

ARTÍCULO

Proyectos estatales de educación formal para niñas y mujeres del campo. Chile, 1929-1960

VANESSA TESSADA SEPÚLVEDA | Universidad Autónoma de Chile, Chile
vtessada@gmail.com | ORCID: 0000-0003-2884-5710

Recepción: 27/6/2024. Aceptación: 9/8/2024. Publicación: 16/12/2024.

| 1

Resumen

El presente artículo busca realizar un análisis acerca de la inserción de las mujeres y niñas habitantes del mundo rural en las propuestas educativas del Estado, especialmente, de aquellas que habitaron en el Valle Central de Chile entre los años 1929 y 1960. Hasta ahora, la bibliografía nos muestra que los estudios realizados en torno a la inserción de las mujeres y las niñas en el medio rural chileno son escasos, al igual que los que abordan su educación. El análisis se realiza sobre dos ejes. El primero se enfoca en rastrear las ideas que atravesaron la concepción sobre la mujer campesina y los argumentos que fundamentaron la necesidad de generar espacios educativos para ellas, a partir de voces femeninas que durante el período tomaron la representación de este sujeto excluido de la sociedad. El segundo eje propone delinear las iniciativas educativas que desde la institucionalidad estatal se generaron hacia las niñas y mujeres del campo en la educación primaria y secundaria. Se propone que el Estado habría tenido una «aparente despreocupación» por la educación de las mujeres y niñas campesinas, salvo a nivel de la alfabetización primaria. En este sentido, hasta la década de los sesenta no la pensará como un sujeto productivo. La investigación se ha realizado a partir de la documentación del fondo del Ministerio de Educación Pública presente en el Archivo Nacional de la Administración, producción de egresadas de la Escuela de Servicio Social Elvira Matte Cruchaga de la Universidad Católica y material hemerográfico obtenido en la Biblioteca Nacional de Chile.

Palabras clave: educación, espacio rural, mujeres

State Formal Education Projects for Rural Girls and Women. Chile, 1929-1960

Abstract

This article seeks to carry out an analysis about the insertion of women and girls living in the rural world in the educational proposals of the State, especially those who lived in the Central Valley of Chile between the years 1929 and 1960. Until now, the existing literature shows us that the studies carried out on the insertion of women and girls in rural Chile are scarce, as are those that address their education. The analysis is carried out on two axes. The first focuses on tracing the ideas that went through the conception of peasant women and the arguments that founded the need to generate educational spaces for them, based on female voices that during the period took the representation of this subject excluded from society. The second axis proposes to outline the educational initiatives that were generated from state institutions towards rural girls and women in primary and secondary education. It is proposed that the State would have had an "apparent lack of concern" for the education of rural women and girls, except at the level of primary literacy. In this sense, until the sixties he did not think of it as a productive subject. The research has been carried out based on documentation from the Ministry of Public Education fund present in the National Administration Archive, production by graduates of the Elvita Matte Cruchaga School of Social Service of the Catholic University and newspaper material obtained from the National Library from Chile.

Keywords: education, rural space, women

INTRODUCCIÓN

¿Para qué educar a mujeres y niñas campesinas? ¿Cómo hacerlo? ¿Qué iniciativas se formularon desde el Estado? Estas simples preguntas son las que abordaremos en este artículo, en el que, a partir de la revisión de archivos documentales, buscaremos analizar, visibilizar y problematizar la educación de las niñas y mujeres que habitaron, especialmente, en el Valle Central de Chile entre los años 1929 y 1960. Escogimos estas dos fechas porque marcan, a nuestro parecer, dos momentos importantes para la formación de mujeres en el mundo rural: el año 1929 con la concreción de las Escuelas Normales Rurales para la formación de docentes primarios para el campo, que forma parte de las iniciativas ruralistas en la educación primaria y que se convirtió en una alternativa para la formación de jóvenes provenientes de sectores rurales; y 1960 abre un segundo período con la inauguración de la primera escuela agrícola para mujeres por parte del Ministerio de Educación Pública, cuyo objetivo era la formación técnica de mujeres de cara a la Reforma Agraria.

| 3

Hasta ahora, la bibliografía nos muestra que los estudios realizados en torno a la inserción de las mujeres y las niñas en el medio rural chileno son escasos. Más bien, la mayoría de las investigaciones acerca de los procesos modernizadores del Valle Central del país vividos durante el período de estudio obliteran la participación de las mujeres en esos procesos, mencionan de manera tangencial las consecuencias que la modernización agrícola tuvo en la vida de las mujeres y niñas, se centran en las transformaciones de la familia como núcleo productivo o integran de manera invisibilizada la participación de las mujeres en la «obligación» del inquilino.

El «inquilinaje» fue el sistema de trabajo más importante en el área del Valle Central (este término designa a la zona entre Aconcagua y Ñuble) caracterizado por la explotación agrícola a partir de la gran hacienda. Los campesinos, denominados inquilinos, a través de un contrato llamado «obligación», mantenían un pedazo de tierra dentro del latifundio a cambio de trabajo y especies. La «obligación» debía ser acordada por un hombre de la familia y, como parte de ella, la familia del inquilino debía cumplir con ciertos trabajos en los fundos. Este modelo generó una estratificación social profunda en el medio rural, gracias a la cual los hacendados lograron mantener cuotas de poder político, económico y social, que muchas veces usaron para impedir o ralentizar los procesos de transformación del campo (Bengoa, 2015).

Las investigaciones de las transformaciones del medio rural que han incluido la perspectiva de género indican que hubo consecuencias diferenciadas para hombres y mujeres. Ximena Valdés, una de las exponente más importantes de estas investigaciones junto al grupo CEDEM (Centro de Estudios de la Mujer), indica que la modernización del campo fue un proceso contradictorio para las mujeres de la hacienda. Por un lado, la mecanización y modernización

del campo les hizo perder espacios de inserción laboral y sus saberes tradicionales cayeron en desprestigio (Valdés, 1988). Por otro lado, el arquetipo de familia pensado para el modelo económico implementado no se pensó desde la especificidad rural donde los roles femeninos se significaban de manera distinta. En este sentido, Valdés (2020) aduce que ser «dueña de casa» no se restringía a la reproducción en el hogar, sino que debían trabajar en aquellas labores indicadas por los patrones, por lo menos hasta que se integró el salario a las familias y se configuró el modelo de esposo proveedor.

| 4

La bibliografía también rescata una incipiente incidencia de las mujeres en las transformaciones sociales y políticas. Para el período de convulsiones de la década de los treinta, María Angélica Illanes (2019) releva la participación de trabajadoras de campo asalariadas (las lecheras) y la asociación en torno a los «Comités de dueñas de casa». En los años sesenta, se ha investigado su integración en los centros de madres y juntas de vecinos, donde lograron desarrollar nuevas formas de sociabilidad femenina (Oxman, 1983; Tinsman, 2017). Asimismo, se ha analizado su inserción laboral en el tránsito desde el régimen hacendal al trabajo por temporadas en el modelo agroexportador instaurado por la dictadura de Pinochet (Valdés, 2020).

Estas investigaciones que abordan a las mujeres en la producción agrícola y el espacio rural abren preguntas acerca de cómo los fines de la modernidad para las mujeres rurales no implicaron las mismas transformaciones y mejoras que para las mujeres urbanas. Es decir, mientras que en el espacio urbano desde el siglo XIX encontramos que se levanta el sujeto mujer política que reclamaba una ciudadanía activa, derecho igualitario a la educación, participación política y emancipación intelectual ante la restricción y negación de derechos en la construcción de la República (Castillo, 2021); para las mujeres del campo, los planes de modernización y mejoramiento entendieron la instrucción como alfabetización y trabajo doméstico, dejando de lado la autonomía, los derechos y la emancipación individual. Así, si bien desde 1915, como apunta Castillo (2021), las mujeres tuvieron derecho a la educación, —que la autora ejemplifica en la existencia de escuelas, liceos y la apertura de la universidad para las mujeres—, cabe preguntarnos: ¿qué acceso tenían las niñas y mujeres que habitaban los espacios rurales a esta modernidad de derechos para las mujeres? ¿había algo más allá de la educación primaria?

Una mirada comparada nos muestra, por una parte, que la educación rural y agrícola de las mujeres ha sido un tema poco abordado desde la historiografía y, por otro, que las alternativas educativas para las niñas y jóvenes eran reducidas. En Argentina, los objetivos que atravesaron la educación agrícola y rural para las mujeres pasaban por las ideas de la construcción de la nación: civilizar, pero, sobre todo, entender a la familia como espacio para lograr el arraigo en la tierra. En este sentido, las mujeres fueron concebidas como reproductoras para el mejoramiento del hogar, por lo que la transmisión de conocimientos

agrícolas se centró durante gran parte del siglo xx en el hogar, invisibilizando el aporte económico de la mujer-madre campesina (Gutiérrez, 2019). Esta visión produjo una educación diferenciada que se canalizó a través del extensionismo y se organizó primero a través del Ministerio de Asuntos Agrícolas y luego del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), instituciones que ponen en funcionamiento los programas de Hogar Rural y los Centros de Hogar Agrícola para preparar a madres rurales y maestras para los cursos de hogar rural y agrícola; luego, el INTA crea una Sección de Hogar Rural, dando continuidad a esta visión acerca del papel femenino, centrándolo en el arraigo de la familia en el campo. Como vemos, el esfuerzo de preparación agrícola de las mujeres fue llevado adelante por instituciones productivas y no por las educativas (Gutiérrez, 2014, 2019; Peirano, 2006).

| 5

En Uruguay, desde principios del siglo xx se piensa en el papel que debería cumplir la mujer en el medio rural. En la visión del Programa de Educación Rural (1917) se confirmaba la visión civilizadora de la educación en el medio rural, y se evidenciaba que la mujer contaba con características específicas para realizar esa labor. Con ello, se reproducía la idea de las mujeres como transmisoras educativas para el espacio doméstico. Es decir, la importancia de la educación de las niñas se basaba en la repercusión que tenía en el hogar campesino (Clavero, 2022). Las pedagogías ruralistas de emergencia posterior propusieron la idea de la necesidad de formar educadores con conocimientos específicamente rurales, sin diferenciar entre maestros y maestras (Reisin, 2023).

Así, el objetivo de este artículo es realizar un análisis acerca de la inserción de las mujeres y niñas habitantes del mundo rural en las propuestas educativas del Estado. Nuestra propuesta se mueve sobre dos ejes. El primero, se enfoca en rastrear las ideas que atravesaron la concepción sobre las mujeres campesinas y los argumentos que fundamentaron la necesidad de generar espacios educativos para ellas, a partir de voces femeninas que durante el período tomaron la representación de este sujeto excluido de la sociedad. El segundo eje, propone delinear las iniciativas educativas que desde la institucionalidad estatal se generaron hacia las niñas y mujeres del campo.

A partir del análisis de ambos ejes, lo que proponemos es que, primero, las personas que testimoniaron, analizaron u opinaron sobre la situación de las mujeres campesinas en el período estudiado coinciden en un diagnóstico que resaltaría las carencias culturales, sociales y económicas en que habitan las mujeres del campo, cuyo análisis nos permitiría vislumbrar una interpretación jerarquizada de lo urbano por sobre lo rural, que, por lo tanto, no buscó comprender las formas de vivir en el campo, sino que las leyó desde una mirada «urbanocéntrica». Una segunda propuesta apunta a que el Estado habría tenido una «aparente despreocupación» por la educación de las mujeres y niñas campesinas, salvo a nivel de la alfabetización primaria. En este sentido, hasta la década de los sesenta no la pensará como un sujeto productivo. Por último,

creemos que la construcción sexo-genérica que deriva tanto de las lecturas sobre la vida campesina y sus necesidades, como de los fines de la educación se pensaron desde la familia tradicional urbana como referente, sin buscar comprender los significados de la vida en el campo ni su valorización.

Para llevar adelante esta investigación tomamos documentación proveniente de variadas fuentes: el fondo del Ministerio de Educación Pública presente en el Archivo Nacional de la Administración, producción de egresadas de la Escuela de Servicio Social Elvita Matte Cruchaga de la Universidad Católica y material hemerográfico obtenido en la Biblioteca Nacional de Chile.

El texto comienza con la descripción del contexto socio-histórico entre 1929 y 1960. En una segunda parte, analizaremos diversos textos que hablan de las condiciones de vida de la mujer campesina. En la tercera parte, analizaremos las propuestas educativas que desde el Estado se realizaron para la integración de las mujeres en la educación, abordaremos la educación primaria y la educación profesional. Por último, presentaremos las conclusiones.

CONTEXTO: EL ESPACIO RURAL, LA MODERNIZACIÓN AGRÍCOLA Y LA EDUCACIÓN

Durante la primera mitad del siglo XX se produce una preocupación por el campo. La depresión económica de los años 30, no solo dejó al descubierto la fragilidad del país ante los mercados internacionales, sino que develó la subutilización y escasa producción agropecuaria del sistema de latifundios en el valle central chileno. Ante esto, los gobiernos adoptaron el modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), que intentó impulsar de manera importante la industria nacional y que repercutió en la necesidad de modernizar las explotaciones agrícolas, sobre todo, para lograr el abastecimiento interno. Pese a ello, las investigaciones dan cuenta que «el Estado invirtió menos recursos en educación, salud, infraestructura y otros servicios para el sector rural que para el sector urbano, y los pobres del campo fueron los más discriminados» (Robles y Kay, 2018, p. 117). Cuestión que no llama la atención pues, pese a que el discurso político del Frente Popular (que gobernó entre 1938 y 1952) visibilizó al sujeto campesino, no se logró promulgar una ley de sindicalización campesina (lo que recién se lograría en 1967); y tampoco se generó un sistema de reorganización de la gran propiedad de la tierra, manteniendo el modelo de Caja de Colonización Agrícola creada a principios del siglo XX. Así, como afirma José Bengoa (2015), el proceso de modernización técnica de las haciendas suscitado durante el período no logró remover la estructura hacendal ni el trabajo inquilino.

Estos cambios estuvieron acompañados por transformaciones a nivel educativo pues, como veremos, se produce un diálogo entre el Estado docente y las necesidades económicas del país. Esta convergencia abrió paso a un pensa-

miento pedagógico «ruralista» entre la docencia primaria que circuló a nivel latinoamericano, que implicaba un intento de modernización de la vida rural, a través del establecimiento de una relación entre la educación en el medio rural y el desarrollo económico local (Reisin, 2020). No obstante, este impulso, que se dio especialmente a nivel de la educación primaria, fue perdiendo fuerza. Como ha investigado Camila Pérez, desde la década de 1940 se produce una homogeneización del currículo que «urbaniza» la formación escolar (2018).

Asimismo, al igual que en el resto de América Latina, el analfabetismo se presentó como un problema endémico del mundo rural. En 1920, el 49,7 % de la población nacional era analfabeta, y para 1960 era del 34,6 %, es decir, en 40 años solo había logrado disminuir cerca del 15 % (Gutiérrez, 1975). A eso, se sumaban otros problemas educativos de larga duración en el mundo rural: el alto ausentismo y deserción escolar, problemas de cobertura escolar, condición de mano de obra de los niños, niñas y jóvenes y poca valorización por parte de las familias de la educación (CIDA, 1966; Pérez, 2020). Con la llegada de Pedro Aguirre Cerda y del Frente Popular a la presidencia se impondrá una política educativa que buscó ampliar la cobertura, preparar a los alumnos para el trabajo y subsanar las deficiencias en alfabetización. Así, durante su período (1938-1941) se crearon 18 nuevas escuelas de enseñanza industrial y de minas y se pusieron en práctica campañas de Alfabetización Popular (Superintendencia de Educación Pública, 1965). Además, se apostó por el mejoramiento del mundo rural a través de la educación no formal que se desplegó a través del Instituto de Información Campesina (1939), el cual se transforma en 1941 en el Instituto del Inquilino.

De igual manera, desde el Ministerio de Educación Pública se comienza a perfilar la educación profesional. Con respecto a la educación agrícola, con la fundación del Ministerio de Educación Pública en 1927 se crea el Departamento de Educación Secundaria y se aloja allí una Sección de educación agrícola, comercial e industrial. En la década de los 40, la Sección se convierte en Dirección de Enseñanza Profesional y en la década de los 50, se convierte en Dirección de Educación Profesional que alberga el Departamento de Educación Agrícola. Esta Dirección tenía la obligación de vigilar la dirección técnica pedagógica y administrativa de la educación agrícola, comercial, industrial y técnica femenina.

REPRESENTACIONES SOBRE LAS MUJERES CAMPESINAS

En este escenario de mejoramiento económico del mundo campesino y de transformaciones políticas y educativas, las mujeres campesinas tuvieron un lugar que podemos caracterizar como relegado y secundario. Como ha ido develando la investigación de archivo realizada, hubo pocas iniciativas de carácter estatal, tanto de carácter formal o no formal, que tuvieran como sujeto principal a las

mujeres en el período abordado. Asimismo, no ha sido fácil encontrar, en medio de esta vorágine de transformación y de importancia del medio rural, voces y textos que aborden de manera específica las condiciones de la mujer campesina y su educación.

Sin embargo, esta situación no sorprende. Teresa María Ortega (2015), siguiendo a Rosario Sampedro y Sarah Whatmore, da cuenta de que la desatención historiográfica hacia las mujeres campesinas y rurales esconde una mirada «androcéntrica» y «agrocéntrica» que pone en el centro a los procesos de modernización económica y técnica, y cuyos protagonistas son agricultores, campesinos y jornaleros. Por otro lado, las visiones tradicionales también ignoran la actuación de las mujeres en aquellos procesos y no relevan los espacios de la reproducción o no valoran la actuación en los espacios cotidianos. Asimismo, el feminismo ha tenido una mirada «urbanocéntrica» que ha entendido el espacio rural de manera jerárquica, por lo tanto, como secundario y marginal. Así, ha interpretado desde ese paradigma, por ejemplo, los límites de lo privado y lo público, de lo productivo y reproductivo. A esta desatención historiográfica por las mujeres campesinas, podríamos sumar el contexto local, en que hay baja alfabetización, poca participación en agrupaciones y una falta de derechos que no solo afecta a las mujeres, sino a los hombres campesinos y peones.

Por lo dicho, para poder explorar las condiciones específicas de las mujeres campesinas en el período de estudio, nos hemos topado con dificultades, tanto en encontrar su voz en la documentación, como su representación de manera individualizada respecto del contexto campesino. Aquí trataremos, a partir de un corpus de textos de distintas proveniencias, las condiciones de vida de la mujer campesina. Estos textos, que serán listados a continuación, están elaborados por algunas mujeres trabajadoras de haciendas que experimentaron el trabajo campesino, o que hablan desde el compromiso político y feminista (Elvira Ramírez, Eliana Sagredo, Carmen, Rebeca Muñoz), por educadoras que se preocuparon por el espacio rural (Graciela Mandujano, Dora Gaete, Amanda Labarca) y por visitadoras sociales rurales (Marta Ugarte y María Luisa Undurraga).

El corpus de textos analizados es el siguiente: Elvira Ramírez, *La vida de la mujer en el campo* (1935); Amanda Labarca, *El mejoramiento de la vida campesina* (1936); Carmen, *La Lechera* (1936); *Entrevista a Graciela Mandujano* (1939) realizada por el MEMCH; Marta Ugarte, *Observaciones sobre los problemas del campo. La mujer campesina* (1940); Rebeca Muñoz, *Mujeres campesinas* (1940); Dora Gaete (entrevista), *La primera granja escuela femenina y su directora* (1943); Eliana Sagredo, *La mujer campesina en la lucha del pueblo* (1943); Georgina Durand, *Entrevista a Graciela Mandujano* (1945); Dora Gaete, *Escuela Granja Femenina* (1948a) y María Luisa Undurraga, *El Servicio Social Rural* (1952).

El análisis lo hemos dividido en tres categorías: la primera es la caracterización de la mujer campesina, sus habilidades y la construcción sexo-genérica sobre su labor en la sociedad; en segundo lugar, se habla de las condiciones

materiales en que viven las mujeres del campo; y, por último, hemos abordado los dichos sobre la educación de las mujeres del campo.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUJER CAMPESINA

Una de las características que más se destaca de la mujer campesina es su condición de madre, lo que infiere de ella aptitudes (entendidas como virtudes) como la abnegación y el sacrificio. Amanda Labarca dice de ella, que es «muchísimo más consciente de su responsabilidad, más apta para la abnegación, más capaz de sacrificios que el padre» (Labarca, 1936, p. 143). Para las visitadoras sociales también es del rol maternal desde donde emergen sus principales aptitudes: «Su corazón de madre, capaz de heroicos sacrificios, de sublimes cariños, de constantes renunciamentos» (Ugarte, 1940, p. 23). En este sentido, esas «virtudes» le permiten no solo afrontar la maternidad, sino también sus condiciones de vida, trabajo y familiares.

Sin embargo, hay que recalcar que pese a que en la lectura sexo-genérica la maternidad, el sacrificio y el cuidado son naturales a las mujeres, los textos analizados coinciden en que las mujeres deben ser educadas para dar cumplimiento a su rol: «la madre no posee ni los más indispensables conocimientos que necesita para desempeñar sus labores del hogar; basta seguirla un momento en el desempeño de sus tareas diarias para convencerse de eso» (Ugarte, 1940, p. 28). Cuestión que se podría explicar, por un lado, porque esta desvalorización responde a los procesos de modernización del conocimiento, provenientes de las ciudades, y por otro, debido a que no hay valoración por los saberes campesinos, transmitidos por la oralidad.

Otros prejuicios patriarcales definen a las mujeres campesinas. En la construcción binomial de las características femeninas y masculinas, las encontramos alejadas de la intelectualidad y la cultura y más cercanas a la emocionalidad y la naturaleza. Graciela Mandujano retrata a la campesina como una persona indiferente a la cultura, a la civilización y a la estética (Mandujano, 1939). Idea que se repite transversalmente en los textos:

Se convendrá en que intelectualmente es ella el reflejo de la más completa desorientación. Su vida es una continua producción de actos aislados, que no guardan entre sí relación alguna [...] Y no es que su proceder obedezca a un criterio errado, no; es sencillamente, que carece de criterio, que todo lo hace al azar. (Ugarte, 1940, p. 24)

Dora Gaete, educadora, redundante en esta misma interpretación. Para ella, la campesina: «Es el elemento más ignorante del campo: supersticiosa, desaseada, inclinada a la pereza» (1948a, p. 21).

Estas características se repiten para su presentación personal: «Su rostro, su peinado, su vestido, revelan despreocupación: no hay detalles en ella que indiquen su deseo de parecer atractiva, así como en su casa rara vez se encuentran huellas de su mano femenina» (Ugarte, 1940, p. 29). Entendiendo que la «mano femenina» refiere a la delicadeza que debería prodigar la mujer y al interés por parecer atractiva a los hombres, ambas características que están ausentes en la mujer campesina.

| 10

CONDICIONES DE VIDA

De acuerdo con los análisis, las características de la campesina, si bien se derivan de su naturaleza femenina, el desarrollo de las mismas está supeditado a sus condiciones materiales de vida y trabajo. La vida en la hacienda y, sobre todo en régimen de inquilinaje, sometía a las familias a vidas precarias. Los textos analizados abordan repetidamente las carencias de la vida cotidiana de estas mujeres. Las casas campesinas son descritas como «pocilgas inmundas» (Ramírez, 1935, p. 2), que «carece[n] muchas veces de las más indispensables condiciones para asegurarles siquiera la salud y moralidad» (Ugarte, 1940, p. 33). La miseria y pobreza de las habitaciones, el hacinamiento y la promiscuidad son elementos que dan cuenta de las condiciones de vida de las familias campesinas. Es decir, las malas condiciones materiales redundaban en problemas morales, de los que las campesinas no estaba exentas.

Con respecto al trabajo, no hay valoración por la inserción laboral de la mujer. Sus aportes son considerados limitados, pues el régimen hacendal y la familia la constreñían a labores como lechadoras, chacareras, viñateras, lavanderas o cocineras, todas ellas desarrolladas en condiciones de indignidad. Rebeca Muñoz describe así la vida de la mujer trabajadora: «Viven su vida lóbrega y tétrica nuestras mujeres campesinas. Sufridas y silenciosas levántanse al alba, cumplen su doble papel de esposas y madres, a la vez que trabajan para el patrón» (1940, p. 6).

Esta mirada evalúa el papel de la mujer desde el modelo burgués de familia, con una madre centrada en lo doméstico y no como parte de la producción. Así, las condiciones laborales del hombre campesino impedirían a las mujeres hacerse cargo plenamente de sus familias y hogar, y los trabajos que pudiesen realizar tampoco les significaría algún tipo de autonomía económica.

La madre que necesita trabajar para el sustento de sus hijos, si no quiere abandonarlos por completo, está limitada a hacer solo de lavandera, y eso solo para aquellas que viven cerca de la ciudad. Para las otras, solo les queda la expectativa de desempeñar trabajos agrícolas dentro de la propiedad donde residen. Y la mujer, no solo no está

en condiciones de poder elegir, sino simplemente debe someterse a aceptar aquella actividad que el fundo le ofrece. (Ugarte, 1940, p. 31)

En este sentido, la evaluación de las familias rurales en las condiciones descritas impiden tanto la realización de la mujer en el modelo de familia propuesto, así como estiman también la insuficiencia del hombre como esposo proveedor.

| 11

POSIBILIDADES ORGANIZATIVAS Y EDUCATIVAS

Los textos que hemos trabajado mantienen una mirada que desde la experiencia urbana dialogan con el mundo rural, estableciendo una relación de cooperación entre ambos espacios, que, en muchos casos, se plantea como jerárquica. Desde organizaciones de mujeres, en este caso el Movimiento pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH), se hace desde su revista *La Mujer Nueva* un llamado a apoyar a las campesinas en su organización: «Y es justamente en este punto donde necesitan nuestra ayuda: para impulsar la unión de todas las mujeres trabajadoras del fundo y para que se sientan apoyadas por las mujeres de la ciudad» (Carmen, 1936, p. 4).

Otras visiones acerca de la organización de mujeres apuntan a fortalecerlas para luchar junto al hombre, subordinando la especificidad femenina al mejoramiento colectivo: «Hay que rodear de cariño a la mujer campesina, a fin de que se ponga al lado del hombre, estimularlo con sus luchas, ayudar en el trabajo organizativo necesario para alcanzar mejores condiciones de vida en el campo» (Sagredo, 1943, p. 5). De esta manera, vemos que hay dos vías de acercamiento a la organización femenina. Una que las llama a unirse desde su identidad de mujeres para su emancipación; y otra en la que cumplirían el papel de compañeras del luchador social.

Junto con la organización, la educación forma parte del camino de mejoramiento de la vida campesina. Desde una mirada conservadora, es el patrón el que debe apoyar a las mujeres: «Es que no tenía los medios necesarios para triunfar, sus recursos eran muy limitados. Su ignorancia le cerraba todas las posibilidades de mejorar [...] Ella no fue nunca a la escuela, ni siquiera conoce las letras. Hubo seres que la pudieron haber ayudado: los patrones» (Undurraga, 1952, p. 519). Esta mirada será predominante en sectores ligados a la Iglesia Católica y, como hemos visto en otras investigaciones, no apuntan a la transformación social, sino a la mantención del orden social hacendal (Tessada, s.f.).

A través de Dora Gaete conocemos otra mirada, una feminista. Para educar a la mujer campesina para su emancipación primero era necesario romper los prejuicios acerca de la educación femenina. Para ella, la escuela debía ser: «el primer lugar de agente de la cultura campesina» (Franko, 1943, p. 34),

que permita un desarrollo pleno, económico e individual y que arraigue a las familias a la tierra:

Creo que tendrán que convenir en que el destino de la niña campesina no es únicamente ser empleada doméstica en el pueblo más cercano, [...] Tendrán que estar de acuerdo en que la vida rural ofrece muchas posibilidades [...] Pero no se trata de preparar a la niña del campo para un trabajo más remunerativo, sino de destruir el prejuicio de que en el campo no se puede ser feliz [...] que enseñe a la mujer a encontrar en los campos la felicidad, el bienestar y la fuente de economía que tanto anhela. Esto, paralelamente a la entrega de los conocimientos necesarios para desempeñarse eficientemente en el hogar y en el trabajo agrícola. (Franko, 1943, pp. 32-33)

| 12

Estas propuestas apuntaban a la escasez, o más bien, insuficiencia de espacios formadores específicamente de mujeres en el área rural. Graciela Mandujano, quien fuera subdirectora del Instituto de Información Campesina y militante del MEMCH, hablando de la mujer chilena en general, indica «que solo falta que el sistema educacional se preocupe más de sus potencialidades y le abra oportunidades mejores de servicio y de desarrollo de sus aptitudes» (Durand, 1945, p. 179).

¿QUÉ FORMACIÓN DAR A LAS MUJERES? PROPUESTAS EDUCATIVAS DESDE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Durante las tres décadas que abarca este estudio, las condiciones de vida de las mujeres en el espacio rural se modificaron muy poco. Los textos recién analizados nos permiten colegir que existía una necesidad por mejorar esas condiciones de manera amplia, desde lo material a lo cultural. Las formas de llevarlo a cabo y los valores y modelos sexo-genéricos que alimentarían esas mejoras, específicamente las educativas, son dispares y responden a posturas ideológicas y religiosas. A continuación, indagaremos en aquellas promovidas por el Ministerio de Educación Pública.

LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y NORMAL RURAL

En la década de los treinta emergen respuestas desde la educación primaria y normal a las necesidades educativas del campo. La discusión y promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920 conformó un paso importante en la obligatoriedad de la educación primaria rural. Aunque esta se restringió a los cuatro primeros años de escolarización, la cobertura se expandió no solo a los pueblos o asentamientos rurales, sino que también se obligó a los dueños de fundos donde hubiese más de 20 niños susceptibles de asistir,

a mantener una escuela primaria (Pérez, 2018; 2020). Estas nuevas disposiciones estuvieron acompañadas de otras directrices que apuntaron al fortalecimiento de la escuela rural. En 1930 se dictaron las «Disposiciones complementarias especiales para las escuelas rurales» (Decreto 3143 del 7 de junio), donde se definía el carácter específico de la escuela rural y en 1932 se creó la Sección Rural en la Dirección de Educación Primaria. En estos años, la modernización, el mejoramiento económico y el arraigo a la tierra eran los objetivos perseguidos por la escuela rural (Pérez, 2018; Tessada y Pérez, 2024).

| 13

Desde una mirada de género, las niñas fueron integradas a la escuela primaria, pues estas eran principalmente mixtas, sobre todo en el medio rural. Las investigaciones indican que durante finales del XIX y principios del XX hubo una matrícula importante de niñas (Ponce de León, 2010). Pese a ello, los datos arrojados por los distintos censos nacionales informan una mayor tasa de analfabetismo entre las mujeres de sectores rurales, números que podrían hacer cuestionar los alcances de la escolarización en estos sectores.

El impulso ruralista de la educación primaria cristalizó en la creación de Escuelas Granjas, una escuela primaria rural, de primera clase (es decir, con todos los niveles de primaria) y que debía mantener un terreno de más de cinco hectáreas para la experimentación y conocimiento de prácticas agrícolas por parte de los alumnos. Estos establecimientos educacionales funcionaban en régimen de internado y reunían la realización del plan curricular primario con el desarrollo de conocimientos rurales y técnicos agrícolas amplios, pero a la vez contextualizados a sus territorios. Este modelo se extendió por el país y encontramos su presencia hasta la década de los años sesenta (Tessada y Pérez, 2024).

Sin embargo, las escuelas granjas no estaban pensadas para la preparación de mujeres. Algunas de ellas, como la escuela granja Pocuro, contó con una modalidad de externado para la preparación de niñas y jóvenes con cursos de economía doméstica, higiene, confección o puericultura. Es decir, no existió una formación permanente en conocimientos agrícolas para ellas (Dirección de Educación Primaria, 1941).

En 1943 esa realidad cambia. Por impulso de la profesora Dora Gaete, el Estado inauguró la Escuela Granja Femenina N.º 40 en la localidad de San Vicente de Tagua Tagua, Colonia Pedro Aguirre Cerda. Este escuela granja es la única iniciativa para mujeres de este estilo que conocemos, sin embargo, tuvo una corta vida (1943 a 1948). Para Dora Gaete la finalidad de la escuela rural era formar a mujeres y hombres en términos de igualdad, es decir, debía ser una educación que se alejara de los prejuicios asociados al género femenino, que propendiera a la emancipación y al arraigo en la tierra. De acuerdo con su pensamiento:

1. La escuela debe formar un tipo rural (hombre o mujer) para que actúe favorablemente en su medio.

2. La escuela debe enseñar al hombre y a la mujer a encontrar en la tierra la fuente de su emancipación económica y social.

3. La escuela debe servir a la colectividad. (Gaete, 1948a, p. 14).

La Escuela Granja Femenina ofrecía la formación de «Obrera Agrícola calificada» y de «Dueña de casa campesina». La primera, con más asignaturas dedicadas a industrias agropecuarias, contabilidad, legislación social y conocimientos elementales de agricultura; la segunda, con economía doméstica, industrias caseras, y negocios en pequeña escala. En ambas, la formación apuntaba a la finalización de la educación primaria, una formación agrícola básica, educación en puericultura, educación sexual, religión y moral. También, y de manera importante, entregaba herramientas para obtener entradas económicas propias.

Oscar Bustos, por esos años director de Educación Primaria, reconocía que: «en nuestro propio país, son muchas las mujeres campesinas que comparten eficazmente con el hombre las actividades relativas al cultivo de la tierra» (Dirección de Educación Primaria, s/f). Sin embargo, en su concepción redonda una visión tradicional y reproductiva de la labor femenina, es decir, atada a su papel maternal y cuya educación constituiría una influencia positiva en la familia. No está en su visión la autonomía de las mujeres ni su emancipación económica:

Hay que arraigar al niño campesino a la tierra, estimulando por medio del trabajo agrícola realizado dentro de la escuela, su natural inclinación por las faenas del campo [...] Cuando el padre se dé cuenta de que su hijo ha aprendido en el colegio una técnica nueva [...] comenzará a sentir por la escuela un interés que antes no tenía [...].

Ahora bien, nadie tiene más posibilidades por su sexo y por las funciones que desempeña en el hogar, que la mujer para realizar este propósito. Su capacidad de penetración ha sido utilizada más bien con móviles políticos y religiosos y muy poco o nada con finalidades educacionales y sociales, actividades que se acomodan mejor con la psicología de la mujer y que tienen más profundas y trascendentales consecuencias.

Es la mujer la que custodia más directamente que el hombre la educación del niño y la que por su naturaleza está más cerca de él. Sin embargo, no se ha cuidado en forma especial de mejorar su cultura y de robustecer su personalidad. (Dirección de Educación Primaria, s/f, p. 8)

De acuerdo con investigaciones previas (Tessada, 2023), esta escuela cerró tras un sumario levantado contra su directora que denotó: «el peso de los prejuicios sobre las capacidades femeninas, [y] la estructura patriarcal tradicional

que el proceso de modernización del agro ayudó a consolidar» (p. 229). Como denunció Gaete en esa oportunidad: «La mitad del campo quedará, otra vez, sin educación» (Gaete, 1948b, p. 260). Finalmente, la escuela granja N.º 40 de San Vicente reabrió en 1949 convertida en escuela granja masculina y se estipuló en el Reglamento de las Escuelas Granjas de ese mismo año, que estas escuelas estaban para «formar hombres capaces de comprender e impulsar las posibilidades económicas que les ofrece el trabajo agrícola y su significado en la prosperidad del hogar y de la Nación» (Ministerio de Educación Pública, 1949, p. 3), excluyendo específicamente a las mujeres de esta formación agrícola.

| 15

El aliento ruralista de los años treinta también tocó la formación del magisterio normal. Uno de los problemas de largo aliento de la escolarización rural era el profesorado, tanto en su preparación como en su número, condiciones de trabajo y remuneración. Con la reforma a la enseñanza normal de 1929 (Decreto Ley 5100), se crearon las Escuelas Normales Rurales, las que se ubicarían en los centros agrícolas del país (Pérez y Rodríguez, 2021). Estas escuelas contaron con un currículo diferenciado con asignaturas relacionadas al mundo agrícola y, como indican Cox y Gysling (1990), que se enfocaba principalmente en el carácter alfabetizador de la escuela rural. Hubo, por lo menos, siete escuelas normales rurales en el país entre masculinas, femeninas y mixtas.

Para las niñas y jóvenes, las escuelas normales, entre ellas las rurales, abrieron un camino de ascenso social, de actuación en el espacio público y de asumir roles de liderazgo gremial y social (Núñez, 2010). Todo ello como parte del proceso de feminización de la docencia primaria (Egaña, Salinas y Núñez, 2000; Pérez y Rodríguez, 2021; Fiorucci et al., 2022). Lamentablemente, no contamos con investigaciones específicas que nos aporten datos cuantitativos acerca de la integración de jóvenes provenientes de espacios rurales en la formación normalista.

En las Escuelas Normales Rurales, la formación específicamente rural se fue diluyendo con el paso del tiempo, hasta ser prácticamente irrelevante en los años sesenta. Esa misma década transformó la educación normalista en una formación postsecundaria, acabando con la formación exclusivamente en internado y avanzando hacia la profesionalización. Ahí, la preocupación se trasladó a la especialización disciplinar y el currículo se homogeneizó totalmente con el urbano (Pérez, 2017; 2018).

Por último, cabe mencionar que en la década de los cuarenta el Estado se propuso —en la línea de la experimentación educacional— la creación de las llamadas «zonas experimentales». Estos espacios tenían como objetivo promover la integración de los servicios educativos, bajo las ideas de la educación democrática, la continuidad y la diferenciación educativa, incorporando las necesidades de los territorios donde se implementarían. La zona más importante fue la «Zona Experimental San Carlos», ubicada en las cercanías de Chillán, un lugar

altamente agrícola, por lo que se pensó desde la educación rural, de la capacitación agrícola, la vida campesina y sus industrias derivadas. Sin embargo, no contaba con una mirada de género, solo la escuela primaria y la formación normal se pensaron con carácter mixto (Ministerio de Educación Pública, 1946; Superintendencia de Educación Pública, 1965). El plan experimental San Carlos fue de corta duración. En 1948 fue desmantelado debido a que intereses económicos y políticos obstaculizaron su desarrollo (Rubio et al, 2019).

| 16

«CAMPESINAS DE PROBETA»: LA EDUCACIÓN PROFESIONAL AGRÍCOLA PARA MUJERES

Desde el área de la formación profesional, es decir, técnica para el trabajo, la inserción de las mujeres fue igualmente lenta. Si bien la idea de reunir progreso económico y preparación técnica provenía del siglo XIX, la crisis económica de los años 30 más el modelo económico ISI, lo potenció especialmente en sus aspectos industriales. Sepúlveda, Sevilla y Valdebenito (2020) indican que entre la década del 30 y 60, se vivió un importante desarrollo de la educación técnica, a diferencia de períodos anteriores caracterizados por prejuicios de clase y dificultades en el campo laboral. Pese a ello, los autores apuntan que el modelo formativo de las escuelas era deficiente y se arrastraba el prejuicio de inferioridad con respecto a la formación académica. Su avance condujo a una mayor especialización docente y a la búsqueda de la profesionalización. Este proceso derivó en la creación del Instituto Pedagógico Técnico dedicado a formar los docentes para la enseñanza profesional, y en 1947 a la apertura de la Universidad Técnica del Estado (Carimán, 2011).

La inserción femenina en la educación profesional se ha analizado principalmente a partir de las escuelas técnicas femeninas de carácter urbano, que preparaban en labores relacionadas al textil (Sepúlveda, 2019). El primer atisbo de participación femenina en la enseñanza agrícola, lo encontramos en 1954 plasmado en el Decreto 9106, que norma los planes de estudio de las escuelas agrícolas femeninas. Este documento da una primera luz hacia la formación profesional de las mujeres en las labores del campo. Sin embargo, el texto que lo acompaña indica, al igual que otros estudios más o menos contemporáneos, que hasta el momento el Estado no contaba con escuelas de esas características. De hecho, el Superintendente de Educación Enrique Marshall lo expresa así en el documento que informa al ministro sobre el decreto: «Debo manifestar a US. que por primera vez en nuestra historia educacional se reglamenta sobre esta interesante iniciativa que tiende a la capacitación económica, social y cultural de la mujer campesina» (Superintendencia de Educación, 1965, p. 1). Más bien, hasta ese momento las escuelas agrícolas femeninas que funcionaban en el país eran de carácter particular, tal como se ha analizado en otro tra-

bajo, (Tessada, s.f.), sin ir más lejos, la elaboración del plan de estudios había contado con la ayuda y experiencia de la Escuela Familiar Agrícola de Nos, particular.

En el decreto del año 54, la creación de las escuelas agrícolas femeninas tenía por finalidad el arraigo en la tierra —a fin de evitar el éxodo rural—, robustecer la economía del hogar y de la comunidad, a través de la «superación de la mujer» y resguardar las tradiciones agrarias (aunque no especifica aquí a qué tradiciones se refiere). Como vemos, una construcción de mujer en el papel reproductivo, atada a lo tradicional y al hogar. Es decir, limitada a un espacio de la sociedad rural que no se pensaba relacionado con la modernización agraria ni con el desarrollo laboral, en un espacio fuera del hogar. Como se desprende del plan de estudios, se formaba a la mujer para la labor de dueña de casa con conocimiento de labores productivas que se pudieran realizar en el hogar.

En 1962 por Decreto 895 del Ministerio de Educación se acuerda un nuevo Plan de Estudio de las escuelas agrícolas dependientes de la Dirección de Educación Profesional. Con este decreto se esperaba reunir en un documento todos los planes para escuelas agrícolas masculinas y femeninas, además de una serie de disposiciones dispersas. Una de ellas fue la homogeneización de asignaturas, agrupando las cerca de 85 existentes en 33. Con respecto a los planes de las escuelas femeninas, mantendrían una formación diferenciada por género, en la cual se hacía hincapié en «asimilar la enseñanza agrícola femenina al respeto de la enseñanza agrícola, con planes y programas de estudio que guarden relación desde el punto de vista de la orientación general; pero con la conveniente diferenciación» (Superintendencia de Educación, 1965, p. 4). Esta diferenciación se daba tanto en los grados recibidos como en las asignaturas impartidas. En este sentido, se aumentó la dedicación a ramos generales, a educación para el hogar e industrias caseras, en la senda de la preparación de una dueña de casa rural.

Para el primer grado (tres años de estudio), mientras que las escuelas masculinas recibían el Certificado de Auxiliar de Campo con mención en Especialidad, las mujeres recibían el Certificado de Auxiliar Femenino de Campo. El segundo grado (cinco años de estudio) correspondía a Práctico Agrícola, el que era entregado en ambos tipos de escuelas; y el tercer grado (siete años de estudio) correspondía al Título de Técnico Agrícola. Sin embargo, en los planes propuestos para las escuelas agrícolas femeninas no se contemplaban estos dos últimos años lectivos, es decir, solo se planificaron hasta segundo grado.

Esta diferenciación profesional puede ser interpretada como parte de la concepción que el Estado tenía sobre el trabajo de la mujer en el mundo agrícola, dedicado al fortalecimiento de la familia campesina, más que a la inserción autónoma y productiva de las mujeres en esos espacios. En este sentido, H. Tinsman (2017) ha analizado cómo el ideal de familia y mujer promovido por la Reforma Agraria (y previamente por el Frente Popular con su proyecto ISI) respondía al modelo moderno burgués de padre proveedor y mujer esposa-dueña

de casa centrado en la complementariedad de los roles sociales. La integración de este modelo causó contradicciones en el espacio rural, tanto en la mujer de la hacienda (como lo ha investigado Ximena Valdés) como en aquellas habitantes de pueblos rurales. Esta construcción sexo-genérica se replicó en la formación diferenciada de la mujer campesina.

La concreción de la primera escuela agrícola estatal recién sucedió en 1960, con la apertura de la Escuela de Yervas Buenas. De acuerdo con las fuentes orales, el terremoto de 1960 y la necesidad de acoger a jóvenes huérfanas de la catástrofe, apuró la apertura de la Escuela. El plan de estudios que se implementó solo entregaba el Certificado de Auxiliar de Campo. En 1965 egresaron las primeras 22 estudiantes. (SNA Educa, 2022). Se colige de su funcionamiento, que la Escuela Agrícola de mujeres tenía por objetivo integrar a mujeres del campo, pues abrió sus puertas en modalidad internado, con pabellones que tenían capacidad para 80 alumnas. La razón de ello radicaba en que la mayoría de ellas provenía de sectores de escasos recursos, campesinos, por lo que eran becadas, y: «Como es la única Escuela Agrícola para Mujeres, recibirá alumnas de todo el país» (*La Mañana de Talca*, 1960). Además, debido a que escasamente las mujeres rurales lograban recibir su educación primaria completa, la Escuela de Yervas Buenas estaba autorizada por el Ministerio para, además, impartir el quinto y sexto de primaria.

En 1965, de acuerdo con un reportaje aparecido en revista *Vea*, la Escuela de Yervas Buenas seguía siendo el único establecimiento femenino fiscal del país que formaba Prácticos Agrícolas. De acuerdo con la misma publicación, esta preparación iba en consonancia con el proceso de Reforma Agraria que se estaba viviendo. Se indicaba allí que: «Su amplia preparación y su ilimitado entusiasmo [de las egresadas] las capacitan para colaborar positivamente en el proceso revolucionario de nuestra agricultura» (Vea, 1965, s/p).

En el mentado reportaje también se hace alusión a que las alumnas aprenden a usar tanto maquinaria moderna para la explotación como elementos rudimentarios, pues se preparan para «la compleja conformación de nuestro territorio y nuestra realidad económica» (p. 17). Asimismo, el reportaje destaca que la preparación es completa, y ya para 1965 «las alumnas abordan tareas que hasta hace poco tiempo les estaban vedadas. Desde la reparación de tractores a la doma de potrillos. Y desde la preparación de un *kuchen* al dominio de la contabilidad» (p. s/n).

La descripción de la escuela llama la atención, demuestra la tensión en los patrones de género que generó la formación agrícola de las mujeres. Así, el equilibrio se lograba pues, pese a que estarían preparándose para trabajos masculinos, la escuela les permite conservar y consolidar sus virtudes femeninas:

En 15 hectáreas, bajo el sol y la lluvia, desde hace 5 años, ciento noventa y siete muchachas y 23 profesores, al mando de una maestra,

con una mentalidad que la quisiera un estadista, cultivan en silencio la revolución con faldas del agro chileno [...] las mujeres chilenas se preparan a sorprender a los hombres, entregando a fines de año los primeros títulos de prácticos agrícolas [...] La dura vida del campo no le resta a ninguna su exquisita femineidad. Al contrario, el contacto con el sol, el agua, el aire cordillerano, el silencio y la vegetación les da a estas campesinas de probeta un candor que enamora. (Vea, 1965)

ALGUNAS CONCLUSIONES: OBSTÁCULOS, INVISIBILIZACIÓN Y PERSPECTIVAS

La lenta, incipiente y difícil inserción de las mujeres en la educación rural y agrícola, no solo se debió a limitaciones y obstáculos que se le achacan al mundo rural, a saber, la familia como espacio de producción, la alta deserción escolar, la carencia de establecimientos educacionales en los campos, la dispersión habitacional, la poca valoración por la educación y/o la resistencia de los latifundistas por crear escuelas; sino que también respondió a un imaginario construido acerca de las mujeres campesinas, que se proyectó desde una mirada urbanocéntrica y patriarcal. Es decir, se entendió su lugar como subordinado interseccionado no solo por el elemento de género, sino que por el territorial urbano-rural, de división sexual del trabajo y de clase.

Encontrar las voces de las mujeres campesinas en documentos escritos, que nos permitan abordar este proceso ha sido un obstáculo importante. La mayoría de ellos se encuentran escritos por testigos de las ciudades, e incluso estos no son abundantes, pues la figura de la campesina se subsume a la familia y al campesino, quedando invisibilizada.

En los textos analizados encontramos que las ideas acerca de la mujer campesina las minusvaloraban, denominándolas incultas, promiscuas y supersticiosas; las identifican con la naturaleza, por lo que debían ser guiadas-civilizadas, las consideran complemento del hombre a nivel familiar y no les atribuyen posibilidad de autonomía, solo de obediencia. Los proyectos educativos relacionados al pensamiento feminista tienden a generar condiciones y habilidades para la emancipación y autonomía, mientras que las miradas más conservadoras apuntan al mejoramiento de la familia sin romper el orden social hacendal. En los textos analizados podemos claramente ver el diálogo entre las representaciones sobre las mujeres campesinas y las iniciativas educativas que alimentaron.

La escasez de iniciativas educativas estatales que logramos rastrear nos permiten interpretar que predominó un desinterés de parte del Ministerio de Educación Pública por hacerse cargo de la especificidad de género y llevar la modernidad emancipadora que la educación sí propiciaba en el medio urbano. Es llamativo el olvido al que pasó rápidamente la experiencia de la

escuela granja femenina, y que la construcción de los planes de las escuelas agrícolas femeninas se hiciera a partir de la experiencia de particulares. Podríamos inferir que existió una elección del modelo de mujer campesina que construir, cuyo referente estuvo más cercano al conservadurismo que a la emancipación.

Por último, queda pendiente indagar acerca de la participación de las mujeres y observar, desde una perspectiva de género, los programas de educación no formal que llevó adelante el Estado, como las campañas de alfabetización o aquellas dirigidas al mundo rural a través del Instituto de Información Campesina y el Instituto del Inquilino.

| 20

Notas

1. Esta investigación forma parte y se ha realizado gracias al Proyecto FONDECYT Postdoctoral N.º 3210358. «Aprender es bonito, da gusto ver a la mujer hablando». Experiencias y memorias de niñas y mujeres en la educación rural y agrícola. Valle Central, Chile (1938-1973), financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID, Chile.

Referencias Bibliográficas

- Bengoa, J. (2015). *Historia rural de Chile central. Tomo II. Crisis y ruptura del poder hacendal*. LOM.
- Carimán, B. (2011). El Desarrollo de la Educación Técnica en el Contexto de la Industrialización (1927-1952) | Políticas Públicas. *Políticas Públicas*, 5(2), 35-43.
- Carmen (1936). La Lechera. *La mujer nueva*, Enero, p. 4.
- Castillo, A. (2021). *La república masculina y la promesa igualitaria*. Mimesis.
- Clavero White, C. (2022). Abel J. Pérez. Significados para el género femenino en un proyecto político para la educación rural de Uruguay (1900-1918). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 1-19. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.381>
- Comité Interamericano de Desarrollo Agrícola CIDA (1966). *Chile. Tenencia de la tierra y desarrollo socio-económico del sector agrícola*. Talleres gráficos. CIDA.
- Decreto 3143 de 1930 [Ministerio de Educación Pública]. Disposiciones complementarias especiales para las escuelas rurales. 7 de junio de 1930.
- Decreto 5100 de 1929 [con Fuerza de Ley]. Ley de Enseñanza Normal. 13 de noviembre de 1929.
- Decreto 9106 de 1954 [Ministerio de Educación Pública]. Plan de Estudio de Escuelas Agrícolas Femeninas. 13 de octubre de 1954.
- Dirección de Educación Primaria (1941). Escuela Granja de Pocuro. *Revista Agrícola*, N.º 47-48 (junio de 1941), 2.
- Dirección de Educación Primaria (s/f). Se abren nuevos horizontes a la mujer campesina. *Revista de Educación Rural*, 2.
- Durand, G. (1945). Entrevista a Graciela Mandujano. *Mis entrevistas. Políticos, artistas y hombres de ciencia*, pp. 177-179. Editorial Teguolda.
- Egaña, M., Salinas, C. y Núñez, I. (2000). Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 26(1), 91-227.
- Fiorucci, F., Navarro, C. P., Batista, P., Espinoza, G. A., & Goetschel, A. M. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de Historia de América*, 163, 85-133. <https://doi.org/10.35424/rha.163.2022.1145>

- Franko, E. (1943). La primera escuela granja femenina y su directora. *Revista de Educación*, N.º 18, octubre 1943, 32-34.
- Gaete, Dora (1948a). *Escuela Granja Femenina*. Colonia Pedro Aguirre Cerda. <http://surl.li/uaikhd>
- Gaete, Dora, (1948b). La Escuela Granja Femenina. *Revista de Educación*, N.º 50 (octubre 1948), 260.
- Gutiérrez, H. (1975). *La población de Chile*. CICRED.
- Gutiérrez, T. V. (2014). Estado, agro y hogar: Políticas públicas hacia las mujeres rurales, Buenos Aires (Argentina), 1958-1991. *Secuencia*, 88, 219-248. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So186-03482014000100008
- Gutiérrez, T. V. (2019). Escuela, agro y mujer. La educación agraria y la participación femenina en Buenos Aires, 1983-2018. *Cuadernos de Humanidades*, 31, Artículo 31. <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cdh/article/view/1103>
- Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. CIDE Centro de Investigación y desarrollo de la educación.
- Illanes, M. (2019). *Movimiento en la tierra: Luchas campesinas, resistencia patronal y política social agraria. Chile 1927-1947*. LOM.
- Labarca, A. (1936). *El mejoramiento de la vida campesina*. Ediciones de la Unión Republicana.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria.
- MEMCH (1939). Entrevista a Graciela Mandujano. *La mujer nueva*, julio, 6.
- Ministerio de Educación Pública (1946). *El plan de experimentación educacional de San Carlos*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación Pública (1949). *Reglamento General de las Escuelas Granjas*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación Pública (1961). *Bases generales para el planeamiento de la educación chilena*. Santiago de Chile.
- Muñoz, R. (1940). Mujeres campesinas. El *Labriego*, Año 1, N.º 1, 2.ª quincena julio, p. 6. En M. Illanes, *Movimiento en la tierra*, 2019. LOM.
- Núñez, I. (2010). Escuelas Normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 46(1), 133-50. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25527/20467>
- Oficio 58 de 1962 [Ministerio de Educación Pública]. Propone proyecto de Decreto sobre Plan de Estudio de las Escuelas Agrícolas dependientes de la Dirección de Educación Profesional. 18 de enero de 1962.
- Ortega, T. (2015). *Jornaleras, campesinas y agricultoras: la historia agraria desde una perspectiva de género*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Oxman, V. (1983). *La participación de la mujer campesina en organizaciones: los centros de madres rurales*. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Peirano, N. M. (2006). La educación de las mujeres rurales en el Territorio Nacional de La Pampa durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955). *La Aljaba Segunda Época*, 10, 109-122. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/5329>
- Pérez, C. (2017). Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización ya su proceso de cierre (1961-1974). *Colecciones Digitales*, Subdirección de Investigación. Dibam. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18873>
- Pérez, C. (2018). «La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado»: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970). *Colecciones Digitales*, Subdirección de Investigación. Dibam. <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/publicaciones/la-emancipacion-de-la-escuela-rural-aun-no-ha-llegado-historia-de-la-educacion>
- Pérez, C. (2020). Educación rural: cien años de exclusiones y demandas de diferenciación sociocultural, pp. 96-110. En A. Falabella y J. García Huidobro (Eds.), *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Universidad Alberto Hurtado.
- Pérez, C., y Rodríguez, L. (2021). Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(18), 1-21. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i18.352>

Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela: la extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Historia (Santiago)*, 43(2), 449-486. DOI: [10.4067/S0717-71942010000200004](https://doi.org/10.4067/S0717-71942010000200004).

Pronto entra en funciones la escuela agrícola de mujeres. (22 de marzo de 1960). *La Mañana de Talca*.

Ramírez, E. (1935). La vida de la mujer en el campo. *La mujer nueva*, Diciembre, 2-4.

Reisin, P. (2020). Configuraciones en la pedagogía ruralista latinoamericana: El movimiento pedagógico ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930 y 1960). *Krínein. Revista de Educación* (19), 77-97. <https://www.ucsf.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/Krinein-19-4-Pamela-Reisin-.pdf>

Reisin, P. (2023). El movimiento pedagógico ruralista en Uruguay y sus estrategias para la formación de maestros rurales (1940-1960). *Cadernos de História da Educação*, 22, e148. <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-148>

Robles, C. y Kay, C. (2018). La transición del sistema de hacienda al capitalismo agrario en Chile Central, pp. 107-139. En I. Jaksic, A. Estefanes y C. Robles (Eds.), *Historia política de Chile 1810-2010. Tomo III Problemas económicos*. FCE-UAI.

Rubio, G., Osandón, L. y Quinteros, F. (2019). La experimentación pedagógica territorial y la democratización del sistema educativo. Lecciones del Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944-1947). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27, 88-107. DOI: [10.1590/S0104-40362018002701488](https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701488)

Sagredo, E. (1943). La mujer campesina en la lucha del pueblo. *El Campo*, N.º 3, 2.ª quincena de julio, 5. En M. Illanes, *Movimiento en la tierra*, 2019. LOM.

Sepúlveda, L. (2019). Estudiantes mujeres en educación técnica profesional en Chile: continuidad y ruptura en inclusión educativa. *Sinéctica*, N.º 53. DOI: [10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-013](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-013)

Sepúlveda, L., Sevilla, M. y Valdebenito, M. (2020). Educación media técnico profesional: cien años de marginalidad en las políticas educativas, pp. 148-159. En A. Falabella y J. García Huidobro (Eds.), *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Universidad Alberto Hurtado.

Sociedad Nacional de Agricultura (2022). Proyecto Educativo Institucional Liceo Agrícola Yerbas Buenas.

Superintendencia de Educación Pública (1965). Recopilación de antecedentes acerca de la historia y la evolución de la educación en Chile. Oficina Técnica de la Superintendencia de Educación Pública.

Tessada Sepúlveda, V. (2023). Intentos de integración femenina en la formación escolar rural en Chile: El caso de la Escuela Granja Femenina de San Vicente. (1930 -1948). *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(10), 213-233. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.463>

Tessada Sepúlveda, V. (s.f.). *La formación agrícola femenina particular en Chile entre 1950 y 1970: ruralismo, conservadurismo católico y franquismo en la educación del campo* [manuscrito inédito].

Tessada Sepúlveda, V. y Pérez, C. (2017). Las escuelas granjas: una propuesta pedagógica para el mejoramiento del campo chileno (1930-1965). En O. López, F. Obino y A. Triana (Coords.), *Educación Agropecuaria e Historia de la salud en la escuela rural latinoamericana, Vol. III*.

Tinsman, H. (2017). *La tierra para el que la trabaja: género, sexualidad y movimientos campesinos en la reforma agraria chilena*. LOM, Centro de Investigación Diego Barros Arana.

Ugarte, M. (1940). Observaciones sobre los problemas del campo. La mujer campesina. Memoria Escuela Social Elvira Matte Cruchaga.

Undurraga, M. (1952). El Servicio Social Rural. *Revista Mensaje* (13), 518.

Valdés, X. (1988). *La posición de la mujer en la hacienda*. Centro de Estudios de la Mujer.

Valdés, X. (2020). *De la dominación hacendal a la emancipación precaria. Historias y relatos de mujeres: inquilinas y temporeras*. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Vea, (1965). Las chilenas empuñan el arado. *Vea*, N.º 1380, 7 de octubre de 1965, 16-19. [Documento facilitado por Museo de Yerbas Buenas].