos del paradigma desarrollista, propuesta ideológica predominante en la América Latina de mediados del siglo XX. Es así que el programa buscaba reorientar el sistema educativo impartido en las comunidades andinas de la provincia de Arica hacia las necesidades productivas y económicas de la región. De este modo, se priorizó la integración social y económica, fundamentándose en los principios del desarrollo económico que postulaban la intervención estatal a través de la educación como clave para impulsar el progreso social y económico de las comunidades rurales.

Para desarrollar esta investigación, se emplea una metodología histórico-documental orientada al análisis contextual del discurso técnico del documento “Programa Andino Proyecto Arica-Chile” (1962-1965), ubicado en el Archivo Vicente Dagnino de la Universidad de Tarapacá. Esta fuente nos permite reconstruir tanto la planificación como la implementación de la iniciativa pública y de organismos internacionales en los valles bajos, la precordillera y el altiplano. Con ello, podemos explorar las relaciones entre las políticas de desarrollo latinoamericanas y nacionales, y las formas particulares de apropiación de dichas intervenciones, con especial atención a los sujetos que participaron en su ejecución y a las dinámicas locales observadas desde sus propios actores.

El uso exclusivo de esta fuente se justifica no solo por su extensión y riqueza documental, sino también por su valor historiográfico para el estudio de la educación en Chile y, particularmente, en el norte del país. Este documento permite acceder a una visión técnica e interna del proceso de implementación del Programa Andino en Educación Rural, revelando tanto los objetivos institucionales como los criterios operativos y pedagógicos que guiaron su desarrollo. De esta manera, la fuente ofrece una perspectiva situada que permite

comprender el rol del Estado y de los organismos internacionales en el diseño y ejecución de estrategias educativas en territorios apartados, como el espacio andino.

En este marco, el equipo técnico del PA, junto a funcionarios estatales de la JAA, lideraron una serie de acciones orientadas al desarrollo local, como el mejoramiento de la infraestructura escolar, el desarrollo de talleres escolares y comunales, la capacitación de funcionarios públicos, la educación de adultos, y la difusión de valores y objetivos asociados al progreso y la integración nacional. Todas estas iniciativas se articularon a partir de una visión que situaba a la educación como el principal motor de transformación social y económica e integración para las comunidades rurales del norte de Chile.

La ejecución del programa reflejó una presencia activa del Estado (Bohoslavsky y Soprano, 2010) y de organismos internacionales, canalizada a través de una red de funcionarios que trasladaron estas políticas a los territorios. Más allá de la planificación centralizada, fueron estos actores quienes materializaron el PA en terreno, actuando como intermediarios entre las directrices oficiales y las necesidades locales.

LA EDUCACIÓN RURAL EN AMÉRICA LATINA Y CHILE A MEDIADOS DEL SIGLO XX

Durante las décadas de 1950 y 1960, la educación rural en América Latina se convirtió en un tema clave dentro de las políticas de desarrollo llevadas a cabo tanto por los gobiernos nacionales como por los organismos internacionales. En este periodo, las políticas educativas estuvieron profundamente influenciadas por el modelo de desarrollismo latinoamericano, que predicó la modernización económica y social a través de una intervención estatal activa en la esfera económica (Faletto, 2007; Suasnábar, 2017; Iturriaga Hidalgo, 2018; Bossio García, 2020). Este modelo, basado en las teorías de modernización y de industrialización por sustitución de importaciones (ISI), buscaba transformar las estructuras económicas de la región, con un enfoque particular en la modernización del sector agrícola, clave en las economías rurales (Nercesian, 2012; Rens, 1961). Este tipo de desarrollismo tuvo una amplia aceptación e influyó en naciones como Brasil, Argentina y Perú durante la década de 1960. En el caso de Chile, las autoridades impulsaron esta política mediante reformas de carácter estructural, abarcando otros ámbitos fuera de la economía, como la educación, la cual se inició en 1965 (Bellei y Pérez Navarro, 2016).

No obstante, el proceso de modernización educativa se vio perjudicado por las dificultades estructurales y culturales de los sistemas educativos latinoamericanos. En Chile, como en otros países de la región, la crisis educativa reflejaba las profundas deficiencias estructurales del sistema. Según Camila Pérez Navarro (2018), esta crisis radicó en una serie de factores que exacerbaba las disparidades educativas entre las zonas urbanas y rurales. Uno de los principales problemas era el elevado índice de analfabetismo, que afectaba principalmente a las zonas rurales y a las comunidades desfavorecidas. A ello se sumaba la segmentación del servicio educativo, que segregaba a los estudiantes en función de su clase social. En definitiva, el sistema educativo chileno de la época mantenía un enfoque pedagógico elitista, basado en métodos memorísticos y enciclopedistas que no se ajustaban a las necesidades y realidades de las poblaciones rurales.

La crisis no solo se reflejaba en los índices de analfabetismo y en la desigualdad en el acceso a la educación, sino también en las deplorables condiciones de la infraestructura

escolar y las altas tasas de deserción y ausentismo. Las escuelas rurales, en particular, carecían de los recursos básicos para ofrecer una educación de calidad, lo que aumentaba la brecha entre las zonas urbanas y rurales. En este contexto, la educación rural no solo debía superar los obstáculos materiales, sino también enfrentarse a un sistema que, debido a su estructura rígida y su enfoque elitista, no lograba adaptarse a la diversidad social, geográfica y cultural del país (Núñez, 1989). La crisis educativa, por tanto, era un reflejo de las profundas desigualdades estructurales que seguían existiendo en la sociedad chilena.

La precariedad de la educación rural fue denunciada hacia mediados del siglo XX. En 1947, el senador Carlos Alberto Martínez expuso en la Cámara de Senadores la crítica situación del Plan Experimental Educacional San Carlos, que se aplicaba en sectores rurales de la provincia de Ñuble desde 1944. En esta instancia, Martínez describió con crudeza la desigualdad estructural que caracterizaba al sistema educativo rural chileno: una escuela completamente desvinculada del medio, sin recursos ni pertinencia pedagógica, una mera extensión urbana, sin adaptaciones al contexto agrícola ni a las realidades sociales del campo (Actas del Senado, 13 de mayo de 1947). El senador puso en evidencia la urgencia de transformar la educación rural. Si bien su discurso se enfocó en la defensa de la continuidad del Plan Experimental de San Carlos, este también invitaba a repensar el rol de la escuela en la transformación del campo, a partir de un modelo acorde a las necesidades locales. De acuerdo con Sergio González Miranda (2002), este plan fue una propuesta pionera, al tratarse de la primera intervención educativa pública orientada a atender las necesidades reales de las comunidades rurales.

Simultáneamente, en el plano nacional y continental, comenzaban a consolidarse nuevas concepciones sobre el rol de la educación en América Latina. Como sostienen Sol Serrano et al. (2018), entre las décadas de 1930 y 1960, la educación comenzó a ser concebida como una herramienta para la democratización, el orden político, la productividad económica y el desarrollo social. En este marco, la educación, particularmente en Chile, se integró al diseño de la política económica y se consolidó como un factor estratégico para el crecimiento económico nacional (Serrano et al., 2018, p. 14). Esta mirada representó, entonces, la pretensión de integrar la educación con las nuevas políticas económicas y sociales, con el fin de disminuir las desigualdades estructurales mediante un sistema educativo integrador y conectado con las demandas sociales y estatales.

Es en este escenario de renovación de paradigmas donde se inscribe el surgimiento del PA, concebido inicialmente como un proyecto de “demostración” experimental dirigido a las poblaciones indígenas del altiplano en Bolivia, Ecuador y Perú, y que, posteriormente, se expandió a otras regiones, como Chile y Argentina. Esta iniciativa se enmarcó en el pensamiento desarrollista latinoamericano, que promovía la idea de que la pobreza podía ser superada mediante inversiones en infraestructura y capital humano (Ruz y Palma, 2021). El programa enfatizaba la integración, el desarrollo y el progreso, con el objetivo principal de promover el desarrollo de las comunidades rurales altoandinas (Rens, 1961). Inspirado en la doctrina de integración, sostenía que las comunidades indígenas debían mejorar sus condiciones de vida a través de sus propios esfuerzos, y demostrar que podían contribuir al desarrollo del país mejorando la cohesión social y su rendimiento cultural (Rens, 1961).

Asimismo, el PA se articuló estrechamente con los procesos de reformas agrarias que impulsaron diversos países latinoamericanos (Avendaño, 2017), lo que implicaba la necesidad

de desplegar una amplia campaña educativa y de capacitación técnica, orientada a mejorar las condiciones de vida y fomentar técnicas que estimularan la producción económica (Rens, 1963). Durante los primeros años de la década de 1960, el programa se alineó con los esfuerzos regionales de desarrollo económico e integración social. Esta convergencia permitió ampliar significativamente la capacidad productiva de un sector crucial de la población andina, ya que, a medida que avanzaba la educación de las poblaciones indígenas y al proporcionarles nuevas habilidades y conocimientos, se irían integrando al mercado laboral y, de esta manera, contribuirían a los desarrollos locales.

En Chile, el PA se implementó con el respaldo técnico de las Naciones Unidas y con la colaboración de expertos internacionales. En 1962, comenzó a operar con una base estratégica en el departamento de Arica, bajo la administración de la JAA y con la colaboración de especialistas, como Jaime Vela —abogado ecuatoriano de la OIT—, Jaime Gordillo —guatemalteco auspiciado por la UNESCO y experto en “educación fundamental”— y Thomas Girvan —jamaiquino afrodescendiente patrocinado por Naciones Unidas, especialista en desarrollo comunitario—, para apoyar al PA y los programas urbanos de la JAA (Prieto, 2017). En particular, en el departamento de Arica, el PA incentivó activamente la participación de la población en estos procesos educativos, elevando su nivel cultural, económico y social (Ruz y Palma, 2021).

El desarrollo, impacto y resultados del PA en el ámbito educacional en Arica han sido escasamente abordados en la historiografía nacional y regional. Hasta la fecha, el estudio de Mercedes Prieto (2017) es uno de los pocos que analizó los movimientos del PA en la década de 1960 en la región, centrándose en la formación del Estado chileno en los pueblos fronterizos. La autora sostiene que el programa implementó diversas prácticas estatales, como la clasificación de la población, la expansión de la infraestructura estatal y procesos de autosujeción de las comunidades del interior. Prieto señala que, al principio, el PA buscaba urbanizar y civilizar a estas comunidades, modificando los roles de las mujeres y delegando funciones estatales a los pobladores, lo que favoreció un proceso de construcción del Estado desde las fronteras. En este sentido, el programa rompió el aislamiento de estas zonas respecto a la ciudad de Arica, facilitando el tránsito entre ambos y redefiniendo las fronteras sociales y culturales.

ARICA COMO LABORATORIO DE POLÍTICAS DE DESARROLLO

Entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, el departamento de Arica experimentó profundas transformaciones en sus dimensiones social, económica y política. Este proceso estuvo marcado por una serie de políticas estatales que intentaba consolidar la presencia del Estado chileno en el territorio, lo que dio lugar a dinámicas que han sido estudiadas y documentadas por historiadores y académicos. Uno de los hitos fundamentales para comprender este contexto es el proceso de chilenización aplicado tras la guerra del Pacífico (Díaz Aguad y Pizarro, 2004; Díaz et al., 2010), ya que produjo un choque “entre una sociedad tradicional (la peruana) y una moderna (la chilena) en un área geográfica particular” (Díaz et al., 2010, pp. 22-23). Las experiencias educativas vividas en el territorio ariqueño durante la chilenización permiten observar cómo el modelo educativo chileno fue incorporado de forma gradual en los espacios urbanos y rurales de la región,

no sin dificultades ni tensiones, lo que evidencia tanto avances como limitaciones en su implementación (González Miranda, 2002, 2004; Castro, 2004; Díaz y Ruz, 2009; Aguirre Munizaga y Mondaca Rojas, 2011).

Con el tiempo, la expansión del sistema educativo estuvo acompañada por un conjunto de medidas políticas, económicas y administrativas que buscaba posicionar a Arica como un polo de desarrollo económico en el norte del país. Entre las medidas más relevantes resaltan la creación y operación del Puerto Libre, entre 1953 y 1958, y la instauración de la JAA, de 1958 a 1976 (Pizarro y Ríos, 2005).

El rol planificador y la visión desarrollista de la JAA llevaron a este organismo autónomo a diseñar y ejecutar una amplia gama de iniciativas modernizadoras que se extendieron por todo el territorio ariqueño, incluyendo el espacio andino, durante la década de 1960. Entre estas iniciativas destacaron el Plan Desarrollo Agropecuario (1961-1967), el Plan Auquénido (1960-1965) y el PA (1962-1965), a los que se sumaron otras estrategias orientadas a la superación del analfabetismo, como el Plan para el Mejoramiento de las Condiciones de Vida y el Plan Caminero (Ruz y Palma, 2021, p. 380). De esta manera, la JAA buscaba promover “un proyecto de modernización capitalista dirigido hacia el desarrollo de las comunidades rurales de la región fronteriza ariqueña a partir de la segunda mitad del siglo XX” (Ruz y Palma, 2021, p. 373). Cabe agregar que, desde una perspectiva legal, la JAA tenía la responsabilidad de promover el desarrollo integral del departamento de Arica. Así lo establecía la Ley 13.309, que en su artículo 2º, letra f, señalaba que el desarrollo debía alcanzarse “con el mayor aprovechamiento y prospección de todas las riquezas naturales de la zona y la planificación de sus usos” (Ruz y Palma, 2022, p. 34). Bajo esta lógica, el modelo desarrollista implementado en la zona buscaba articular el crecimiento económico con la modernización capitalista del territorio.

Finalmente, cuando la Superintendencia de Educación diseñó el Plan de Integración Educacional de Arica (Leiva *et al.*, 1966; Cornejo, 1983; Núñez, 1989; Pizarro, 2023), definido como un ensayo experimental orientado a mejorar la educación chilena a partir de los postulados del planeamiento educativo (Ministerio de Educación Pública, 1961), la JAA otorgó su respaldo institucional y financiero desde comienzos de la década de 1960. Lo mismo sucedió cuando la JAA solicitó al PA el estudio y aplicación de su propuesta, que ya había estado en marcha en otros países andinos con una alta presencia indígena (Ruz y Palma, 2021). Ambas iniciativas educativas desplegaron acciones en el departamento de Arica, contando con el decidido apoyo de la JAA.

EL PROGRAMA ANDINO EN EDUCACIÓN RURAL DE 1962 A 1965, PROYECTO ARICA-CHILE

Considerando la extensión y densidad del documento “Programa Andino Proyecto Arica-Chile”, y con el propósito de mejorar la claridad expositiva y evitar reiteraciones, este segmento ha sido organizado en subtemas, que permiten desarrollar un análisis más coherente del material disponible. La estructura contempla las siguientes secciones: aspectos generales del documento; caracterización del diagnóstico inicial sobre las condiciones del territorio y la población rural andina, y principales acciones educativas implementadas —en este apartado rescatamos el testimonio de Nancy Alanoca—. Esta organización busca facilitar una lectura crítica y profunda sobre el desarrollo, los objetivos, alcances y limitaciones del programa en el contexto específico del departamento de Arica durante la década de 1960.

Aspectos generales del documento

El documento “Programa Andino Proyecto Arica-Chile”, elaborado entre 1962 y 1965, constituye un valioso registro, que ofrece una perspectiva detallada sobre el enfoque y las estrategias adoptadas en la implementación de la educación rural en el departamento de Arica. A través de sus páginas, se puede entender cómo los actores involucrados visualizaron y abordaron los desafíos educativos de una región compleja geográfica y culturalmente, marcados por una fuerte tendencia al enfoque integral y al desarrollismo económico. El equipo multidisciplinario del PA estuvo compuesto por el siguiente personal: Miguel Ángel Gordillo, experto y asesor de la UNESCO en educación rural; Alfredo Cayo, ingeniero agrónomo de la JAA, adscrito al PA; Nancy Alanoca, trabajadora social de la misma institución, también adscrita al PA, y 48 maestros normalistas de las 23 escuelas rurales (Proyecto Arica-Chile, 18 de marzo de 1963).

Desde sus primeras líneas, la propuesta educativa del PA planteaba “reorganizar la escuela primaria rural para convertirla en una escuela activa y funcional, capaz de proyectar su acción hacia el hogar y la comunidad, contribuyendo así al desarrollo económico, social y cultural del territorio” (Proyecto Arica-Chile, diciembre de 1962, p. 2). De este modo, la escuela se concibió como el principal motor de cambio y desarrollo educativo, coincidente con las ideas desarrollistas de la época, transformándose en un eje articulador del progreso local.

El documento consta de 147 páginas y está dividido en tres secciones. La primera, corresponde al informe 1, elaborado a fines de 1962 y donde se exponen los objetivos y el diagnóstico inicial del programa. La segunda, recoge el plan de trabajo anual para 1963, detallando los ejes fundamentales de intervención del programa en general. La tercera, reúne los informes trimestrales de las actividades realizadas entre 1963 y 1965 (informes 3, 4 y 5 de 1963; 6, 7 y 9 de 1964; 10, 11 y 12 de 1965). Cada una de estas secciones refleja una organización y planificación progresivas, orientadas a integrar las zonas andinas en el proceso de desarrollo local y nacional. Para cumplir con este objetivo, el rol del experto en educación rural Miguel Ángel Gordillo fue fundamental, ya que se encargó de asesorar a las autoridades nacionales, organizar cursos de perfeccionamiento para maestros rurales, y colaborar en el desarrollo de clases de alfabetización y otras actividades educativas dirigidas a niños, jóvenes y adultos de las comunidades.

Caracterización del diagnóstico inicial sobre las condiciones del territorio y la población rural andina

El informe 1, redactado a fines de 1962, hace un diagnóstico detallado del contexto educativo del departamento de Arica. El análisis parte con una descripción del entorno social y geográfico, destacando las actividades agrícolas y ganaderas propias de la zona y las enormes distancias que separaban a Arica de los pueblos cordilleranos. En muchos casos, el acceso a estas localidades solo era posible mediante vehículos motorizados o, en ocasiones, a lomo de mula. La falta de transporte y de caminos habilitados convertía los traslados en recorridos extenuantes que podían durar “por algunos minutos, pero algunos hasta por varias horas” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 2).

El diagnóstico caracteriza a la población rural como mayoritariamente campesina, dispersa y asentada en comunidades aisladas. En este contexto, el territorio del departamento

de Arica se presenta como una unidad geográfica heterogénea, compuesta por zonas claramente diferenciadas: una costa urbana y un interior rural conformado por los valles, la precordillera y el altiplano, donde habitaban comunidades andinas que conservaban formas de vida vinculadas a la ganadería nómada, la agricultura tradicional y prácticas culturales ancestrales. Los valles de Azapa, Lluta y Camarones son descritos como áreas con potencial agrícola dentro de un departamento que, en términos generales, se percibe como “un desierto” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 2). En contraste, la precordillera y el altiplano, marcados por una geografía accidentada y condiciones climáticas extremas, se asocian al aislamiento, la subsistencia y la actividad pastoril.

Respecto a los estudiantes andinos, el informe los describe como profundamente condicionados por el medio en el que vivían. Se señala que “en algunas escuelas, tanto de los valles como de la precordillera y del Altiplano, algunos niños recorren hasta cuatro o más kilómetros para llegar a la Escuela” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 3), lo que refleja las dificultades de acceso a la educación en esas zonas. Además, los alumnos del altiplano y de la precordillera son descritos como “alumnos nómades”, ya que con frecuencia desertaban del sistema escolar, debido a que ellos y sus familias se dedicaban a la ganadería itinerante (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962).

En cuanto a la cobertura escolar, el documento describe que el departamento contaba con 23 escuelas primarias rurales fiscales, financiadas por el Estado, y 7 establecimientos dependientes de la Municipalidad de Arica. En las primeras, trabajaban 48 maestros, mientras que en las escuelas municipales había un maestro por centro. Aunque la mayoría de las escuelas disponía del mobiliario básico necesario, “los planes y programas de estudio eran los mismos que los de la escuela primaria urbana, pero, los maestros tenían la autorización de adaptarlos a las condiciones y las necesidades del medio en que laboran” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 3). El diagnóstico también constata que la enseñanza en estas zonas se fundamentaba en un modelo tradicional y memorístico, caracterizado por la ausencia de espacios destinados a actividades prácticas, tales como talleres o huertos escolares en donde se pudiera experimentar actividades agrícolas. Esta limitación se atribuía a la falta de recursos, terrenos y agua.

Respecto a la infraestructura escolar, las escuelas rurales presentaban serias deficiencias, tanto en capacidad como en el estado de conservación. El diagnóstico señala que “la mayoría de los edificios que actualmente desempeñan papel de escuelas, son deficientes en todo sentido” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 4). Las escuelas que presentaban buenas condiciones eran la Escuela de Tignamar, en la precordillera, y los edificios que ocupaban las escuelas de Parinacota, Caquena y Huallatire, en el altiplano, que fueron construidas en 1962 con apoyo del PA. En este sentido, el informe hace énfasis en la importancia de la infraestructura educativa en los planes futuros.

En relación con el rol de los maestros rurales, el diagnóstico destaca la importancia del liderazgo, la colaboración y el compromiso de los maestros normalistas rurales en la implementación del PA. El informe pone de manifiesto positivamente que las escuelas rurales eran atendidas mayoritariamente por maestros graduados en escuelas normales, que se caracterizaban por ser “jóvenes, activos y entusiastas, con gran capacidad de trabajo, con ansias de mejorar su capacitación profesional y con buenos deseos de mejorar las condiciones de vida de los habitantes de la comunidad en que trabajan” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 5). No obstante, el diagnóstico también pone en

evidencia una importante deuda en el ámbito de la educación para adultos. A pesar del compromiso de los docentes, se identifican limitaciones en la implementación de estrategias de alfabetización. El informe reconoce que “en conversaciones con los maestros, varios de ellos manifiestan que carecen de experiencias para organizar y realizar programas de alfabetización y educación de adultos” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 5). Esta situación convertía la alfabetización de la población adulta en una necesidad que debía resolverse de forma urgente a favor de las comunidades rurales.

Otro de los aspectos relevantes abordados en la sección inicial del documento es la organización territorial y las actividades comunitarias impulsadas por el PA. El informe indica que las labores del PA comenzaron en abril de 1962 en pueblos de la precordillera y el altiplano, donde se promovió activamente la participación de las comunidades en torno a las escuelas. En este sentido, se destaca que en “algunas de las escuelas hay organizado un centro de Padres que colabora con la escuela en promover sus mejoras materiales” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 5). Esta medida no fue aislada, sino parte de una estrategia más amplia, orientada a fortalecer el vínculo entre la escuela y su entorno social.

En otras localidades, la acción comunitaria se desarrolló a través de la formación de juntas de vecinos, que ampliaron su intervención más allá del aspecto educativo. Estas organizaciones asumieron un rol activo en distintas necesidades y problemáticas locales, como “la construcción de edificio para la escuela, en la introducción de agua potable, en la forestación, en la apertura de caminos, etc.” (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 5). Estas experiencias dan cuenta de la proyección comunitaria que el PA pretendía fomentar, entendiendo el desarrollo como un proceso integral que no solo involucrara a los estudiantes y maestros, sino también a las familias e inclusive a funcionarios estatales en la transformación del territorio y de su realidad educativa.

Principales acciones educativas implementadas entre 1962 y 1965

En el marco de la implementación de las primeras acciones ejecutadas por el PA a partir de 1962, Miguel Ángel Gordillo señaló que se establecieron vínculos con la Oficina Regional en Lima, donde el director del programa, el doctor Buitrón, le entregó información y orientaciones relacionadas con el PA, y puso a su disposición material informativo. Además, se reunió en Santiago de Chile con el representante residente de la Junta de Asistencia Técnica de la ONU, y mantuvo una entrevista con el superintendente de la Educación, José Herrera, y el secretario técnico de la Superintendencia, Óscar Pereira. También se mantuvieron reuniones con el personal de la Sección de Educación de Adultos, la Sección de Planes y Programas, la Dirección de Educación Primaria, el Instituto de Educación Rural y Naciones Unidas (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 6).

A finales de 1962, Gordillo colaboró en la Oficina del Programa Andino de la ciudad de Arica con Jaime Vela Badillo, coordinador del programa en su calidad de representante de la OIT, y con David T. M. Girvan, afrodescendiente proveniente de Jamaica y asesor de desarrollo comunitario de Naciones Unidas. Fue precisamente con el doctor Vela Badillo con quien Miguel Ángel Gordillo conoció a diversas autoridades locales, como el gobernador del departamento y presidente de la JAA, al director y los colaboradores del Plan de Integración Educacional, al director del Departamento de Educación y al alcalde municipal. Por ese mismo periodo, visitaron las escuelas rurales del Valle de Azapa, Lluta y algunas del altiplano, como

Putre, Caquena, Parinacota y Huallatire, y participaron de una reunión informal convocada por la directiva de la Asociación de Maestros Rurales, en la cual se presentaron los objetivos y la implementación del PA.

Posteriormente, se procedió a elaborar el plan de trabajo anual de 1963, que fue sometido a la consulta y participación de los actores implicados, pertenecientes a la Dirección del Plan de Integración Educacional, a la Dirección Departamental de Educación y a la Asociación de Maestros Rurales. Este proceso de consulta y participación evidencia que el programa se diseñó y desplegó con la colaboración activa de autoridades nacionales y locales, así como de funcionarios públicos (Proyecto Arica-Chile, informe 1, diciembre de 1962, p. 7).

De este modo, el primer plan de trabajo, elaborado en 1963, se constituyó como un documento clave, pues definió los objetivos y los ejes centrales de intervención que guiaron el desarrollo del programa entre 1963 y 1965. Estos lineamientos fueron luego recogidos y profundizados en los informes trimestrales, los cuales dieron cuenta de los avances, las intervenciones realizadas y las soluciones propuestas frente a los problemas detectados. Este proceso destaca un aspecto central en la planificación del programa: a partir de un diagnóstico inicial, el equipo identificó los principales problemas y formuló planes de trabajo anuales para abordarlos directamente.

Desde esta perspectiva, es posible también observar cómo las ideas del planeamiento educativo estaban presentes en la mirada de los especialistas técnicos, en la medida en que el diseño educativo se concebía como una respuesta a problemas urgentes, que operaba como una fase diagnóstica destinada a identificar y enfrentar desafíos mediante reformas o políticas concretas (Fernández y Aguerrondo, 1977). A ello se sumaba la influencia del desarrollismo, que promovía la intervención del Estado a través de equipos técnicos multidisciplinarios, que representaban tanto a la JAA como a los organismos internacionales. Según Faletto (2007), el desarrollismo impulsaba una acción estatal que no se limitaba a la planificación, sino que incluía también intervenciones directas en sectores estrechamente vinculados al desarrollo productivo. En el caso del PA, esta estrategia se tradujo en una articulación concreta entre educación, infraestructura y modernización agrícola, bajo la convicción de que el desarrollo del medio rural requería una acción coordinada del Estado y de agentes técnicos especializados, operando desde una lógica integral.

En consecuencia, a partir del análisis y lectura del “Proyecto Arica-Chile”, se identificaron cinco ejes centrales del programa, enfocados en áreas estratégicas: a) mejorar la infraestructura escolar desde una lógica comunitaria; b) integrar prácticas funcionales, como el huerto escolar, en las dinámicas pedagógicas; c) capacitar a funcionarios públicos para adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de las comunidades rurales; d) crear e implementar talleres escolares y comunitarios, y e) desarrollar la educación de adultos. Estas intervenciones permitieron reorientar la educación rural hacia las actividades productivas propias de estos sectores.

Entre 1963 y 1965, Miguel Ángel Gordillo, Alfredo Cayo, Nancy Alanoca y los maestros normalistas, junto a otros funcionarios de la JAA, trabajaron articuladamente bajo una lógica de intervención centrada en enfrentar las principales debilidades asociadas a estos cinco ejes. A continuación, se presenta un análisis de las soluciones y acciones concretas implementadas en torno a cada eje, basado en la revisión de los informes trimestrales elaborados durante dicho periodo.

a) La mejora de la infraestructura escolar en las zonas rurales de Arica se presentó como una de las prioridades en la implementación del PA. Esta iniciativa contemplaba la rehabilitación y construcción de escuelas primarias que respondieran a las necesidades educativas locales, lo que fue posible gracias a la participación de miembros de las comunidades rurales, el respaldo financiero y técnico de la JAA, y la supervisión de los maestros normalistas. La elaboración de los planos de las escuelas rurales estuvo a cargo de Jorge Vallejo, arquitecto de la JAA, quien diseñó establecimientos que sirvieron como modelo para otras localidades. El plano de la escuela de Chapiquiña, por ejemplo, sirvió de modelo para otras construcciones, como Codpa y Guañacagua (Proyecto Arica-Chile, informe 3, 30 de junio de 1963). Estos diseños consideraban aulas, talleres, áreas comunes y viviendas para docentes, articulando así las necesidades pedagógicas y habitacionales de la comunidad. La ejecución de las obras se llevó a cabo mediante una coordinación estrecha entre la dirección técnica del arquitecto de la JAA, con materiales proporcionados por el PA, y la colaboración comunitaria, que en muchos casos aportaba la mano de obra a través de la Junta de Vecinos, bajo la supervisión de directores y maestros normalistas de las escuelas. Para apoyar este proceso, se utilizó una máquina portátil CINVA-RAM en diversas comunidades del interior, la cual permitió la fabricación de bloques de tierra estabilizada. Estos bloques se utilizaron en la construcción de escuelas y de viviendas para familias que lo necesitaran. En esta labor, el arquitecto Jorge Vallejo y el constructor civil Mario Pizarro, ambos funcionarios de la JAA, enseñaron a los habitantes locales a usar la máquina (Proyecto Arica-Chile, informe 5, 8 de diciembre de 1963). La construcción de escuelas se fue extendiendo paulatinamente a otros pueblos, y para fines de 1963 Miguel Ángel Gordillo informaba que, tras un año de funcionamiento del programa, se había producido un leve incremento en la cobertura educativa, pasando de 23 a 25 escuelas operativas (Proyecto Arica-Chile, informe 5, 8 de diciembre de 1963).

El proceso de construcción, reparación y dotación de edificios escolares continuó desarrollándose de forma progresiva durante 1964, tal como evidencian los informes 6, 7 y 9 del PA. Estos documentos registraron los avances en las obras y la priorización de recursos para completar edificaciones escolares y viviendas para el personal docente en las comunidades de Chapiquiña, Socoroma, Molinos, Guañacagua y Codpa. No obstante, también se reconocen las limitaciones del proceso: para marzo se advirtió que no era posible ampliar la cobertura, debido a la falta de personal técnico que pudiera asistir a las comunidades y a la escasez de presupuesto para materiales (Proyecto Arica-Chile, informe 6, 30 de marzo de 1964). A pesar de estas restricciones, la construcción de los recintos continuó a lo largo del año, y los planos arquitectónicos contemplaron espacios pedagógicos y habitacionales: aulas, oficinas para la dirección, cocina, comedor, bodega y viviendas para el director o directora y sus familias, así como para los maestros. Además, se proyectó que cada establecimiento contara con un terreno destinado a huerto escolar, que incluyera hortalizas, frutales, crianza de animales domésticos y un vivero forestal (Proyecto Arica-Chile, informe 7, 30 de junio de 1964). Sin embargo, el ritmo de la construcción fue más lento de lo esperado. Según informaba Miguel Ángel Gordillo, esto se debía a múltiples factores: las comunidades rurales eran pequeñas y los pocos habitantes disponibles no podían dedicar tiempo completo, ya que priorizaban sus labores agrícolas. Su participación se limitaba a los fines de semana o días festivos. Además, al

tratarse de familias de escasos recursos, requerían ingresos para su subsistencia, lo que dificultaba su colaboración voluntaria en la construcción (Proyecto Arica-Chile, informe 9, 23 de diciembre de 1964).

Frente a estas problemáticas, durante la primera mitad de 1965, se continuó la construcción de estos edificios escolares iniciados en 1964, a los cuales se sumó Azapa Grande y la construcción de una habitación para profesores en Huallatiri. No obstante, para apresurar la terminación de las obras comprometidas, el PA recibió ayuda del Regimiento de Rancagua, institución que cedió de cinco a seis conscriptos para cada construcción (Proyecto Arica-Chile, informe 10, 30 de marzo de 1965). Otras construcciones, en localidades como Putre, quedaron a cargo de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales. Además, se planificó la construcción de una nueva escuela primaria en el Valle de Azapa, que serviría de internado para hombres y mujeres de las comunidades más apartadas, como Sobraya, Cabuza, Cerro Blanco y Casas Grandes (Proyecto Arica-Chile, informe 10, 30 de marzo de 1965, p.2).

Paralelamente, el programa también prestó atención a la dotación de equipos y materiales didácticos, proporcionando a los maestros normalistas las directrices para mejorar la adecuación y presentación de la sala de clases. Esto incluyó la reparación de pizarrones y la creación de espacios significativos, como rincones de aseo, carteles de asistencia, museos escolares, bibliotecas infantiles, tableros de noticias, periódicos murales. Además, se gestionaron recursos, como mapas, esferas, cuadros murales y libros para las bibliotecas infantiles, en colaboración con el Plan de Integración Educacional (Proyecto Arica-Chile, Plan de Trabajo, 18 de marzo de 1963).

b) El huerto escolar también se perfiló como una herramienta clave en el PA para reforzar la educación rural en Arica. Su objetivo era integrar el aprendizaje práctico en el currículo y promover la enseñanza de habilidades agrícolas. Este enfoque buscaba respetar las condiciones ecológicas de la región, por lo que en los huertos escolares se cultivaron hortalizas, frutales y, además, se proyectaron actividades de forestación. A ello se sumó la crianza de animales domésticos, como gallinas, conejos, ovejas, llamas y alpacas. La implementación de estos huertos se planificó con la colaboración de ingenieros agrónomos del PA, específicamente, del proyecto de auquénidos del Departamento de Agricultura, y se contemplaron herramientas ofrecidas por la OIT (Proyecto Arica-Chile, Plan de Trabajo, 18 de marzo de 1963). Los huertos escolares se planificaron para las comunidades de Molinos, Azapa, Tignamar, Belén, Codpa y Putre, jurisdicciones que disponían de terreno y acceso al agua necesarios para su desarrollo.

Hacia mediados de 1963, en Tignamar, se inició el cultivo de hortalizas de diferentes especies. En Putre, se comenzó con el cultivo de alcachofas. En la escuela de Molinos, ubicado en el Valle de Lluta, se preparó el terreno para el huerto escolar. En la escuela de Azapa, el personal del Campo de Experimentación Agrícola de Azapa brindó asistencia técnica, además de agua y semillas. Finalmente, en la escuela de Codpa, se inició el cultivo de hortalizas en un pequeño predio prestado por un vecino, y se gestionó un predio ante la administración de la Iglesia católica. Además, se estableció que, dentro de los programas oficiales de la escuela primaria rural, cada grado dispusiera de tres horas semanales para trabajos agrícolas en los huertos escolares (Proyecto Arica-Chile, informe 3, 30 de junio de 1963). Al igual que en el eje sobre infraestructura, los huertos fueron clave en esta renovación educativa, por ello, se les dotó de materiales y herramientas para su ejecución.

Asimismo, en mayo de 1965, se diseñó un proyecto sobre el huerto y el taller escolares (Proyecto Arica-Chile, proyecto 1, 28 de mayo de 1965).

c) Las capacitaciones de los maestros rurales fue otro componente esencial del programa, orientado a fortalecer sus habilidades pedagógicas y a ilustrarlos para adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de las comunidades rurales. Dado que la formación de la mayoría de los maestros se orientaba más hacia la escuela urbana, el programa realizó, entre 1962 y 1965, una serie de cursos y capacitaciones para entrenar a los maestros normalistas en áreas como la agricultura, la ganadería, las artesanías, la salud, el desarrollo de la comunidad y la educación de adultos (Proyecto Arica-Chile, Plan de Trabajo, informes 4 y 5, 1963; informe 9, 1964). La implementación de estos cursos se realizó en colaboración con el personal del Plan de Integración Educacional, así como con expertos de la Universidad de Chile y profesionales de los Servicios Nacionales de Agricultura y Salud Pública. Además, en estas actividades participaron también otros funcionarios, como los carabineros.

d) Los talleres escolares y comunitarios representaron otro componente importante del programa, y fueron diseñados para responder a las necesidades e intereses específicos de cada comunidad. Se impartieron talleres prácticos en áreas como carpintería, herrería, hojalatería, mecánica, albañilería, tejidos, corte y confección (Proyecto Arica-Chile, Plan de Trabajo, 1963; informes 3, 4 y 5, 1963; informes 6, 7 y 9, 1964; informe 11, 1965). Estos talleres operaron de manera complementaria a las escuelas locales y fueron dirigidos por los maestros, quienes fortalecieron el vínculo entre la educación y el desarrollo comunitario. Para su implementación se entregaron diversos materiales escolares y herramientas, como equipos agrícolas, utensilios de carpintería, máquinas de coser a pedal, equipos básicos para la atención de partos, entre otros insumos, que se distribuyeron en las escuelas rurales. Una parte importante de estos recursos fue gestionada a través de la Cooperativa Americana de Remesas al Exterior, con sede en Santiago, que durante todo el periodo analizado colaboró activamente con la dotación de herramientas y materiales para el funcionamiento de estos talleres.

e) La educación de adultos fue concebida, desde un inicio, como un eje relevante a desarrollar. Sin embargo, los informes del PA reconocen que, debido a las condiciones de vida en la precordillera y el altiplano, resultaba extremadamente complejo organizar centros formales de alfabetización. Ante estas dificultades, las acciones educativas se orientaron hacia el mejoramiento de las condiciones de vida mediante actividades prácticas desarrolladas en talleres escolares y comunitarios, así como en la implementación de huertos familiares. En los valles, además de las enseñanzas que se propusieron a través de talleres, se organizaron centros de alfabetización y educación de jóvenes y adultos, enmarcados dentro del Programa Nacional de Alfabetización patrocinado por el Ministerio de Educación Pública (Proyecto Arica-Chile, Plan de Trabajo, 18 de marzo de 1963). Hacia 1964, la educación de adultos se desplegó indirectamente a través de espacios comunitarios, como los comités de funcionarios públicos locales y las juntas de vecinos, y de manera directa mediante los centros de madres y los talleres escolares. En los centros de madres se dispuso la formación de mujeres jóvenes y adultas en temáticas vinculadas a la salud, la educación para el hogar y actividades recreativas. Paralelamente, la Cruz Roja implementó acciones formativas dirigidas a jóvenes y adultos centradas en higiene, primeros auxilios, saneamiento ambiental y asistencia a personas enfermas (Proyecto Arica-Chile, informe 6, 30 de marzo de 1964).

La puesta en marcha de estas acciones, lideradas por el equipo técnico del PA y con apoyo de la JAA, representó un esfuerzo amplio y ambicioso por fomentar el desarrollo rural, en sintonía con las ideas desarrollistas que predominaban en la época. El PA buscaba intervenir en distintos ámbitos de la vida educativa, social y económica de las comunidades rurales del departamento de Arica, promoviendo una reorganización de la escuela, concebida como un instrumento articulador de cambios, en estrecha vinculación con la comunidad local.

Como se ha señalado a lo largo del análisis, el Estado desempeñó un rol central en la ejecución del PA, encargado a través de una red de actores institucionales que llevaron su presencia hasta las comunidades rurales. Estos actores no solo facilitaron la implementación técnica del programa, sino que también gestionaron las demandas locales y articularon los objetivos del programa con los contextos territoriales específicos.

Una de las trabajadoras sociales de la JAA que estuvo adscrita al equipo técnico del PA y que aportó su testimonio para este estudio fue Nancy Alanoca. Con 84 años, Alanoca reflexionó sobre cómo su formación profesional, junto con su profundo vínculo con las comunidades rurales, fueron elementos decisivos para su integración en el territorio y la efectividad de su labor. En particular, subrayó la importancia de su origen andino –específicamente, del pueblo de Belén– como un factor clave que le permitió establecer vínculos con los habitantes de las localidades en las que trabajó. Según relató, su origen beleneño jugó un papel crucial en su contratación, ya que su conocimiento de las costumbres y relaciones de los pueblos del interior la convirtió en la opción ideal para trabajar con las comunidades rurales. Así, pudo integrarse eficazmente al programa y contribuir al cumplimiento de sus objetivos:

Yo tuve mucha suerte y un privilegio realmente, porque estudiaba Servicio Social en la Universidad de Chile de Antofagasta, y bueno, estaba el Plan Andino buscando gente. Me recibí el 62, allí terminé, y en diciembre me titulé. Y yo, el 63, ya tenía trabajo. Inmediatamente, me buscaron. ¿Por qué? Porque era la única persona que estaba en Arica, recién recibida y era del área rural: yo pertenecía a un pueblo andino, a Belén. A mí me eligieron porque era del lugar, era la persona que calzaba con los objetivos del programa. (Alanoca, diciembre de 2024)

En su relato, Alanoca explicó que el PA había surgido como parte de una iniciativa global de democratización impulsada por las Naciones Unidas, la cual promovía la creación de proyectos decenales orientados a sectores excluidos, como los pueblos indígenas. En este contexto, y con el objetivo de incluir a la zona andina de Chile dentro de estos procesos internacionales, se gestionó el respaldo de la UNESCO (Alanoca, diciembre de 2024). También reflexionó sobre las intenciones del PA, señalando que su propósito no era imponer soluciones homogéneas, sino adaptar la educación a las particularidades sociales, culturales y territoriales de las comunidades rurales. En sus palabras, “se buscaba tener un proyecto más adecuado a la realidad (...). Fue un poco nuevo, porque el programa de educación que se atendía en ese momento no era muy adecuado” (Alanoca, diciembre de 2024).

En relación con sus labores como trabajadora social, Nancy Alanoca relató que fue la primera asistente social rural del programa, encargada de realizar un estudio socioeconómico de las comunidades andinas. Su trabajo comenzó en localidades como Putre, Belén, Tignamar, Codpa, Huallatire, Molinos, Azapa, entre otros. Estas visitas, en las que compartía

con los habitantes, le permitieron obtener una panorámica de las condiciones de vida y sus principales necesidades. Asimismo, destacó el rol fundamental de los carabineros y docentes normalistas en la ejecución del programa, ya que ambos actores colaboraban estrechamente con las comunidades, facilitando el desarrollo de esta iniciativa (Alanoca, diciembre de 2024).

Según la evaluación de Nancy Alanoca, el PA fue un ejemplo destacado de integración educativa y social en contextos rurales, al demostrar la efectividad de enfoques adaptados a las realidades locales. A su juicio, la experiencia en Arica permitió visibilizar, a nivel nacional, tanto los logros del programa como la necesidad de políticas con enfoques más adaptados. Y, por último, el PA contribuyó a dignificar a las poblaciones rurales, fomentando una nueva valoración y respeto hacia los estudiantes y trabajadores andinos.

CONCLUSIONES

El análisis del documento del Programa Andino en Educación Rural “Proyecto Arica-Chile”, desarrollado en la década de 1960, nos permite comprender cómo el paradigma desarrollista, que marcó a América Latina a mediados del siglo XX, logró proyectarse en diversas zonas andinas del continente bajo discursos de integración, mejoramiento y modernización. El PA, implementado en las zonas altoandinas de Arica gracias a las gestiones de la JAA, utilizó la educación como un eje articulador de transformaciones comunitarias. Esta estrategia permitió que espacios y actores históricamente marginados se integraran a las dinámicas productivas de la región, principalmente agrícolas y ganaderas, por medio de la conversión del estudiantado andino en potenciales productores y consumidores.

Este entramado técnico, enfocado en cinco áreas clave, fue resultado de un esfuerzo conjunto que involucró no solo a diversas instituciones locales, nacionales e internacionales, sino también a un equipo de especialistas, docentes normalistas, y a los funcionarios de la JAA. Sin embargo, la eficacia del programa radicó, en gran parte, en el compromiso activo de las comunidades rurales, que fue promovido y fortalecido por los profesionales a cargo. La participación de los habitantes de los valles, la precordillera y el altiplano fue fundamental para concretar acciones como el mejoramiento de las escuelas, la instalación de huertos escolares, la creación de talleres comunitarios, la educación de adultos y los procesos de capacitación. Sin este involucramiento local, la planificación técnica no habría logrado materializarse en el territorio.

Esta experiencia da cuenta de los intereses que marcaron la década de 1960, en los que la educación fue concebida como una herramienta estratégica en el marco de las reformas estructurales impulsadas por el Estado chileno, como la reforma agraria, y en la búsqueda de la integración y desarrollo nacional. En este proceso, las comunidades rurales fueron las protagonistas de transformaciones que afectaron su organización cotidiana y su relación con la escuela y el Estado.

Finalmente, el análisis de esta documentación desde una perspectiva histórico-contextual permitió realizar una aproximación al rol de quienes hicieron posible la implementación del programa y le dieron sentido desde los territorios. No obstante, resulta fundamental complementar esta mirada con más testimonios orales de quienes participaron directamente en el proceso, como maestros, maestras, profesionales, estudiantes y otros funcionarios, para conocer, desde su propia experiencia, las repercusiones a corto y largo plazo en sus vidas y comunidades.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Actas del Senado (13 de mayo de 1947). Sesión 33^a, Ordinaria, en martes 13 de mayo de 1947. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/45hJi60>
- Alanoca, N. (diciembre de 2024). Entrevistada por Amalia Rojas Varela.
- Enciclopedia de Arica (1972). *Ensayo de información general del Departamento de Arica*. Universidad de Chile. Santiago: Editorial de Enciclopedia Regionales.
- Ministerio de Educación Pública (1961). *Plan de Integración Educacional*. Santiago: Mineduc. <https://bit.ly/3U625fq>
- Programa Andino Proyecto Arica-Chile (1962-1965). Archivo Histórico Vicente Dagnino.

Fuentes secundarias

- Aguirre Munizaga, C. y Mondaca Rojas, C. (2011). Estado nacional y comunidad andina. Disciplinamiento y articulación social en Arica, 1880-1929. *Revista Historia* 44(1), 5-50.
- Avendaño, O. (2017). Reforma agraria y movilización campesina en Chile (1967-1973) y Perú (1969-1976). *Polis. Revista Latinoamericana* 47, 15-42.
- Bellei, C. y Pérez Navarro, C. (2016). Democratizar y tecnicificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En C. Huneeus y J. Couso (Eds.), *Eduardo Frei Montalva: un gobierno reformista. A 50 años de la “Revolución en Libertad”* (pp. 207-242). Santiago: Editorial Universitaria.
- Belsú, C., Cárdenas, C. y Regodeceves, E (2001). *Aporte de la Junta de Adelanto de Arica al Plan Integral de Educación* [seminario de Profesorado de Educación Media en Historia y Geografía, Universidad de Tarapacá].
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina. En E. Bohoslavsky y G. Soprano (Eds.), *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bossio García, H. (2020). Clave hermenéutica del desarrollismo. *Revista de Historia (Concepción)* 27(1), 7-24.
- Caiceo, J. (2014). Influencia educacional de Domingo Faustino Sarmiento en Chile. Dos puntas (La Serena) VI(10), 183-203.
- Castro, L. (2004). Una escuela fiscal ausente, una chilenización inexistente: la precaria escolaridad de los aymaras de Tarapacá durante el ciclo de expansión del salitre (1880-1920). *Cuadernos Interculturales* 2(3), 57-68.
- Cornejo, L. (1983). *Aspectos históricos del Plan de Integración Educacional de Arica (1960-1970)* [monografía de Licenciatura en Educación, Universidad de Tarapacá].

- Díaz, A., Galdames, L. y Ruz, R. (2010). *Nación e identidad en los Andes. Indígenas de Arica y Estado chileno (1883-1929)*. Arica: Universidad de Tarapacá.
- Díaz, A. y Ruz, R. (2009). Estado, escuela chilena y población andina en la ex Subdelegación de Putre. Acciones y reacciones durante el periodo post guerra del Pacífico (1883-1929). *Polis* 8(24), 311-340.
- Díaz Aguad, A. y Pizarro, E. (2004). Tacna y Arica en tiempos del Centenario. *Diálogo Andino* 24, 29-38.
- Faletto, E. (2007). *Dimensiones sociales, políticas y culturales del desarrollo*. Santiago: FLACSO, Catalonia.
- Fernández, N. y Aguerrondo, I. (1977). *La planificación educativa en América Latina: una reflexión a partir de la opinión de los planificadores de la región*. UNESCO-CEPAL.
- González Miranda, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa: la escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago: DIBAM.
- González Miranda, S. (2004). El aymara chileno y la escuela pública. *Revista de Educación* 315 (octubre-noviembre).
- Iturriaga Hidalgo, D. (2018). *El Estado desarrollista y su implementación en Chile* [memoria de Licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile].
- Leiva, L., Arias, V., Lambert, L. y Rojas, T. (1966). *Plan de Integración Educacional de Arica* [seminario de Profesorado de Educación Primaria, Universidad de Chile].
- Mondaca, C., Carvajal, Y. y González, E. (2017). Celebrando las fiestas patrias chilenas entre peruanos. Escuela, nacionalismo y ritos cívicos en la frontera norte de Chile (Arica y Tacna, 1890-1929). En *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*.
- Nercesian, I. (2012). Ideas, pensamiento y política en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, entre los cincuenta y los sesenta. *Trabajo y Sociedad* 19.
- Núñez, I. (1989). *La descentralización y las reformas educacionales en Chile, 1940-1973*. Santiago: PIIIE.
- Pérez Navarro, C. (2018). “*La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado*”: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970). Santiago: Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Pérez Navarro, C. y Álvarez, A. (2023). Hacer Estado en los campos. Trabajo docente en escuelas rurales fiscales (Chile, 1904-1948). *Historia* 396 13, 275-302.
- Pizarro, E. (2023). Una propuesta para el desarrollo de la educación pública en Arica: algunos antecedentes sobre la aplicación del Plan de Integración Educacional (1961). En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 7: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973* (pp. 364-393). Santiago: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Pizarro, E. y Ríos, W. (2005). Entre franquicias y beneficios: una apuesta del gobierno para el desarrollo regional de Arica (1953). *Diálogo Andino. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina* 25, 101-111.

- Prieto, M. (2017). El Plan Andino llega a los pueblos del interior de Arica, Chile: mujeres, Estado y fronteras. En M. Prieto (Comp.), *El Programa Indigenista Andino, 1951-1973: las mujeres en los ensambles estatales del desarrollo*. Ecuador: Instituto de Estudios Peruanos, FLACSO.
- Rens, J. (1961). El programa andino. *Revista Internacional del Trabajo* 64(6), 1-49.
- Rens, J. (1963). Evolución y perspectivas del Programa Andino. *Revista Internacional del Trabajo* 68(6), 1-19.
- Ruz, R., Galdames, L. y Díaz, A. (2015). *Junta de Adelanto de Arica (1958-1976). Experiencia, documentos e historia regional*. Arica: Universidad de Tarapacá.
- Ruz, R. y Palma, M. (2021). Planes modernizadores en el espacio andino del Departamento de Arica y el paradigma del desarrollo en la década de 1960. *Revista de Historia (Concepción)* 28(1), 373-393.
- Ruz, R. y Palma, M. (2022). La estación experimental de auquénidos y animales de pieles finas de Misitune. Experiencia modernizadora en el altiplano ariqueño dentro del paradigma del desarrollo (1960-1965). *Revista de Geografía Norte Grande* 83, 31-49.
- Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, M. y Mayorga, R. (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III: Democracia, exclusión y crisis. (1930-1964)*. Santiago: Taurus.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada* 30, 112-135.