

HISTORIA 396
ISSN 0719-0719
E-ISSN 0719-7969
VOL 13
N°1 - 2023
[275-302]

HACER ESTADO EN LOS CAMPOS. TRABAJO DOCENTE EN ESCUELAS RURALES FISCALES (CHILE, 1904-1948)

*MAKE STATE IN THE FIELDS. TEACHING WORK IN PUBLIC
RURAL SCHOOLS (CHILE, 1904-1948)*

Camila Pérez Navarro

Universidad de O'Higgins, Chile
camila.perez@uoh.cl

Analía Álvarez

analialvarezseguel@gmail.com

Resumen

Durante la segunda mitad del XIX, la red fiscal de escuelas primarias creció exponencialmente. Sin embargo, en zonas rurales, el proceso de escolarización tuvo un ritmo más lento. Uno de los factores que explica este fenómeno se encuentra en la reticencia del profesorado normalista para trabajar en escuelas rurales. Los docentes consideraban que la multiplicidad de problemas que afectaban la educación rural se debía a la poca presencia del Estado. Esta ausencia se evidenciaba en la escasa llegada de funcionarios estatales a las zonas rurales y campesinas, como fue el caso de los visitadores de escuelas. Este trabajo analiza la presencia ocasional del Estado en escuelas ubicadas en zonas rurales durante la primera mitad del siglo XX a partir de la experiencia del profesorado. Con base en fuentes documentales oficiales, prensa del período, documentación legislativa y prensa pedagógica, nos adentramos en las experiencias del profesorado rural en tanto funcionarios estatales y en las condiciones del trabajo docente en escuelas campesinas. Se concluye que la limitada presencia del Estado impulsó la emergencia de algunas voces docentes que demandaron la implementación de reformas en la educación rural.

Palabras clave: Estado, Profesorado, Escuelas rurales, Visitadores de escuelas, Chile.

Abstract

In the second half of 19th century, the growth of the public primary school network was exponential. However, in rural areas, the schooling process was gradual. One factor that

explains this phenomenon is the reluctance of teachers to work in rural schools. The teachers considered that the multiplicity of problems that affected rural education was due to the small presence of the State. This absence was evident in the infrequent arrival of state officials in rural and peasant areas, as was the case of school visitors. This paper analyzes the occasional presence of the State in schools located in rural areas during the first half of the 20th century based on the experience of teachers. Based on official documentary sources, the press of the period, legislative documentation, and pedagogical press, we delve into the experiences of rural teachers as state officials and the conditions of teaching work in rural schools. We concluded that the limited presence of the State promoted the emergence of some teacher voices that demanded the implementation of reforms in rural education.

Keywords: State, Teachers, Rural schools, School visitors, Chile.

INTRODUCCIÓN

Corría septiembre de 1925 y, “en una casa de inquilinos, techada con paja y el piso en pleno suelo”, ubicada en el interior del fundo Mansel, en el Departamento de Buin, yacía el cuerpo de la profesora Elvira Castro de Ponce¹. La normalista, que dirigía “la escuela más miserable” del sector, murió producto de una fulminante enfermedad, “lejos de los suyos, sin sentir más palpitaciones de vida familiar que el contento de los niños en las horas de trabajo”. Castro de Ponce tenía más de treinta años de servicio en el sistema educativo fiscal, varios de los cuales se sintió “cansada del destierro material y espiritual en que viven los maestros de los campos”. Así relataron el hecho en *Alborada*, periódico quincenal publicado por un grupo de docentes que formaban parte de la Asociación General de Profesores (AGP) de Buin. Para los redactores de esta publicación, debido a las deficientes condiciones laborales, la profesora

“quería descansar; anhelaba volver al hogar lejano casi deshecho por su ausencia. Esperaba justicia por sus sacrificios para obtener un descanso sin los sobresaltos ni los azotes del hambre... Pero la bárbara justicia era cada vez más ilusoria... Y cuando el Estado nos ha lanzado un mendrugo más de pan para acallar la protesta, para ahogar la rebeldía natural que palpita en cada pecho que sufre necesidades; cuando este mayor salario está lejano todavía y esperaba alcanzarlo, aunque fuera disimulando la

1 Investigación realizada en el marco de la ejecución del proyecto Fondecyt Iniciación N°11200406, “Discursos, prácticas y transferencias educacionales en la configuración y ocaso de la pedagogía ruralista chilena (1928-1986)”, dirigido por la Dra. Camila Pérez Navarro.

indignación de verse siempre incomprendida la muerte le dio un descanso... justicia eterna”².

El sentir de esta maestra, que falleció esperando la aplicación de políticas de mejoramiento para las escuelas ubicadas en pueblos y sectores campesinos, fue generalizado entre el profesorado rural durante las primeras décadas del siglo XX. Debido a las complejas condiciones de trabajo a las que se enfrentaban los normalistas que eran trasladados a zonas alejadas de los centros urbanos -la mayoría de ellas mujeres³- durante gran parte del XIX y también en la centuria siguiente, las escuelas rurales eran un espacio al que, por lo general, no se deseaba llegar por voluntad propia. Múltiples problemáticas sociales, como los constantes “hechos delictuosos acaecidos en los campos”, “la deficiente constitución legal de la familia”, y “el vicio de la embriaguez”⁴, dificultaban la labor del magisterio.

Para el profesor Tobías Vera, obtener un decreto de nombramiento en escuela rural significaba para las maestras “sepultar en las casas del fundo de un gran señor no solamente sus más preciadas ilusiones de juventud, sino hasta su dignidad de mujer”⁵. Por lo general, en las escuelas rurales las maestras trabajaban solas, aisladas de las comunidades y asociaciones docentes que se formaban en las ciudades, desempeñándose en “locales misérrimos en los que les es imposible impartir una enseñanza que sirva para inculcar el deseo de un nivel menos bajo de vida y de cultura”⁶.

La precaria situación que caracterizó a la educación rural durante los siglos XIX y XX fue consecuencia del alto grado de consenso entre las élites dirigentes de que la escuela rural era imposible como política social⁷. En el proyecto homogeneizador del Estado Docente, orientado a civilizar y moralizar a los sectores populares⁸, no tuvo cabida la propuesta de establecer una política es-

-
- 2 Magister. “Una maestra ha muerto”. *Alborada*. Buin, N°5, 15 de septiembre de 1925, p. 1.
 - 3 De acuerdo con un decreto publicado en 1881, las escuelas elementales mixtas -todas ubicadas en zonas rurales- solo serían atendidas por maestras. Al respecto, ver: Egaña, María Loreto; Salinas, Cecilia y Núñez, Iván. “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930”. *Pensamiento Educativo*, Vol. 26, 2000, pp. 91-127.
 - 4 Vera, Tobías. *Nuestra escuela rural. Lo que actualmente es y lo que debe ser*. Santiago, Antares, pp. 16-17.
 - 5 Vera, *Nuestra escuela rural*, p. 85.
 - 6 Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago, Publicaciones de la Universidad de Chile, 1939, p. 295.
 - 7 Ponce de León, Macarena; Rengifo, Francisca y Serrano, Sol. “La escuela de los campos. Chile en el siglo XIX”. Escalante, Carlos y Civera, Alicia (eds.). *Historia de la Educación Rural en América Latina, siglos XIX y XX*. Ciudad de México, El Colegio Mexiquense, 2011, pp. 25-49, p. 38.
 - 8 Egaña, María Loreto. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2000; Egaña, María Loreto y Monsalve, Mario. “Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular”. Sagredo, Rafael y Gazmuri, Cristián (eds.). *Historia de la vida privada en Chile*. Santiago, Taurus, 2006.

pecífica para expandir el proceso de escolarización en las zonas más apartadas del territorio nacional y proveer una educación adaptada a las necesidades e intereses de la población. Durante gran parte del siglo XIX maestros interinos enseñaban en escuelas rurales, la mayoría de los cuales contaban con una preparación muy deficiente. Por este motivo, desde finales de este siglo y comienzos del siguiente se promovió la designación de maestros formados en escuelas normales urbanas para que se trasladaran a pueblos rurales a cumplir con la misión civilizadora que el Estado les había conferido.

En este marco, el objetivo del presente artículo es describir y analizar la presencia ocasional del Estado en escuelas ubicadas en zonas rurales durante la primera mitad del siglo XX, a partir de la experiencia del profesorado. Considerando que la escuela fue un instrumento fundamental en la civilización de los sectores populares y que el preceptorado se planteó como el motor de este proceso, nos adentramos en las experiencias del profesorado rural en tanto funcionarios estatales⁹ y en las condiciones del trabajo docente en escuelas rurales, principalmente en escuelas ubicadas en la zona central de Chile.

En términos cronológicos, el trabajo aborda la primera mitad del siglo XX. Específicamente, entre 1904, año en que se crea el medio internado en las escuelas normales, modalidad que preparó especialmente a preceptoras para ir a desempeñarse en escuelas rurales, y finales de la década de 1940, cuando comenzó un período de crisis en el proyecto nacional de educación rural. En cuanto a la metodología, trabajamos con fuentes documentales oficiales, reportajes y columnas de opinión publicados en la prensa del período, documentación legislativa y prensa pedagógica.

El artículo se estructura en tres secciones. En primer lugar, se caracteriza el proyecto nacional de educación que promovió el Estado docente durante los siglos XIX y XX y el rol desempeñado por los visitadores de escuelas en este proceso. Luego, se profundizará en las condiciones de hacer escuela y Estado en zonas rurales, analizando la situación del trabajo docente. En tercer lugar, se describirán las iniciativas impulsadas por el Estado para transformar la educación rural y sus alcances, junto con abordar la persistencia de las demandas por crear un proyecto específico para las escuelas rurales, para, finalmente, ofrecer algunas reflexiones sobre la presencia del Estado en los campos a través de la escuela.

9 Como planteó Iván Núñez, una de las principales identidades del profesorado en la historia de la educación chilena es la imagen del maestro como funcionario público. Esta visión histórica se caracteriza por el vínculo y la dependencia jerárquica que se mantiene entre el Estado y los profesores en tanto funcionarios de esta institución. Núñez, Iván. *Reformas educacionales e identidad de los docentes en Chile, 1960-1973*. Santiago, PIIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1990.

ESTADO DOCENTE Y PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL

En Chile, el sistema nacional de educación pública tiene sus orígenes a mediados del siglo XIX, en el marco del proceso de fundación y consolidación del Estado nación. La vocación homogeneizadora del proyecto educativo estatal estaba representada en los preceptores -formados por el Estado en las escuelas normales-, quienes cimentarían “la mejora de las costumbres y todo progreso intelectual, sólido y verdadero”¹⁰. Los normalistas eran considerados actores clave en este escenario, pues eran vistos como agentes de moralización e instrucción del pueblo. La ‘escuela de la civilización’, como la denominó el historiador Rodrigo Mayorga¹¹, se caracterizó por su orientación a la expansión territorial y su masividad; por ser precaria, dado que estaba instalada “allí donde pudo”; y por ser el lugar de la cultura escrita, es decir, un espacio en que los individuos aprendían el nuevo código que les permitía ser parte de la comunidad civilizada. En este sentido, los preceptores ayudaban, mediante la enseñanza de la lectura, a abandonar la barbarie.

Para lograr los objetivos establecidos en el proyecto educativo nacional -civilizar, moralizar e instruir a la población-, los visitantes de escuelas eran los encargados de capacitar a los preceptores en ejercicio. A través de estos, el Estado se hacía presente en los diferentes rincones del país. Así, los visitantes se constituyeron como “engranajes del poder infraestructural del Estado en el ámbito educativo”¹².

El carácter centralizado del sistema educativo conformado desde la década de 1840 estableció la presencia frecuente de visitantes en las escuelas primarias fiscales. El primer visitador de escuelas nombrado para el territorio nacional fue J. D. Bustos, en 1847, egresado de la primera generación de la Escuela Normal de Preceptores. Para 1854, seis visitantes recorrían las provincias. Como sostiene Egaña, la labor de los visitantes era fundamental en la medida que “uniformar y sistematizar la práctica en las escuelas era un objetivo del gobierno central, componente básico para la formación de un sistema educativo y única forma, a su vez, para que la educación primaria pasara a cumplir funciones de control social y de construcción de hegemonía”¹³.

10 “Decreto de fundación de la Escuela Normal de Preceptores”. Ponce, Manuel Antonio. *Prontuario de legislación escolar: recopilación de leyes, decretos, circulares i resoluciones sobre instrucción primaria*. Santiago, Ercilla, 1890, pp. 267-268.

11 Mayorga, Rodrigo. “Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: educación, Estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011)”. Jaksic, Iván y Rengifo, Francisca. *Historia política de Chile, 1810-2010*. Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2017.

12 Mayorga, “Una red educativa”, p. 338.

13 Egaña, *La educación primaria popular*, p. 233.

Una de las principales tareas que desarrollaban los visitantes era inspeccionar las escuelas, dar cuenta de las condiciones en las que se impartía la enseñanza, promover la asistencia¹⁴, informar a las autoridades sobre cualquier asunto importante, además de “difundir el gusto por la lectura de obras morales e instructivas”¹⁵. Debido a la multiplicidad de actividades que llevaban a cabo, en el discurso de los visitantes se evidenciaba el carácter de cruzada de su trabajo, “debiéndose hablar de una mística misionera que impregnó la labor de muchos de ellos”¹⁶. Dado que los preceptores materializarían el proyecto nacional homogeneizador en el espacio educativo y en las comunidades, entre las funciones de los visitantes se incluyó lo siguiente:

“Para dar a la enseñanza y dirección de las escuelas la uniformidad conveniente, los visitantes pueden reunir en conferencias a los preceptores de uno o más departamentos de su respectiva provincia. Estas reuniones tendrán lugar anualmente en los primeros quince días de enero y en el punto que los visitantes juzguen más apropiado al objeto, con previa autorización del Presidente de la República. En esas conferencias se tratará principalmente de uniformar el sistema de enseñanza mandado adoptar en las escuelas y los métodos que deben emplear en la instrucción de cada ramo”¹⁷.

Diversos reglamentos delinearón las bases del trabajo de lo que posteriormente sería la Oficina de Inspección General de Instrucción Primaria, institución que supervisaba la gestión de las escuelas primarias, el cumplimiento de las disposiciones ministeriales, producía la estadística educacional y registraba las propiedades de uso educacional. Desde la Oficina de Inspección, los visitantes contribuyeron a “burocratizar la comunicación entre las escuelas provinciales y la capital”¹⁸.

Sin embargo, los visitantes de escuelas, debido al acceso más expedito, principalmente se concentraban en inspeccionar y apoyar el trabajo en las escuelas urbanas. En las escuelas rurales el Estado poseía una débil presencia. Como demuestran los trabajos desarrollados por historiadores como Carolina Figueroa y Benjamín Silva, basados en el estudio de diversas fuentes institucionales resguardadas por archivos provinciales y prensa del período, el Estado estaba

14 Egaña, *La educación primaria popular*, p. 222.

15 Monsalve, Mario. “*¡El silencio comenzó a reinar!*” *Documentos para la historia de la educación primaria*. Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos 1998, p. 278.

16 Egaña, *La educación primaria popular*, p. 224 y ss.

17 Monsalve, “*¡El silencio comenzó a reinar!*”, p. 282.

18 Ponce de León, Macarena. “Un Chile escolarizado y alfabeto”. Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena y Rengifo, Francisca (eds.). *Historia de la educación en Chile*. Tomo II: *La educación nacional*. Santiago, Taurus, 2013, pp. 65-104, p. 71.

ausente en muchas escuelas ubicadas en zonas rurales tarapaqueñas¹⁹.

Las fuentes evidencian que, en las escuelas rurales de la zona central del país, ocasionalmente algunos funcionarios estatales se hacían presentes. Por ejemplo, mientras que el visitador de escuelas de Rancagua realizó cuatro visitas a la Escuela Superior de Hombres N°1 y cinco visitas a la Escuela Superior de Niñas N°2 entre junio y agosto de 1908, solo visitó una vez cada una de las 23 escuelas elementales rurales del departamento²⁰.

Las intermitencias del servicio de visitación se vieron acrecentadas por las condiciones propias de la geografía del país, provocando que aquellos poblados que contaban con conexión a la línea férrea pudieran recibir visitas de estos funcionarios con cierta periodicidad, no así en el caso de las escuelas insertas en los campos. Para llegar a la Escuela Mixta Rural N°31 ubicada en Los Perales, en agosto de 1908 el visitador Juan Gajardo debió recorrer 28 kilómetros en caballo; mientras que en junio recorrió 31 kilómetros hasta llegar a la Escuela Mixta Rural N°14 de El Manzano, y 22 kilómetros hasta Idahue, donde estaba ubicada la Escuela Mixta Rural N°10²¹.

De acuerdo con un informe elaborado por la educadora Amanda Labarca, el centralismo del Estado dificultaba “las relaciones frecuentes entre las autoridades centrales y los empleados diseminados a lo largo de todo el territorio”, existiendo escuelas que “durante largo tiempo no reciben la visita de ningún funcionario que reconozca los méritos, encauce las actividades o corrija los defectos de la labor. Tardan mucho en llegar también los elementos didácticos que remite el Estado”²². Esto también motivó al escritor Fernando Santiván a describir, en 1933, la situación de abandono estatal por la que atravesaban las “escuelas rurales de la montaña”, tal como las denominó. Al respecto, señaló:

“Los jefes inmediatos de los directores de escuelas rurales montañosas son los inspectores locales o departamentales. Ellos tienen el encargo de vigilar y proteger las distantes escuelitas. Por desgracia, toda la buena voluntad de estos funcionarios se estrella con las dificultades de tránsito y la tarea absorbente que les impone el burocratismo fiscal. Se realiza de este modo el contrasentido de que las escuelas más favorecidas con las visitas del personal inspectivo son precisamente las que menos las

19 Figueroa, Carolina y Silva, Benjamín. “Entre el caos y el olvido: la acción docente en la provincia de Tarapacá-Chile (1880-1930)”. *Cuadernos Interculturales*, Vol. 4, N°6, 2006, pp. 37-53.

20 Inspección General de Instrucción Primaria. *Reseña de la visita de escuelas de la provincia. Departamento de Rancagua, Maipo y Cachapoal*. Rancagua, 1908, Archivo Nacional de la Administración, Fondo del Ministerio de Educación, Vol. 2281.

21 Inspección General de Instrucción Primaria, *Reseña de la visita*.

22 Labarca, Amanda. *Guía didáctica para los maestros de la escuela rural*. Santiago, 1935. Archivo Nacional de la Administración, Fondo del Ministerio de Educación, Vol. 7240.

necesitan... Hay escuelitas montaÑesas que reciben apenas dos cortas visitas al año; otras, una y no pocas, ninguna. No sería raro encontrar escuelas rurales de la montaña que jamás fueron visitadas, desde su fundación"²³.

Por estas y otras razones, el preceptorado -principalmente durante las primeras décadas del siglo XX- demandó mayor presencia del Estado en las escuelas rurales, tal como explicaremos más adelante.

Junto con la formación de preceptores y la designación de visitadores, la creación de una red de escuelas elementales a lo largo del territorio nacional era esencial para civilizar a los sectores populares. La literatura académica ha evidenciado el crecimiento exponencial de las escuelas urbanas durante la segunda mitad del siglo XIX²⁴ y, como contraparte, el carácter paulatino de la escolarización en las zonas rurales²⁵. Como sostienen Ponce de León, Rengifo y Serrano, durante esta época la educación rural fue comprendida como la "escuela de los pueblos (...) inserta en la ruralidad chilena pero diferenciada de la de los campos"²⁶. Esta distinción se sustentó en el decreto aprobado en 1871²⁷, que diferenció entre escuelas urbanas y rurales. Este documento legal estableció que serían rurales todas aquellas que estuvieran situadas fuera de los límites fijados "por las Municipalidades a la población urbana de las capitales de provincias y departamentos"²⁸. Por tanto, la escuela de los pueblos era un reflejo de la escuela urbana instalada en villas y pequeños pueblos en donde existía población aglomerada, mientras que la escuela de los campos se levantaba y desaparecía "según se mueve una población altamente diseminada"²⁹.

El patrón de asentamiento de la sociedad³⁰, la pobreza material y moral de las familias campesinas³¹ y la poca voluntad de los habitantes del campo para

23 Santiván, Fernando. "Escuelas Rurales para colonos montaÑeses y pequeños propietarios." *Obras Completas*. Tomo II, Santiago, Zig-Zag, 1965, p. 1264.

24 Mayorga, "Una red educativa", p. 345.

25 Ponce de León, Macarena. "La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907." *Historia* (Santiago), Vol. 43, N°2, 2010, pp. 449-486.

26 Ponce de León, Rengifo y Serrano, "La escuela de los campos", p. 46.

27 Con base en la diferenciación establecida por un decreto del año 1871, fueron calificados como rurales establecimientos educativos que quedaban en zonas mineras, salitreras o en la pampa. Esta clasificación administrativa produjo situaciones paradójicas: en el caso de la provincia de Tarapacá, la realidad de las escuelas que fueron consideradas rurales "contrastaba con la población pampina que desarrollaba una vida marcada por lo urbano y no lo rural" Figueroa, Carolina. "Iglesia, comunidad indígena y educación: las escuelas parroquiales de Mamaña y Macaya (Provincia de Tarapaca, 1897-1914)". Silva, Benjamín (comp.). *Historia social de la educación chilena*. Tomo 2: *Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*. Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana, 2016, pp. 149-183, p. 150.

28 Monsalve, "I el silencio comenzó a reinar", p. 273.

29 Ponce de León, Rengifo y Serrano, "La escuela de los campos", p. 34.

30 Serrano, Sol. "La escuela esquiwa. Educación rural en el siglo XIX." Academia Chilena de la Historia. *Vida rural en Chile durante el siglo XIX*. Santiago, Andros Impresores, 2001.

31 Rengifo, Francisca. "Familia y escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930." *Historia* (Santiago), Vol. 45, N°1, 2012, pp. 123-170.

solicitar y apoyar el funcionamiento de escuelas rurales constituyeron frenos a su expansión. Por este motivo, la escuela decimonónica se caracterizó por no lograr penetrar en los campos profundos donde vivía la mayoría de la población³².

La creación de escuelas en territorios rurales dependía de ciertas condiciones que garantizaran su funcionamiento, como contar con suficiente población en edad escolar. Evidencia de lo anterior “fue la necesaria participación de los vecinos en la solicitud y fundación de escuelas fuera de las grandes ciudades, donde el Estado podía velar por ellas”³³. La decisión de crear una escuela rural se tomaba considerando la demanda generada por la misma comunidad y con base en los diagnósticos elaborados por visitadores, quienes informaban a la autoridad educativa central. En tanto, su mantenimiento estaba supeditado a diversos factores, como el número de estudiantes concentrados en un sector, la cantidad de profesores designados por el Estado o la disponibilidad de locales mínimamente adecuados. Asimismo, como se evidencia en el caso de Colbún, los factores ambientales constituyeron argumentos importantes para su funcionamiento, permitiendo constatar una característica determinante en torno al desarrollo de las escuelas rurales: su volatilidad. El año 1933, las autoridades ministeriales recibieron la solicitud de refundar la escuela del sector de La Guardia que, tras funcionar durante diez años, fue clausurada como consecuencia del desplazamiento de sus habitantes debido a una plaga de conejos:

“Pero ahora que han vuelto, tenemos más de un centenar (se nos ha asegurado que ciento cincuenta) de niños de ambos sexos en estado de recibir educación. “EL COLBÚN” se hace un deber en hacerlo saber a las autoridades educacionales de Linares a fin que satisfagan un anhelo tan justo de los habitantes de estos apartados rincones”³⁴.

Por lo tanto, si las escuelas no cumplían con los criterios señalados, por lo general, eran clausuradas o fusionadas. Así describió esta situación la AGP de Buin, organización que denunció a través de la prensa la realidad de las escuelas rurales de este departamento:

“Parece increíble; cuando más gravemente se está demostrando la necesidad de ilustrar al pueblo multiplicando las escuelas, más escasea esta, y más se entorpece su labor. En este departamento hay solo 32 escuelas, de las cuales dos están anexadas y sin personal, o lo que es lo mismo, existen solo en el nombre. Son estas las N°15 y 21. La primera mixta anexada a la N°24 y la

32 Ponce de León, Rengifo y Serrano, “La escuela de los campos”, pp. 51-52.

33 *Idem*, p. 47.

34 “Que se funde una escuela”. *El Colbún*. Colbún, 13 de agosto de 1939, p. 2.

segunda; de niñas, anexada a la superior N°2. La 15 no tiene personal, porque el Director presentó su expediente de jubilación. La 21, porque su directora jubiló hace dos años... La verdad, entonces, que estas dos escuelas solo existen legalmente, pero no hay un niño chileno que reciba sus beneficios. No obstante, en el departamento hay diversas localidades con numerosa población escolar, donde ni cerca existe una escuela”³⁵.

Por estos motivos, la escolarización en zonas rurales fue un proceso lento y lleno de obstáculos, caracterizado por la presencia ocasional del Estado, tal como explicaremos a continuación.

HACER ESTADO DOCENTE EN LOS CAMPOS: NORMALISTAS COMO MISIIONEROS DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL

A pesar de la promulgación de textos que reglamentaron las responsabilidades de los visitadores, que intentaron homogeneizar las prácticas pedagógicas y uniformar las actividades de los preceptores, “la heterogeneidad de las escuelas rurales no hizo posible el logro de estos propósitos”. Si bien los visitadores debían promover la escolarización entre las comunidades rurales, las tasas de ausentismo escolar eran altas producto del trabajo de niños campesinos en las épocas de siembra y cosecha, las dificultades en el trayecto hacia la escuela en invierno y “la negligencia de los padres, como describieron reiteradamente los visitadores, por su desinterés por enviar a sus hijos en forma permanente a las escuelas”³⁶. Asimismo, la falta de escuelas constituía un factor importante:

“Diariamente vemos en las memorias del Ministerio de Instrucción Pública (...) que quedan muchos niños sin recibir educación porque no hay escuelas suficientes a las cuales estos niños pueden concurrir. ¿Las hay acaso en los campos en el número necesario para que todos los niños puedan educarse? ¿No estamos viendo que en muchas de nuestras poblaciones rurales no se da educación por falta de escuelas?”³⁷.

Sumado a lo anterior, un número importante de escuelas rurales eran atendidas por preceptores con escasa formación o, muchas veces, por maestros interinos, desprovistos de preparación en escuelas normales. Con frecuencia, los informes de los visitadores evidencian que, si bien la conducta del profesorado era buena, la competencia de algunos era regular. En el caso de la maestra propietaria Julisa Muñoz, de la Escuela Elemental Rural de Niñas N°16 de Machalí,

35 “Escuelas anexadas”. *Alborada*. Buin, N°1, junio de 1925, p. 3.

36 Ponce de León, Rengifo y Serrano, “La escuela de los campos”, pp. 58-59.

37 Monsalve, *‘El silencio comenzó a reinar’*, p. 157.

el visitador Juan Gajardo escribió en octubre de 1908: “He pedido al Sr. Inspector se sirva nombrar para esta escuela una maestra normalista porque como manifiesto la actual carece de la preparación y además el carácter de esta la hace intolerable con los habitantes de la localidad”. Situación similar ocurría en Coltauco, donde “los educandos sacan poco progreso de lo que se les enseña, su profesor pues este es de muy poca competencia”³⁸.

Por otro lado, a pesar del impulso por parte del Estado docente de designar a normalistas en escuelas rurales, su llegada a los campos no estuvo exenta de obstáculos. De acuerdo con el *Informe del Inspector General de Instrucción Primaria referente al año escolar de 1880*,

“Sucede que nuestros profesores normalistas oponen grandes dificultades para aceptar la dirección de escuelas en las provincias del sur y del norte de la República, y aún para dirigir escuelas rurales en puntos un tanto apartados de Santiago. La razón es que la mayor parte de ellos pertenecen a familias de esta ciudad, y no quieren abandonar su residencia habitual para ir a vivir en poblaciones de segundo y tercer orden”³⁹.

Múltiples problemas afectaban a las escuelas rurales. Así lo evidenció Vera en su libro titulado *Nuestra escuela rural*, publicado en 1940, donde transcribió una carta publicada años antes en la prensa santiaguina. La autora de la misiva, quien había estudiado en una escuela normal urbana en Santiago, quería convertirse en maestra rural. Para lograr su propósito, la normalista había obtenido un decreto de nombramiento en una escuela de campo en Rahuil, zona ubicada cerca del camino que conecta las ciudades de Chillán y Concepción, con la ayuda de un amigo diputado. Después de un largo viaje en tren, la maestra debió recorrer, a caballo, 42 kilómetros para llegar a la escuela, en compañía de un guía de la zona. De esta manera recordó el impacto que le provocó su arribo al establecimiento educativo:

“Ranchos aquí, más allá otros. Todos en ruinas. Un campo desolado. Pregunté por la Escuela. ¡Y si tú vieras, amiga, la Escuela! Un rancho de adobes, lleno de grietas, uno que otro árbol, sin un jardín, sin patio. Ventanas sin vidrios. Allí vivía también la Directora. No podía creer que aquello fuese escuela. Me acordaba de la anexa, de la escuela Dalton, de la Arriarán, de la Errázuriz y de aquella maravillosa que nos pintaba la profesora de Pedagogía. Y seguía no creyendo... Pero tuve que ceder a la evidencia: ¡Esto era una escuela!

38 Inspección General de Instrucción Primaria, *Reseña de la visita*.

39 Larenas, Adolfo. *Informe del Inspector General de Instrucción Primaria referente al año escolar de 1880: anexo a la Memoria de Justicia, Culto e Instrucción Pública*. Santiago, Imprenta Nacional, 1881, p. 37.

Salió a recibirme la Directora. Una señora gorda con delantal, muy a tono con la escuela que dirigía. Me presenté. Entonces me llevó a ver la escuela. Para qué decir lo que era aquello por dentro. Las salas no eran tales, más parecían establos (...) Más tarde la Directora me llevó a ver 'mi pieza'. Yo no sé por qué me asignó un cuarto lejos de sus habitaciones. Y este fue el motivo de mi mayor desdicha”

Pero el impacto de la maestra fue mayor al acercarse la noche:

“Llegada la noche, alumbrada por una vela, me fui a mi pieza. El terror me dominaba (...) Por fin, me dormí. Pero de pronto sentí pasos quedos. Desperté sobresaltada. Tiemblo. Siento que alguien intenta abrir mi puerta. Prendo la vela. Grito. Grito. Se intenta apagar mis llamadas. Ya iba a ceder la puerta cuando acuden en mi ayuda. Me desmayé. Después supe todo. Tres hombres habían intentado entrar a mi cuarto, pues me habían divisado al llegar a la escuela. He aquí, amiga, mi bautismo de maestra. Piensa si todo esto es para alentar a alguien. Ahora yo le encuentro toda la razón a los maestros que no desean trabajar en los campos”⁴⁰.

Como sostiene Illanes, “uno de los problemas principales de la escuela rural es que las maestras y maestros rurales chilenos no deseaban ser Gabrielas”⁴¹. Gabriela Mistral, durante la época en que se desempeñó como maestra en los campos del norte del país, había conocido “en carne propia, el sacrificio que esa labor significada, sostenida solo por el amor y la vocación”⁴². Formados en escuelas normales urbanas, según lo planteado por Labarca, los maestros “no saben cómo ayudar a mejorar las condiciones de vida del labrador”, “ignoran las faenas agrícolas (...) preparados en la ciudad, muchos consideran un castigo”⁴³ trabajar en el campo y tratan de evadirlo”⁴⁴.

Los bajos salarios y la diferencia existente con respecto a los maestros que se desempeñaban en escuelas urbanas también afectaban la labor docente. Una

40 Vera, *Nuestra escuela rural*, pp. 86-87.

41 Illanes, María Angélica. *Movimiento en la tierra. Luchas campesinas, resistencia patronal y política social agraria. Chile 1927-1947*. Santiago, LOM Ediciones, 2019, p. 367.

42 *Ibidem*, p. 361.

43 En la práctica, la reubicación en una escuela rural fue un tipo de sanción aplicada a maestros cuyo comportamiento, dentro y fuera de la escuela, no era el apropiado según el criterio de las autoridades educativas. Así lo describió Fernando Santiván en su estudio sobre las escuelas rurales: “Se han visto casos en que maestros de escuelas ciudadanas considerados como incorregibles por sus vicios se les ha confinado a escuelas rurales a título de castigo y degradación. Era más o menos equivalente al criterio que se tenía en otros tiempos para apreciar las Escuelas Militares, las de Artes y Oficios y de Pilotines, como establecimientos de baja categoría destinados al pueblo y a los niños “bien” que merecían duro correctivo”. Santiván, “Escuelas Rurales”, p. 1262.

44 Labarca, Amanda. *Mejoramiento de la vida campesina. México-Chile-Estados Unidos*. Santiago, Ediciones Unión Republicana, 1936, p. 173.

reforma introducida en 1893 a la Ley de Instrucción Primaria estableció una nueva clasificación en las escuelas primarias, provocando diferencias entre los sueldos de maestros de escuelas urbanas y rurales. Como se señaló en un proyecto de ley que intentó subsanar este problema, esta medida provocó “graves consecuencias en lo que se refiere al progreso de la escuela rural”. Si antes de aplicar la ley “los normalistas iban indiferentemente a regentar una escuela urbana o una de campo y permanecían años y años en el puesto”, “hoy la escuela rural ha muerto”, dado que se dejó de contar con profesores que quisieran ir a desempeñarse en zonas alejadas. La solución, planteada en el proyecto, era promover la designación de “maestros normalistas o no normalistas bien preparados, pues es en ella donde se necesita mejores educadores a fin de desarrollar y fortalecer la individualidad de los campesinos”. Para esto, era necesario “levantar y dignificar la escuela rural”, poniéndola “al mismo nivel de la urbana”. La equiparación de los sueldos entre el profesorado urbano y rural era urgente, dado que “la vida es cara en la generalidad de los campos, en ellos los maestros carecen de los recursos más indispensables para su subsistencia, les faltan a menudo los auxilios de la medicina en casos de enfermedad, y los que tienen hijos que educar se ven obligados a hacer enormes sacrificios para labrarles un modesto porvenir”. Por este motivo, se señalaba en el proyecto de ley, “si alguna desigualdad debiera existir sería en favor de las escuelas rurales por las infinitas penalidades, peligros y vejaciones a que se ven expuestos los maestros y, sobre todo, las maestras que regentan tales escuelas”⁴⁵.

En palabras de Apey, el preceptorado rural, al no poseer formación pedagógica especializada y vivir una dramática situación debido a las bajas remuneraciones, se alzó durante el período como “la principal víctima de la política oficial”⁴⁶.

Para hacer frente a esta cruda realidad, tanto el Estado como los gremios docentes, impulsaron durante el siglo XIX y gran parte del XX una imagen del maestro como apóstol de la civilización⁴⁷. En el caso del preceptorado rural, la misión a cumplir era aún más relevante, dado el sacrificio que significaba enseñar en los campos. El discurso en torno a la carrera normalista como forma de apostolado se dio desde diferentes directrices, y a la par de las denuncias sobre la precariedad de su labor. No importaba cuántas veces se denunciara la carente situación material de la escuela primaria en general, y de la rural en

45 Monsalve, *‘El silencio comenzó a reinar’*, p. 91.

46 Apey, María Angélica. “La instrucción rural en Chile durante el siglo XIX. O cómo fue la enseñanza en una sociedad poco evolucionada”. *Dimensión Histórica de Chile*, Vol. 6-7, 1989/1990, pp. 75-118, p. 113.

47 Núñez, Iván. “La identidad de los docentes: una mirada histórica en Chile”. Documento PIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago, 2004.

particular, no importaba cuántas veces se expusiera la escasa profesionalización del magisterio, la norma fue demandar el sacrificio del preceptorado a la hora de sobrellevar estas dificultades. Así lo expuso el maestro Rubén Peralta de la AGP en su editorial titulada “¡Sacúdete, Maestro!”:

“Todo un pueblo joven, una raza viril amenazada de decadencia y enferma de pesimismo, anhela reconfortarse, revivir... Y tú, maestro, tienes que hacer este milagro; sobre ti pesan estas responsabilidades; en ti debe arder la llama de estos ideales; en ti deben hacerse verdad para que tú lo hagas vida.

¡Oye la voz del momento!

¡Ah, no tienes pasta de luchador!...

¡Deja, entonces el campo!”⁴⁸.

Incluso la literatura nos muestra la esquiva figura del normalista rural por elección, aquel que, a pesar de las advertencias, dejaba de lado lo que podría ser una “prominente” carrera en la ciudad, para adentrarse a los campos a cumplir con la misión de llevar progreso civilizatorio. En la novela *Esperanza. Pintoresca y trágica de las escuelas de Chile* (1916), escrita por el normalista Ismael Parraguez, la idealista maestra que da nombre a la obra asume su puesto a pesar de las advertencias de sus compañeras de la Escuela Normal, quienes -sorprendidas de su decisión- le reclaman: “¿De modo que nosotras aprenderíamos ciencias y artes para llevarlas a enterrar a la fosa de una escuela de campo?”⁴⁹. Un relato parecido encontramos en *Cascada Azul*, de Juan Díaz, cuyo protagonista acepta heroicamente la designación a una escuela rural, aludiendo que era una forma de demostrar

“que aún en el más apartado rincón de la República, donde quiera que haya un “maestro empeñoso”, dotado de profundo cariño por su misión, aunque carezca de todos los medios materiales de que dispone la escuela urbana, aunque no exista incluso ese destartalado edificio que constituye la escuela rural, es posible para el maestro realizar una labor eficiente, aplicar las nuevas tendencias de la Pedagogía y estremecer el medio que le rodea impregnándolo con el dinamismo que agita su espíritu”⁵⁰.

Más allá de esta evidente idealización, es necesario señalar que dentro del ámbito de la ruralidad la figura del normalista poseía características que estaban

48 Peralta, Rubén. “Sacúdete, Maestro” *Alborada*. Buin, N°47, 15 de diciembre de 1927, p. 2.

49 Parraguez, Ismael. *Esperanza. Novela pintoresca y trágica de las escuelas de Chile*. Santiago, Editorial Universitaria, 1916, p. 20.

50 Díaz P., Juan. “Cascada Azul”. *Nueva Acción Gremial*. Órgano de la Agrupación Comunal del Magisterio de Ñuñoa, Santiago, N°2, junio de 1940, p. 4.

por sobre lo meramente escolar. El aislamiento en el que se encontraban algunas de estas escuelas terminaron por transformar al preceptor en un personaje multifacético y en un referente social dentro de la comunidad. Así describe la figura del profesor de la Escuela N°65, el diario *El Colbún*: “Su labor no sólo se limita a los alumnos. Ayuda al vecindario en lo que puede. Cuenta con un botiquín bastante bien surtido del que saca positivo provecho en bien de sus vecinos, gracias a sus conocimientos especiales en cirugía menor”⁵¹. A través de la formación normalista también se buscó crear dicha personificación, estableciendo las expectativas sobre la labor de un maestro de escuela rural: “El maestro ha de ser un trabajador social que intervenga en todos los asuntos de interés colectivo, principalmente en la dignificación del hogar. Debe poseer en alto grado conocimientos del medio, simpatías hacia sus problemas, espíritu de lucha y sacrificio, temperamento de director”⁵².

Ausencia del Estado en escuelas rurales: ¿libertad y libertinaje normalista?

Dada la escasa presencia de los visitadores de escuelas en los campos profundos, algunas fuentes históricas sugieren que los maestros tuvieron mayor autonomía en la gestión de las escuelas rurales, a veces incluso escapando de los lineamientos estatales. Esto significó que diversos proyectos educativos rurales podían convivir en un mismo territorio. Un informe publicado en el periódico *El Colbún* en 1939 entregó una completa descripción de las labores de las tres escuelas primarias públicas de la localidad. Mientras en el poblado se concentraban la Escuela de Niñas N°18 y la Escuela de Hombres N°19, ambas con cuatro años de escolaridad, una matrícula de 150, y una planta de 3 profesores, en las afueras, en un lugar denominado Rincón de Pataguas, funcionaba la Escuela Mixta N°65 “que educa a los niños que viven un poco alejados de la población”⁵³, con un total 70 alumnos distribuidos en tres niveles, eran atendidos por un solitario maestro.

La nota señalaba que, además de diferencias formales en la administración de las escuelas, las y los profesores rurales establecieron diferencias a nivel programático. Por ejemplo, mientras las escuelas de la villa organizaron talleres de trabajos manuales como cartonaje, cestería o economía doméstica, así como actividades deportivas tales como basketball o tiro escolar; el profesor de la Escuela Mixta, Luis López, concentró sus esfuerzos en coordinar clases prácticas de agricultura “enseñando poda, injertos y cultivos caseros”, con tan

51 “La educación pública en Colbún”. *El Colbún*. Colbún, 13 de agosto de 1939, p. 3.

52 Flores, Víctor. “La Escuela Rural y el maestro”. *Renovación. Órgano de la Escuela Normal Rural de Chillán*. Chillán, N°11, 8 de mayo de 1935, p. 2.

53 “La educación pública en Colbún”. *El Colbún*. Colbún, 13 de agosto de 1939, p. 2.

buenos resultados, que la nota proponía que el establecimiento incluso cambiara su finalidad y denominación por “escuela granja”.

En la misma línea, el trabajo del normalista Alfredo Barría Oyarzún -preceptor de la Escuela elemental de Curaco de Vélez, ubicada en la isla de Chiloé- era destacado por sus colegas no solo por organizar el Cuerpo de Bomberos del pueblo, sino por “dar lecciones gratuitas a los alumnos más aventajados”⁵⁴ dos veces a la semana, convirtiendo esta acción en un sello de la escuela que dirigía.

La distancia de las escuelas rurales respecto a los centros urbanos entregaba a los maestros rurales cierta autonomía en materia pedagógica, pero también los convertía en un personaje de referencia para la población diseminada por el territorio⁵⁵. El relato del normalista Agustín Álvarez muestra esta diferencia respecto al ejercicio de la docencia en escuelas urbanas. Álvarez, quien había desarrollado toda su trayectoria en escuelas primarias en la capital de la isla de Chiloé, debió aceptar su traslado a una escuela rural por “sucesos dolorosos”. Al llegar a su nuevo lugar de trabajo los vecinos lo “asediaron con una diversidad de consultas, tales como de medicina casera, de agricultura y zootecnia, de mensura de tierras, de correspondencia epistolar, del modo de dirimir discusiones de familia”⁵⁶.

Sin embargo, en algunos casos, la ausencia del Estado dio pie a una serie de malas prácticas por parte de los mismos docentes. En diciembre de 1924, el visitador de escuelas de Ligua y Petorca denunciaba al gobierno irregularidades ocurridas en los territorios que inspeccionaba. De acuerdo con su informe, “muchos maestros comprueban el cumplimiento de sus deberes con firmas falsificadas por ellos mismos para poder recibir su sueldo mensualmente”, “admiten niños de cuatro a seis años” para engrosar las listas de matrícula o “confeccionan los boletines mensuales con datos desprovistos de verdad”⁵⁷. Estas prácticas ocurrían no sólo porque se aceptaba en el servicio “a maestros con pésima conducta moral”, sino también porque la fiscalización “no se lleva[ba] a efecto en buena forma porque a los visitadores de escuelas no se les proporciona los recursos para su movilización, hospedaje y alimentación”⁵⁸.

54 “Un maestro chilote”. *Boletín escolar. Periódico Mensual del Magisterio Primario de Chiloé*. Ancud, 15 de septiembre de 1920, p. 4.

55 Pérez Navarro, Camila y Paredes, Nidia “Notas históricas sobre la escolarización en contextos rurales. Un acercamiento a partir de las historias de vida de normalistas de las provincias de O’Higgins y Colchagua (décadas de 1950 y 1960)”. Silva, Benjamín (comp.). *Historia social de la educación chilena*. Tomo 7: *Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973*. Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana, 2023.

56 “El maestro rural de Chiloé”. *Boletín escolar. Periódico Mensual del Magisterio Primario de Chiloé*. Ancud, 15 de diciembre de 1920, p. 1.

57 “El visitador de escuelas de Ligua y Petorca denuncia al Gobierno irregularidades en el servicio de Educación Primaria”. *Boletín escolar. Periódico Mensual del Magisterio Primario de Chiloé*. Ancud, 15 de diciembre de 1924, p. 1.

58 “El visitador de escuelas”, p. 2.

La sección Buin de la AGP denunció en varias oportunidades este tipo de vicios, a pesar de su fuerte sentido gremialista y de su acérrima defensa a la labor del profesorado:

“Desde hace tiempo venimos notando que parte o todo el personal de ciertas escuelas tiene por costumbre de tomarse uno o más días de asueto después de cada pago. Sabemos que tienen autorización para uno, pero no para más, en que las escuelas tienen que permanecer cerradas o funcionar irregularmente los días de ausencia del personal. ¿Sabe esto el señor Visitador?”⁵⁹.

Una de las campañas de denuncia más curiosa fue la emprendida por la AGP en contra de la Directora de la Escuela de Niñas de Valdivia de Paine, Ester Reynolds, quien haciendo caso omiso de la reglamentación escolar, solía abandonar su puesto los días viernes y retornar recién el martes siguiente “dejando a la señorita ayudante con todo el peso del trabajo”. “¡Sepan las autoridades!”⁶⁰ advertía la AGP. Lo cierto era que los vecinos de Valdivia de Paine ya tenían experiencia denunciando a estos “educadores que descuidan gravemente su cargo y que denigran al gremio”, puesto que la antecesora de Reynolds, Mercedes Fredes de T., habría estado por espacio de 15 años “haciendo vida de perfecta alcohólica y... de maestra y de directora también... ¡Pobres alumnos!... ¡Pobre pueblo!”. La denuncia sobre la impúdica actitud de la criticada directora, quien se ufanaba en señalar que sus acciones eran “superiores a toda fiscalización sobre su persona”, al parecer tenía asidero en su relación con autoridades educativas y locales, cosa habitual en algunos nombramientos para escuelas rurales.

Las denuncias sobre el abandono de deberes era un tema común ya que en muchos casos las prácticas individuales de algunos preceptores se habían formalizado en las localidades como si se tratara de disposiciones oficiales. Así fue en la Escuela N°16 ubicada en Bajo de Matte, donde la directora, argumentando que el local designado para su habitación no era el adecuado (cuestión bastante plausible), había decidido unilateralmente radicarse en Buin “buscando comodidades, sin reparar en el deber de viajar a desempeñar sus obligaciones”⁶¹. Esto en la práctica hizo que la maestra, en lugar de realizar dos jornadas diarias lectivas, concentrara a todos los estudiantes durante la jornada de la tarde, eso cuando no aludía, según sus detractores, a cuestiones climáticas para simplemente ausentarse. Lo anterior va más allá de lo meramente anecdótico, puesto que la intermitencia en el desarrollo normal del período escolar anual fue sin duda una de las principales características de la escuela rural.

59 “Abusos”. *Alborada*. Buin, N°14, 4 de mayo de 1926, p. 4.

60 “Directora modelo”. *Alborada*. Buin, N°16, 30 de mayo de 1926, p. 4.

61 “¡Colmos!”. *Alborada*. Buin, N°17, 15 de junio de 1926, p. 8.

En este marco, es importante destacar que tanto las acciones de reconocimiento simbólico de la labor del profesorado rural, como las acusaciones en su contra, pueden estar condicionadas por diversos factores. Con frecuencia, y especialmente hacia la década de 1930 y 1940, los maestros rurales entraron en el espacio político, articulando proyectos sociales de amplio alcance y militando en partidos de izquierda⁶². Esto los convertía en personas respaldadas por las comunidades y autoridades, o bien, significaba el rechazo hacia su labor. A modo de ejemplo, la Agrupación de Profesores de Instrucción Primaria de Ancud, a través de su publicación periódica *Boletín escolar*, hacia finales de 1924 exponía el aumento de acusaciones contra maestros, “solicitudes llenas con firmas fabricadas por un solo individuo, de esos mandarines de pueblo chico (...) que inventan cargos imaginables”⁶³. Asimismo, en otra edición, respecto a las denuncias realizadas por el visitador de escuelas de Ligua y Petorca, la agrupación sostenía que estas acusaciones eran tendenciosas y faltaban a la verdad. Desde su perspectiva, el informe del visitador era una reacción a las varias solicitudes de destitución realizadas por la AGP; organización que fiscalizaba su labor y que poseía documentación que acreditaba la irregularidad de “centenares de procesos”⁶⁴.

DEMANDAS POR UNA ESCUELA VERDADERAMENTE RURAL

En este contexto, el profesorado discutió alternativas de reforma de la educación rural. Así ocurrió en el Congreso Nacional Pedagógico llevado a cabo en 1889, donde se propuso la reducción de la jornada escolar para que niños pudieran continuar desarrollando sus compromisos laborales, la “fijación de horarios apropiados a los hábitos y necesidades de las diversas zonas”⁶⁵, premiación de la asistencia, además de la creación de escuelas ambulantes. Asimismo, otros temas discutidos en esta instancia fueron la apertura de dos períodos de matrícula en función de las temporadas de trabajo agrícola, y la necesidad de aumentar los sueldos de los maestros de escuelas rurales. Ninguna de estas propuestas consiguió ser implementada en los años inmediatamente siguientes a la realización del Congreso.

62 Acevedo, Nicolás y Pérez Navarro, Camila. “Maestros y maestras como agentes políticos y comunitarios en pueblos rurales (1928-1948)”. Silva, Benjamín (comp.). *Historia social de la educación chilena*. Tomo 7: *Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973*. Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana, 2023.

63 “Vuelven las acusaciones contra los maestros”. *Boletín escolar. Periódico Mensual del Magisterio Primario de Chiloé*. Ancud, 15 de noviembre de 1924, p. 3.

64 “Acusaciones tendenciosas del Visitador de escuelas de La Ligua y Petorca”. *Boletín escolar. Periódico Mensual del Magisterio Primario de Chiloé*. Ancud, 15 de diciembre de 1924, p. 3.

65 Congreso Nacional Pedagógico, *Resumen de las discusiones, actas y memorias presentadas al Primer Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en septiembre de 1889*. Santiago, Imprenta Nacional, 1890, p. 45.

Como señalamos anteriormente, con base en los informes de los visitantes de escuelas, a partir de las primeras décadas del siglo XX se impulsó la designación de normalistas en escuelas rurales, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza que se proveía. Se pensaba que, con el nombramiento de docentes egresados de las escuelas normales, se solucionaría, en parte, el problema educativo rural. En 1904, la propuesta de creación del Medio Internado en las escuelas normales avanzó en esta línea, formando a profesoras que luego serían designadas en escuelas primarias ubicadas en zonas apartadas. De acuerdo con lo señalado por el ministro de Justicia e Instrucción Pública de la época, el objetivo del Medio Internado era:

“preparar preceptoras para las escuelas rurales, donde las normalistas no quieren ir. Es un establecimiento en el cual se hacen estudios reducidos. Su objeto es formar profesoras para las escuelas de los campos donde, es sabido, no se encuentran en la generalidad de los casos personas preparadas para la enseñanza elemental”⁶⁶.

No obstante, la crisis de las escuelas rurales continuó. Hacia finales de la década de 1920, en el contexto de una reforma educativa más amplia, la educación rural fue objeto de transformación⁶⁷. 1928 señala el comienzo de una etapa en que se sientan las bases institucionales para configurar una pedagogía dirigida específicamente al medio rural.

Distintas medidas contribuyeron a delinear un proceso reformista en este ámbito educativo. En primer lugar, el envío del profesor Alberto Méndez Bravo a estudiar la reforma de la escuela rural mexicana, en octubre de 1928. Su viaje, de 25 días de duración, dio origen al libro titulado *La escuela rural mejicana. Lo que Méjico espera de sus maestros*, en el cual Méndez Bravo dio cuenta de los principales ejes de la política educativa durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928). En México, la falta de maestros idóneos para ejercer la docencia en zonas rurales impulsó, a principios de la década de 1920, la creación de escuelas normales que prepararían especialmente a maestros rurales. Du-

66 Congreso Nacional, Cámara de Diputados. Sesión N°70. Santiago, 28 de enero de 1904, p. 1463. Disponible en: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/17511/1/C19040128_70.pdf

67 Pérez Navarro, Camila. “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, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2018; Pérez Navarro, Camila. “Educación rural: cien años de exclusiones y de demandas de diferenciación sociocultural”. García-Huidobro, Juan Eduardo y Falabella, Alejandra (eds.). *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena*. Santiago, Universidad Alberto Hurtado, 2020; Pérez Navarro, Camila. “Escuela nueva y reforma a la educación primaria rural. Una aproximación desde el caso de la escuela de El Perejil (Renca, 1929-1936)”. Silva, Benjamín (comp.). *Historia social de la educación chilena*. Tomo 6: *Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973*. Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana, 2021.

rante su estadía, Méndez Bravo visitó las escuelas normales rurales ubicadas en Oaxtepec y Actopan. Con base en esta experiencia, el comisionado sugirió a las autoridades chilenas la creación de escuelas normales rurales, las cuales debían estar ubicadas “en pleno campo, en contacto directo con la vida que aspiran servir y perfeccionar”⁶⁸, junto con promover la diferenciación entre la escuela primaria urbana y rural.

El informe redactado por Méndez Bravo fue un insumo importante para la elaboración de la normativa que pretendió transformar la educación rural a finales de la década de 1920. En noviembre de 1929, a través de la promulgación de la Ley de Enseñanza Normal N°5 100, se aprobó la creación de escuelas normales rurales, diferenciándolas de las escuelas normales urbanas. Junto con lo anterior, el Decreto N°3 143, del 7 de junio de 1930, determinó disposiciones especiales para las escuelas primarias rurales.

El decreto dio origen a diversas transformaciones. Por un lado, determinó funciones específicas para las escuelas primarias rurales, entre las cuales se encontraban el realizar actividades para “favorecer el despertar de las tendencias vocacionales de los alumnos hacia los trabajos agrícolas e industrias afines”, “modernizar, al alcance de sus recursos, los rutinarios y caseros procedimientos de explotación de la propiedad”, “procurar el embellecimiento de la vida campesina por medio de actividades recreativas y de proyección a los hogares de los conocimientos impartidos”, “procurar que las familias campesinas y los alumnos o exalumnos empleen su tiempo libre en mejorar sus condiciones físicas, sociales, culturales y artísticas”, “servir como fuente de información permanente de todas sus actividades”, además de “preparar a sus alumnos para las realidades de la vida, inculcándoles hábitos que favorezcan su actuación social y agraria”⁶⁹.

Asimismo, el decreto instituyó que las escuelas rurales se diferenciarían de las urbanas en función de sus “formas de trabajo, programas y organización en general”⁷⁰. Esto constituyó un gran cambio respecto de la normativa que anteriormente regulaba la educación primaria rural, dado que no solo serían consideradas escuelas rurales aquellas ubicadas en campos, caseríos o poblados cuya principal actividad era “el cultivo de la tierra e industrias derivadas”, sino también aquellas “escuelas ubicadas en las partes suburbanas (...) siempre que su alumnado provenga de los campos o de las actividades predominantes del medio que se relacionen con la agricultura”⁷¹.

68 Méndez Bravo, Alberto. *La escuela rural mejicana. Lo que México espera de sus maestros*. Santiago, Imprenta Lagunas, 1929, p. 36.

69 Ministerio de Educación Pública, Decreto N°3143. Santiago, 7 de junio de 1930.

70 *Idem*.

71 *Idem*.

El decreto dispuso una tipología de escuelas en función de los terrenos que poseían: si las escuelas rurales contaban con campos de cultivo de una extensión entre una y cinco hectáreas, serían clasificadas como escuelas quintas. En cambio, aquellas escuelas cuyos terrenos superaban las cinco hectáreas serían clasificadas como escuelas granjas.

Finalmente, es importante destacar que el Decreto resolvió que en las escuelas rurales se debía enseñar el mismo currículum que las escuelas primarias urbanas, además de un programa especializado conformado por "labores agrícolas (arboricultura, fruticultura, viticultura, horticultura, floricultura, etc.), crianza de animales (avicultura, apicultura, ganadería, etc.), actividades manuales (carpintería, peletería, talabartería, forja, alfarería, teñido, tejido, lavado, costura, etc.), higiene, puericultura y economía doméstica, según la región y los sexos". En términos burocráticos, estas transformaciones se vieron fortalecidas con la creación de la Sección de Educación Rural en el Ministerio de Educación Pública en 1932.

Sin embargo, estas iniciativas fueron insuficientes desde el punto de vista del profesorado. Por ejemplo, la creación de escuelas normales rurales fue calificada como una "farsa", dado que no significó "una transformación que las impregnara del ambiente que estarían llamadas a interpretar. Las escuelas normales rurales ni siquiera abandonaron las ciudades para merecer la denominación, a lo menos por la ubicación en el campo"⁷². Con frecuencia, se criticaba que estas escuelas estaban situadas en pueblos urbanos y que recibían a postulantes oriundos de urbes:

"Una falange de normalistas está destinada a cumplir sus tareas en la zona rural. Pretenciosamente se ha dicho que el Estado la prepara para ello, lo que no corresponde a la realidad. El maestro rural, como primera condición, debe ser captado en el medio rural, para devolverlo a él. Si no, será un inadaptado, un desamorientado, un hombre o mujer con mentalidad ciudadana y costumbres de metrópoli, sumergido en un ambiente campesino"⁷³.

Las críticas de los normalistas también se dirigieron hacia la inexistencia de un plan curricular específico para las escuelas rurales, planteándose como "in-audito que nuestra enseñanza rural, que cuenta con una sección especial hace ya cerca de seis años, no tenga hasta la fecha ni siquiera planes diferenciados.

72 N.V. "Esterilidad". *Nueva Acción Gremial*. Órgano de la Agrupación Comunal del Magisterio de Ñuñoa. Santiago, N° 3, 1940, p. 3.

73 C.G.U. "La misión del maestro joven". *Renovación*. Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile, Santiago, N° 5, 30 julio 1934, p. 4.

Es así como una escuela que funciona en pleno centro de la ciudad enseña lo mismo que una 'Escuela-Granja de Cajón'⁷⁴.

Quienes más denunciaron la inestabilidad material, el abandono e incluso hostigamiento hacia al normalismo rural fueron los propios gremios docentes. En 1933 la Federación de Maestros de Chile, de orientación comunista, anunció su proyecto de ley sobre Aspiraciones Económicas y Políticas del Magisterio. Este -de marcado tono clasista- fue debatido y ratificado además en la Convención de Maestros de Concepción del mismo año, y diagnosticaba:

"La labor más difícil, dentro de la Educación, la desarrollan los maestros rurales, los que dado el aislamiento en que viven; abandono y ambiente hostil en que trabajan; los atropellos de que son víctimas por parte de los políticos burgueses, latifundistas, jefes de servicio, etc. y las enormes dificultades que tienen para proporcionarse sus medios de vida, cultura, salud, educación de sus hijos, etc. debe dárseles asignaciones especiales, que correspondan a su dura y pesada labor"⁷⁵.

En la prensa pedagógica del período, numerosos normalistas relataron sus complejas experiencias trabajando en escuelas rurales. Así lo describió la profesora Carmen Rosa Del Valle en 1940:

"A lo largo de ocho años de labor magisterial, hemos conocido también y vivido las durezas de la Escuela Rural. Un cuartucho cualquiera, siempre el que menos sirve al dueño del fundo, para sala de clases -laboratorio del mañana- donde los niños calientan sus ansias de redención, de una vida, más buena, más fraternal. Ahí, en una escuelita del campo, nuestros anhelos de superación social se nos aferraron desgarrándonos el corazón y dibujando en nuestros rostros el rictus del conocimiento de nuestra tragedia amasada por el dolor"⁷⁶.

En el discurso gremial de la época, la escuela rural -en tanto proyecto- no existía. "Lo que así se llama es solo una escuela tipo similar a la de ciudad ubicada en medio campesino"⁷⁷, sostenía en 1940 el profesorado en un texto publicado en *Nueva Acción Gremial*, señalando que la función de la escuela rural estaba reducida "al papel alfabetizador, que es solo un detalle en el gran proceso educativo de un pueblo"⁷⁸.

74 Mandujano, M. "El problema de la enseñanza rural en Chile." *Renovación. Renovación.* Órgano de la Asociación General de Profesores de Chile. Santiago, N° 6, 9 septiembre 1934, p. 9.

75 "Proyecto de Ley que contempla las aspiraciones Económicas y Políticas del Magisterio." *Trabajadores de la Enseñanza.* Santiago, N°5, 1933, p. 2.

76 Del Valle, Carmen Rosa. "Frente al porvenir." *Nueva Acción Gremial.* Órgano de la Agrupación Comunal del Magisterio de Ñuñoa. Santiago, N°1, 1940, p. 3.

77 "Esterilidad", p. 3.

78 *Ibidem*, p. 6.

Como se observa, no fue precisamente el Estado, sino los profesores organizados, quienes reflexionaron y entregaron un diagnóstico sobre la situación de la escuela rural chilena durante la primera mitad del siglo XX. Cuestionamientos sobre su presente y su futuro se encuentran en las resoluciones del Congreso de Educación Rural de Arauco de 1932, en el Proyecto de la Federación de Maestros de 1933, y en la Convención Zonal de Concepción de la Unión de Profesores de Chile de 1935, así como también en la masiva prensa magisterial del período. Las conclusiones de estas discusiones tenían un hilo conductor claro: "el problema de la escuela rural... es el problema angular de nuestra educación pública"⁷⁹.

CONCLUSIONES

El objetivo del presente artículo fue analizar la presencia ocasional del Estado en escuelas rurales durante la primera mitad del siglo XX, y el importante rol que cumplieron los profesores en el proyecto de educación nacional, pese a la precariedad de las condiciones donde debieron realizar sus labores. En este proyecto, orientado a proveer instrucción elemental a los sectores populares, los normalistas debían ser apóstoles de la civilización y llevar las letras a todos los rincones del territorio. La principal institución de este proceso civilizatorio era la escuela primaria urbana, a la que asistía la mayor parte de los habitantes del país. Las escuelas ubicadas en zonas rurales, lejos de ser establecimientos educacionales destinados a especializar a la población campesina, eran reflejo de la escuela urbana, imponiendo sus saberes y prácticas por sobre las formas de vida rural. Lo cierto es que para aquellos profesores y profesoras que tuvieron la suerte o desdicha de recibir designación en zonas apartadas de los centros urbanos, el proyecto nacional educativo formulado para la escuela rural estuvo lejos de cumplir con las expectativas prometidas durante su formación.

Si bien durante las últimas décadas del siglo XIX la expansión del proceso de escolarización de la población chilena aumentó considerablemente, esto no significó un desarrollo orgánico ni relevante para la educación rural. A las escuelas rurales no se les dotaba de material didáctico como a las escuelas urbanas, no poseían infraestructura adecuada ni programas curriculares especializados. En el período de estudio, una escuela rural no era más que esto, un edificio, o bien una choza en muchos casos, y un maestro, titulado o no, un funcionario estatal con un mandato bajo el brazo.

79 "Formación relámpago de profesores". *Nueva Acción Gremial*. Órgano de la Agrupación Comunal del Magisterio de Ñuñoa. Santiago, N°10, mayo de 1941, p. 6.

Muy por el contrario, el mandato institucional de escolarizar a los sectores populares trajo una serie de problemáticas asociadas a los exiguos insumos materiales y humanos provistos por el Estado en las escuelas rurales. Así lo evidenciaron en muchas oportunidades los visitantes de escuelas -piezas fundamentales en el engranaje del sistema de educación primaria estatal-, tal como explicamos anteriormente.

A partir de fuentes documentales como prensa pedagógica y regional, informes de visitantes de escuelas y publicaciones del profesorado, evidenciamos que la falta de iniciativas orientadas a mejorar la situación de las escuelas rurales impulsó la emergencia de algunas voces docentes que cuestionaron el proyecto educativo nacional, las cuales demandaron la necesidad de introducir reformas en la educación primaria rural. Profesores titulados en escuelas normales, equiparación de sueldos entre docentes de escuelas urbanas y rurales, mejoras en la infraestructura de las escuelas y aumento de recursos pedagógicos fueron algunas de las soluciones planteadas por las organizaciones de maestros.

La respuesta del Estado frente a estas peticiones fue la implementación de una reforma en el ámbito rural desde 1929, que incluyó el envío del profesor Alberto Méndez Bravo a estudiar la reforma de la educación rural implementada en México, la fundación de escuelas normales rurales, la formación de la Sección de Enseñanza Rural al interior del Ministerio de Educación, la creación de escuelas granjas y quintas, entre otras acciones.

Sin embargo, estas iniciativas fueron insuficientes frente a los ojos del profesorado. A pesar del discurso estatal que señalaba la conveniencia e importancia de crear una escuela pertinente a los contextos sociales y adaptada a las realidades locales rurales -discurso presente en la agenda educativa de gobiernos de distinta orientación, como los de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931), Pedro Aguirre Cerda (1938-1941) y Juan Antonio Ríos (1941-1945)-, el profesorado continuó evidenciando la poca preocupación estatal por las escuelas rurales. La diferencia entre el discurso estatal (que promovía la importancia de la escuela campesina) y la situación que era descrita por el gremio docente fue, en algunos períodos, abismante. Mientras el presidente Juan Antonio Ríos se refería a ellas en 1942 como "la verdadera sublimadora del ambiente campesino", desde las provincias se denunciaba "la miseria de su instalación, la incompetencia del profesorado, la falta de control de los jefes superiores del servicio, la indiferencia de los vecinos, padres de familia, propietarios, subdelegados,

alcaldes, párrocos”⁸⁰. Las innovaciones propuestas por la reforma penetraron en las escuelas rurales ubicadas cerca de los centros urbanos, pero no alcanzó -al menos no de forma homogénea- a llegar a aquellas escuelas ubicadas en los campos profundos.

Para los maestros, el proyecto del Estado para la educación rural consistía en proveer las primeras letras a la mayor cantidad de población campesina posible. Es decir, la escuela rural chilena fue casi exclusivamente alfabetizadora. Esto se encontraba lejos de las demandas docentes de crear una escuela *verdaderamente* rural.

En la práctica, la escuela rural fue la manifestación de la soberanía del Estado en los campos, y el maestro el representante de la orgánica institucional. Pero, a pesar de los discursos que desde la oficialidad se gestaron en torno a su importancia, la escuela rural no logró superar la situación miserable en que nació y se desarrolló. No obstante, se considera que la escuela rural sí es uno de los factores que se deben ponderar en el análisis del proceso de expansión y validación territorial del siglo XIX y principios del XX, así como el maestro/funcionario fue la cara humana de ese proyecto. En otras palabras, el servicio prestado por este batallón de normalistas fue para el Estado más que una simple extensión del proyecto educativo nacional.

Quedan abiertas algunas preguntas que permitan continuar analizando la presencia (o ausencia) del Estado en zonas rurales. Por ejemplo, es necesario profundizar en la recepción de los visitantes de escuelas por parte del profesorado rural durante el período, tanto en pueblos rurales como en territorios campesinos; analizar si la creación de las escuelas normales rurales tuvo un efecto significativo; estudiar las propuestas de los gremios docentes para transformar la educación rural; o indagar en la realización de proyectos alternativos como las escuelas ambulantes. Se espera responder estas interrogantes en próximos trabajos.

80 “La escuela de campo.” *La Mañana de Talca*. Talca, 28 de marzo de 1928, p. 3.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes

Publicaciones periódicas

Alborada. Buin, 1925-1927.

Boletín escolar. Ancud, 1920 y 1924.

El Colbún. Colbún, 1939.

Nueva Acción Gremial. Santiago, 1940 y 1941.

Renovación. Santiago, 1934 y 1935.

Trabajadores de la Enseñanza. Santiago, 1933.

Fuentes publicadas

Congreso Nacional Pedagógico. *Resúmen de las discusiones, actas y memorias presentadas al Primer Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en septiembre de 1889*. Santiago, Imprenta Nacional, 1890.

Méndez Bravo, Alberto. *La escuela rural mejicana. Lo que Méjico espera de sus maestros*. Santiago, Imprenta Lagunas, 1929.

Larenas, Adolfo. *Informe del Inspector General de Instrucción Primaria referente al año escolar de 1880: anexo a la Memoria de Justicia, Culto e Instrucción Pública*. Santiago, Imprenta Nacional, 1881.

Ministerio de Educación Pública. *Reglamento General de las Escuelas Primarias. Disposiciones complementarias especiales para las Escuelas Rurales. Decreto Supremo N° 3.143 del 7 de junio de 1930*. Santiago, La Dirección, 1930.

Monsalve, Mario. *"I el silencio comenzó a reinar": Documentos para la historia de la educación primaria*. Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 1998.

Parraguez, Ismael. Esperanza. *Novela pintoresca y trágica de las escuelas de Chile*. Santiago, Editorial Universitaria, 1916.

"Decreto de fundación de la Escuela Normal de Preceptores" Ponce, Manuel Antonio. *Prontuario de legislación escolar: recopilación de leyes, decretos, circulares i resoluciones sobre instrucción primaria*. Santiago, Ercilla, 1890, pp. 267-268.

Documentos de Archivo

Inspección General de Instrucción Primaria. *Reseña de la visita de escuelas de la provincia. Departamento de Rancagua, Maipo y Cachapoal*. Rancagua, 1908, Archivo Nacional de la Administración, Fondo del Ministerio de Educación, Vol. 2281.

Labarca, Amanda. *Guía didáctica para los maestros de la escuela rural*. Santiago, 1935, Archivo Nacional de la Administración, Fondo del Ministerio de Educación, Vol. 7240.

Congreso Nacional, Cámara de Diputados. Sesión N°70. Santiago, 28 de enero de 1904, p. 1463. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/17511/1/C19040128_70.pdf

Bibliografía

Acevedo, Nicolás y Pérez Navarro, Camila. "Maestros y maestras como agentes políticos y comunitarios en pueblos rurales (1928-1948)". Silva, Benjamín (comp.). *Historia social de la educación chilena*. Tomo 7: *Estado docente con*

crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana, 2023.

Apey, María Angélica. "La instrucción rural en Chile durante el siglo XIX. O cómo fue la enseñanza en una sociedad poco evolucionada." *Dimensión Histórica de Chile*, Vol. 6-7, 1989/1990, pp. 75-118.

Egaña, María Loreto y Monsalve, Mario. "Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular." Sagredo, Rafael y Gazmuri, Cristián (eds.). *Historia de la vida privada en Chile*. Santiago, Taurus, 2006.

Egaña, María Loreto; Salinas, Cecilia y Núñez, Iván. "Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930." *Pensamiento Educativo*, Vol. 26, 2000, pp. 91-127.

Egaña, María Loreto. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2000.

Figuroa, Carolina y Silva, Benjamín. "Entre el caos y el olvido: la acción docente en la provincia de Tarapacá-Chile (1880-1930)." *Cuadernos Interculturales*, Vol. 4, N°6, 2006, pp. 37-53.

Figuroa, Carolina. "Iglesia, comunidad indígena y educación: las escuelas parroquiales de Mamiña y Macaya (Provincia de Tarapacá, 1897-1914)." Silva, Benjamín (comp.). *Historia social de la educación chilena. Tomo 2: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*. Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana, 2016, pp. 149-183.

Illanes, María Angélica. *Movimiento en la tierra. Luchas campesinas, resistencia patronal y política social agraria. Chile 1927-1947*. Santiago, LOM Ediciones, 2019.

Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago, Publicaciones de la Universidad de Chile, 1939.

Labarca, Amanda. *Mejoramiento de la vida campesina. México-Chile-Estados Unidos*. Santiago, Ediciones Unión Republicana, 1936.

Mayorga, Rodrigo. "Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: educación, Estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011)." Jak-sic, Iván y Rengifo, Francisca. *Historia política de Chile, 1810-2010*. Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2017.

Núñez, Iván. "La identidad de los docentes: una mirada histórica en Chile." Documento PIIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago, 2004.

Núñez, Iván. *Reformas educacionales e identidad de los docentes en Chile, 1960-1973*. Santiago, PIIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1990.

Pérez Navarro, Camila y Paredes, Nidia. "Notas históricas sobre la escolarización en contextos rurales. Un acercamiento a partir de las historias de vida de normalistas de las provincias de O'Higgins y Colchagua (décadas de 1950 y 1960)." Silva, Benjamín (comp.). *Historia social de la educación chilena. Tomo 7:*

Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana, 2023.

Pérez Navarro, Camila, "Educación rural: cien años de exclusiones y de demandas de diferenciación sociocultural". García-Huidobro, Juan Eduardo y Falabella, Alejandra (eds.). *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena.* Santiago, Universidad Alberto Hurtado, 2020.

Pérez Navarro, Camila. "'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, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2018.

Pérez Navarro, Camila. "Escuela nueva y reforma a la educación primaria rural. Una aproximación desde el caso de la escuela de El Perejil (Renca, 1929-1936)". Silva, Benjamín (comp.). *Historia social de la educación chilena.* Tomo 6: *Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973.* Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana, 2021.

Ponce de León, Macarena; Rengifo, Francisca y Serrano, Sol. "La escuela de los campos. Chile en el siglo XIX". Escalante, Carlos y Civera, Alicia (eds.). *Historia de la Educación Rural en América Latina, siglos XIX y XX.* Ciudad de México, El Colegio Mexiquense, 2011, pp. 25-49.

Ponce de León, Macarena. "La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907". *Historia* (Santiago), N°43, Vol. 2, pp. 449-486.

Ponce de León, Macarena. "Un Chile escolarizado y alfabeto". Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena; Rengifo, Francisca (eds.). *Historia de la educación en Chile. Tomo II: La educación nacional.* Santiago, Taurus, 2013, pp. 65-104.

Rengifo, Francisca. "Familia y escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930". *Historia* (Santiago), N°45, Vol. 1, 2012, pp. 123-170.

Santiván, Fernando. "Escuelas Rurales para colonos montañeses y pequeños propietarios". *Obras Completas.* Tomo II, Santiago, Zig-Zag, 1965.

Serrano, Sol. "La escuela esquiwa. Educación rural en el siglo XIX". Academia Chilena de la Historia. *Vida rural en Chile durante el siglo XIX.* Santiago, Andros Impresores, 2001.

Vera, Tobías. *Nuestra escuela rural. Lo que actualmente es y lo que debe ser.* Santiago. Antares.

Recibido el 27 de octubre de 2022
Aceptado el 11 de marzo de 2023
Versión final: 23 de marzo de 2023