

Intentos de integración femenina en la formación escolar rural en Chile: El caso de la Escuela Granja Femenina de San Vicente. (1930-1948)¹

Female integration attempts in rural school education in Chile: The case of the Escuela Granja Femenina de San Vicente (1930-1948)

Vanessa Tessada

e-mail: vanessa.tessada@uautonoma.cl
Universidad Autónoma de Chile. Chile

Resumen: Este artículo analiza el problema de la inserción femenina en la educación rural chilena durante la primera mitad del siglo XX a partir del examen de las políticas educacionales hacia el espacio rural, tomando como caso la primera Escuela Granja Femenina N°40. Se propone que la fundación de esta Escuela respondió no solo a los intentos por integrar de manera productiva a la mujer campesina sino también a una reflexión de corte feminista que buscaba la emancipación y mejoramiento de la vida de la mujer campesina. Para este análisis se utilizó el Archivo del Ministerio de Educación Pública relativo a Escuelas Granjas, publicaciones periódicas del Ministerio como Revista Agrícola y Revista de Educación, y la revista La Mujer Nueva editada por el Movimiento Pro Emancipación de la Mujer (MEMCH). Se concluye que la educación rural construyó un discurso subordinado para las mujeres y las marginó de los procesos de modernización que la educación buscaba alentar en el espacio rural.

Palabras clave: historia de la educación rural; educación de la mujer rural; igualdad de género, MEMCH.

¹ Investigación realizada gracias al Proyecto Interno de Investigación DIUA 165-2019, de la Universidad Autónoma de Chile. Quisiera agradecer también a la estudiante de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Daniela Quijada Morán, quien participó como ayudante en este proyecto.

Abstract: This article analyzes the problem of female insertion in Chilean rural education during the first half of the 20th century. First, we examine the educational policies towards rural areas, and then we center our analysis in the case study of the first Escuela Granja Femenina N°40. We propose that the foundation of this School is not only an attempt to integrate peasant women to economic production but also the result of feminist thinking that seeks the emancipation and improvement of peasant women life. For the analysis, we used sources from the Ministry of Public Education Archive related to Escuelas Granjas, periodical publications of the Ministry such as *Revista Agrícola* and *Revista de Educación*, and the magazine *La Mujer Nueva* edited by the Movimiento Pro Emancipación de la Mujer (MEMCH). We conclude that rural education generated a subordinate discourse for women and marginalized them of the modernization processes that education was supposed to encourage in rural areas.

Keywords: history of rural education; rural women's education; gender equality; MEMCH.

Received: 31-12-2020

Accepted: 08-12-2022

1. Introducción: Los problemas educativos en el campo chileno y el lugar de las mujeres.

La Escuela Granja Femenina nació cuando las circunstancias históricas la impusieron; es la primera piedra, conjuntamente con otras manifestaciones similares, de una nueva Educación Rural. Es patrimonio de las mujeres campesinas, obra del empuje femenino, y por eso tenemos que defenderla como algo propio, como se defienden la vida y el porvenir de la criatura (Dora Gaete, 1948, p. 260)

Nos enfrentamos aquí a la historia de un fracaso. El llamado de Dora Gaete, exdirectora de la primera Escuela Granja Femenina, fue un grito desesperado para proteger un logro de las mujeres rurales. Hoy su voz nos llega como un eco que nos invita a re-pensar y cuestionar las políticas educativas que el Estado ideó para el mundo rural durante las convulsas décadas de los treinta y cuarenta. ¿Cómo las niñas y mujeres fueron integradas a los procesos educativos del campo? ¿qué modelo femenino vehicularon los discursos educativos hacia la ruralidad? ¿qué esperaban las mujeres de la educación?, la modernización del espacio rural ¿incluía a las mujeres?

Desde finales del siglo XIX una de las tareas sociales más relevantes del país fue el esfuerzo de escolarización y alfabetización de la población nacional, con iniciativas que buscaron ampliar la cobertura escolar y aumentar la inversión en educación. Esta tarea fue más ardua en el espacio rural donde los índices de analfabetismo, ausentismo y deserción escolar eran altos. En atención a esta problemática, desde la implementación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 se buscó encaminar la educación rural y aumentar los niveles y cobertura educativa del campo. Sin embargo, las décadas inauguradas por la LIPO fueron convulsas para el ámbito educativo, y durante los años veinte y treinta se asistirá a una constante reconfiguración del escenario educativo (Cox, Gonzalez, Núñez y Soto, 1997), lo que repercutió en la gestión de la educación rural.

La historiografía acerca de la educación rural viene en aumento en las últimas décadas (Apey, 1988; Pérez, 2018, 2018a, 2020; Reyes, 2002) y en ella es constante la conclusión que, pese a la puesta en funcionamiento de distintas iniciativas educativas que buscaron el desarrollo del mundo campesino, la educación rural fue una preocupación secundaria para el Estado que tendió a la homogeneización de la educación, lo que terminó invisibilizando la especificidad rural (Pérez, 2018). Los principales problemas que aquejaban a la educación impartida en el mundo rural rondaban el alto nivel de analfabetismo entre la población económicamente activa (Gutiérrez, 1975), la alta deserción escolar y el ausentismo, que redundaban en una baja retención escolar. Además, la condición de mano de obra de los niños, el patrón de asentamiento disperso y la escasa importancia que las familias otorgaban a la educación, constituían obstáculos para la inserción de los niños y niñas en el sistema escolar (CIDA, 1966; Labarca, 1939; Ponce de León, et al., 2013). La escuela rural, por lo tanto, constituyó un espacio precario de formación.

Este escenario generó respuestas institucionales que persiguieron la integración productiva del campesinado, con proyectos pedagógicos que buscaban equilibrar la enseñanza, el utilitarismo económico y el respeto por la vocación de los estudiantes. Los gobiernos del Frente Popular y la construcción del Estado Docente fueron importantes impulsores de estos caminos, cuya senda transitaba hacia la democratización de la sociedad y la modernización productiva del país. Un ejemplo claro de aquello fue el Plan Experimental de Educación Rural San Carlos, cuyo fin fue crear un espacio de educación integral a nivel local que permitiera resolver problemas, en este caso, de desarrollo rural. El plan comprendía la creación de siete instituciones escolares que evitarían la deserción escolar y prepararían técnicamente a los estudiantes. Pese a las evaluaciones alentadoras de los primeros años, el Plan fracasó a los dos años de iniciado (1945 – 1947) por la oposición política de los sectores conservadores y de la oligarquía terrateniente que vieron en este experimento un espacio de transformación social (Pérez, 2020a; Rubio, Osandón y Quinteros, 2019; Zemelman, 2010)

En este artículo abordaremos otra de las iniciativas nacidas al calor de este escenario, la Escuela Granja, un tipo de escuela modelo experimental, que se comenzó a implementar en el país desde principios de los años treinta. La Escuela Granja buscó dar respuesta a los problemas económicos, sociales y culturales que aquejaban al campesinado chileno, a partir de la preparación de los niños y jóvenes en el conocimiento científico del trabajo agrícola. Se suponía que la formación especializada llevaría al mejoramiento de la calidad de vida campesina, al aumentar la productividad de los campos, la educación de las familias y el apego de las nuevas generaciones al mundo rural.

El sueño del nacionalismo de estas décadas se sostuvo sobre una construcción del mundo rural que sobrepasaba la definición censal con que los indicadores evaluaban el mundo campesino, integrando en ella no solo la valorización de los trabajos y oficios campesinos, sino que un aspecto afectivo que muchas veces fue expresado como «amor al terruño». Esta forma de entender el espacio rural permitió, a su vez, generar conceptualizaciones acerca del funcionamiento particular de la sociedad campesina. Este último punto nos interesa de sobremanera, ya

que introduce en el análisis del lugar asignado a las mujeres en este proceso de modernización económica y social.

Para ahondar en las construcciones que se hicieron del papel de la mujer en el mundo agrícola, es que examinaremos una experiencia única del período, la fundación, funcionamiento y cierre de la Escuela Granja Femenina N°40 de San Vicente. Se propone entender que en el escenario de su nacimiento se entretuje el contexto socio- económico que alimentó la formación del modelo educativo de Escuela Granja, el diseño educativo nacional que buscó la modernización del agro, y una crítica profunda a la integración secundaria y marginal que estos proyectos hicieron de las mujeres. Es decir, la Escuela Granja Femenina puede ser entendida como un eco de los procesos de reflexión feminista realizados sobre la situación de la mujer campesina y la importancia de la educación para la emancipación de las mujeres.

Para ello, partimos de la base que la pregunta por la educación de las mujeres rurales es un tema abierto y en exploración. Esta situación, responde a grandes rasgos, a la construcción histórica androcéntrica que ha dominado las historias institucionales que abundan en el desarrollo de la historia de la educación (Gonzalez, 2009). Asimismo, la mujer campesina «la más silenciosa que hay» según Perrot (2008, p. 137) es difícil de construir como sujeto pues se encuentran subyugadas a sociedades profundamente patriarcales y su papel social está fundido en el grupo familiar, perdiéndose su individualidad (Seco, 2016), por lo mismo, dejan escasas huellas en los archivos tradicionales (Mack, Matta y Valdés, 1986; Valdés, 1999). Esta investigación se realizó a partir de la revisión de archivos documentales del Ministerio de Educación Pública alojados en el Archivo Nacional de la Administración (Chile), publicaciones periódicas del Ministerio de Educación Pública, a saber, la *Revista Agrícola* y la *Revista de Educación*. Además, la revista del Movimiento Pro Emancipación de las Mujeres Chilenas, *La Mujer Nueva*.

2. La mujer campesina en el contexto socio-económico y educativo rural

Como ya se ha dicho, en los años treinta a las problemáticas estructurales, tanto materiales como culturales por las que atravesaba la nación desde principios de siglo, se sumaron crisis económicas internacionales que obligaron a la reformulación del proyecto económico-liberal. El Estado buscó convertirse en un agente del desarrollo nacional interviniendo la economía. En términos de participación del PIB nacional, las cifras nos revelan que en el período comprendido entre 1935 y 1970 el aporte de la industria aumentó de un 12% a un 23%; mientras que el aporte del agro al PIB bajó del 9% al 4%, lo que revela que se potenciaron con más empeño las áreas relativas al desarrollo industrial y financiero en detrimento de los procesos de modernización de las faenas agrarias y las formas de tenencia de la tierra (Rodríguez, 2017).

Se infiere, por lo tanto, que la modernización del mundo agrícola hasta la primera mitad del siglo XX había sido extremadamente lenta y estuvo determinada por la alta concentración de la tierra en manos de unas pocas familias de hacendados. Este modelo de explotación económica, además de subutilizar y sub explotar el territorio agrícola, redundaba en escasas oportunidades laborales, bajos sueldos,

escasa movilidad vertical y en el mantenimiento de deplorables condiciones de vida entre los campesinos. (CIDA, 1966; Gómez, 2017; Illanes, 2019; Rodríguez, 2017). Así, el vertiginoso crecimiento de las ciudades estimuló la migración campo-ciudad, lo que afectó profundamente la estructura del mundo campesino, que pasó de una población rural de cerca del 53% en 1920 al 39,9% a principios de 1950².

La vida de las mujeres campesinas en este escenario fue de profundas transformaciones. El modelo de trabajo inquilino al interior de la hacienda perfiló a la familia como núcleo productivo y determinó la dependencia de un varón (padre, esposo o hijo) para la inserción laboral de la mujer. Además del trabajo doméstico, las mujeres producían en el marco de las economías campesinas, manteniendo trabajos asalariados (la cocina y la ordeña), pequeñas industrias caseras y colaboraban con su mano de obra al cumplimiento de los trabajos de los varones (Valdés, 1988). Sin embargo, el proceso de modernización y mecanización del campo cambió estas relaciones socio-laborales, lo que significó para las mujeres una pérdida de sus fuentes laborales (Mack et al, 1986; Valdés, 1988). De esta manera, se produjo un reordenamiento de la división sexual del trabajo y la vida de las mujeres se centró cada vez más en la reproducción del espacio doméstico.

El lugar de las niñas en este esquema femenino fue de subordinación y aprendizaje de las labores propias del sexo. Aprendían de sus madres el oficio de cocineras y otras tareas del campo, las acompañaban a trabajar y las sustituían en las tareas domésticas cuando era necesario. Además, ayudaban a su padre y hermanos en el trabajo agrícola. Las niñas eran educadas en los patrones tradicionales de organización social y el lugar de los niños y niñas estuvo marcado por su participación en el trabajo familiar (Rojas, 2016).

Poco se ha investigado acerca de la educación rural en perspectiva de género y de las necesidades de las mujeres en estas iniciativas de formación. Desde la reglamentación, la educación primaria no diferenció el acceso entre niños y niñas y en el contexto rural la mayoría de las escuelas rurales fueron unitarias y en régimen de educación mixta hasta el cuarto año de enseñanza general, y alternada por sexos en la enseñanza especializada.

Además, en su mayoría estuvieron dirigidas por maestras, y, tal vez por lo mismo, el trabajo en las escuelas rurales no era apreciado (Rojas, 2016). De hecho, los y las docentes estaban constantemente buscando trasladarse a la ciudad (Colonia Pedro Aguirre Cerda, Escuela Granja Femenina, 1948, p. 9). Con respecto al currículo implementado en las escuelas rurales, éste no se diferenciaba de los programas urbanos, salvo si se trataba de una escuela con espacio agrícola (Escuela Quinta o Escuela Granja). En estas Escuelas se ofrecían cursos diferenciados por sexos y la educación femenina preparaba a las niñas para las tareas ligadas a las «labores propias de su sexo». A pesar de que no ha sido explorado en profundidad, en términos generales la educación consolidó un discurso sexista donde la mujer fue preparada para la maternidad y el espacio privado (Rojas y Astudillo, 2020). En

² Hay que tener en consideración que para definiciones censales desde 1907 se estableció que un asentamiento sería considerado rural si tenía menos de 1000 (mil) habitantes. El censo de 1952 estableció que se entendería por área rural, aquella en que los centros poblados carecieran de servicios administrativos públicos o municipales suficientes, y cuya población dependiera fundamentalmente de la producción primaria.

relación con el número de niñas en el sistema primario rural contamos con exiguos números y falta de análisis, por lo que se debería indagar su inserción de manera más profunda para el período 1930 – 1970. Las estadísticas de principios de siglo hablan de una mayor matrícula femenina en el ámbito rural (Egaña, Salinas y Núñez, 2003; Ponce de León, 2010; Rojas, 2016). Sin embargo, las tasas de analfabetismo evidencian una educación precaria y, aunque mejoraron a lo largo del siglo, se mantuvieron por debajo tanto de los varones rurales como de las mujeres urbanas.

3. La legislación de la educación rural y el nacimiento de las Escuelas Granjas

Como se vislumbra, las estrategias delineadas por el Estado respecto del mundo rural transitaron un camino plagado de obstáculos. La Ley de Educación Primaria Obligatoria (1929) buscó hacerse cargo de la promesa en el área rural, aunque con dificultades relacionadas con las posibilidades de cobertura en un espacio con un patrón de asentamiento disperso. Más allá de esta línea de base, como ya vimos, los problemas sociales que aquejaban a los campesinos y la necesidad del Estado por modernizar el trabajo agrícola, repercutió en las discusiones y proyectos concernientes a la educación campesina.

Una de estas iniciativas fue la inclusión del modelo de Escuela Granja en el DFL 5881 «Creación de Escuelas Experimentales» del 19 de diciembre de 1928. Este tipo de escuela, como veremos más adelante, se implementó en varias zonas del país. Para reforzar este proyecto y las esperanzas de la ampliación de cobertura rural, mediante el DFL 5100 del 22 de diciembre 1929 que reformó la Enseñanza Normal, se estableció la creación de Escuelas Normales Rurales, las que se dedicarían a la formación de los docentes para las escuelas rurales. Se indicaba en la ley que estas Escuelas se establecerían en los centros agrícolas de mayor importancia y que se daría preparación agrícola y pedagógica con foco en lo rural. Para la década de los 50, había siete escuelas rurales para hombres y para mujeres a lo largo del país. Esta distinción se mantuvo hasta el cierre de las Normales, aunque sus planes de estudios tendieron a la homogeneización desde mediados de los cuarenta (Cox y Gysling, 1990).

Como forma de complementar la LEPO, el Decreto N°3143 «Disposiciones Complementarias Especiales para las Escuelas Rurales» del 30 de junio de 1930, se hacía cargo de delinear los objetivos e implementación de la educación rural. Una de las cuestiones interesantes del Decreto es que propuso una definición de lo «rural» que sobrepasaba los criterios censales usados hasta el momento para clasificar las escuelas, considerando rurales las escuelas «establecidas en los campos, caseríos o poblados cuyas actividades giren alrededor del cultivo de la tierra o industrias derivadas», (Ministerio de Educación Pública, Decreto N°3143 del 30 de junio de 1930, p. 2). Es decir, una conceptualización que interrelaciona el espacio, con el desarrollo económico y las comunidades que lo habitan. En este sentido, las directrices del Decreto esperaban generar un equilibrio entre el objetivo formativo de la educación y las tendencias utilitaristas de esta instrucción técnica y económica. A la vez que perfilaba a la escuela como un articulador del proceso de modernización del campo, involucrando a la comunidad y expandiendo

los beneficios educativos al resto de la población (por ejemplo, a través de cursos de alfabetización para adultos, biblioteca especializada, clubes deportivos, entre otras iniciativas). Es decir, la escuela esperaba mejorar la vida del estudiante y sus familias en su conjunto. Este mismo Decreto diferenció a aquellas escuelas que contaban con un campo de cultivo y por lo tanto podían poner en práctica conocimientos agrícolas. Las Escuelas Quintas eran aquellas de cualquier clase que poseían entre 1 y 5 hectáreas para cultivo; mientras que las Escuelas Granjas, eran de primera clase y poseían más de cinco hectáreas de terreno.

A nivel institucional, en el año 1932 fue creada la Sección de Educación Rural al alero de la Dirección General de Educación Primaria. Esta Sección sería en primera instancia un organismo técnico que se encargaría de crear, supervisar y acompañar el desarrollo de las distintas iniciativas educativas rurales. Mientras buscaba concretar los objetivos estratégicos que el gobierno había planteado para la educación rural:

[...] la escuela rural debe fomentar en los educandos el sentimiento de amor hacia el terruño; proporcionarles los conocimientos fundamentales indispensables al cultivo racional de las tierras, para despertar en ellos el respeto e interés por las labores agrícolas, infiltrar en el campesinado el espíritu de cooperación y mejorar sus condiciones sociales, morales, intelectuales y físicas (Ministerio de Educación Pública, Decreto Ley N°302, 10 de julio de 1932, p. 1).

Un Jefe de Sección, un Especialista en enseñanza indígena, un Agrónomo, un Secretario y un Dactilógrafo, eran los profesionales que conformaron esta Sección. Un equipo pequeño, si se piensa en la ingente tarea que se proponía la educación rural. Para el año 1948, se acusa que esta oficina ha tenido limitaciones en su funcionamiento, tanto por presupuesto como por personal. Además, que ha tenido una alta rotación de jefatura, no todos especialistas en temáticas relativas al mundo rural: «personas honorables que llegan a la Sección en vísperas de su jubilación, cargados de experiencia administrativa, pero sin la preparación especial que su puesto requiere, amenguado su espíritu creador y combativo» (Colonia Pedro Aguirre Cerda, Escuela Granja Femenina, 1948, p. 13).

Todos estos esfuerzos tuvieron escasos y lentos resultados. Amanda Labarca denunció tempranamente que varias de estas disposiciones apenas se implementaron y que muchos terratenientes preferían pagar las multas establecidas por la ley, antes que hacerse cargo de la educación primaria de sus inquilinos (Labarca, 1939, p. 293). Así lo constata B. Carimán (2012) al analizar el constante bloqueo a la aprobación de los artículos referentes a la responsabilidad terrateniente. En este sentido, a diez años de implementada la LEPO, la mayoría de las escuelas rurales eran de tercera clase.

A mediados de los cuarenta, la evaluación pesimista era una constante. El Jefe de la Sección Rural del momento, Ortelio Parra Pradenas, daba cuenta de la labor limitada de la Sección: «por falta de elementos y, más que nada, porque sus atribuciones legales no han sido reglamentadas y, por lo mismo, sus atribuciones aparecen sumamente restringidas» («Evolución de la Enseñanza Rural en los

últimos 25 años», 1945, p. 251). Es más, el juicio de Parra es desolador. La escuela rural para él es:

[...] una escuela sin poder ni capacidad institucional para abocarse a los problemas que le son propios y entre los cuales figuran, en primer plano, las relaciones con la cultura, con la economía y con las necesidades sociales del medio rural. La escuela actual de la ruralidad carece de finalidades específicas, de locales y medios materiales adecuados, de medios e instrumentos técnicos, de recursos legales y espirituales que aseguren su desenvolvimiento, su independencia y su prestigio; carece de organización, de medios de control y dirección única; no tiene diferenciación alguna de la escuela urbana, no obstante que actúa en un medio social específicamente diferenciado del medio urbano («Evolución de la Enseñanza Rural en los últimos 25 años», 1945, p. 252).

A esto, se sumaba un cuerpo docente poco preparado y, pese a que para 1945 se contabilizaban 14 Escuelas Granjas y 69 Escuelas Quintas a lo largo de Chile, la mayoría de las escuelas rurales era de tercera clase, por lo tanto, cumplimentaba solo los dos primeros años de primaria.

4. Las Escuelas Granja son para varones

Para la Sección de Educación Rural, las Escuelas Granjas fueron una importante apuesta educativa campesina. De ahí que entre los años 1936 y 1941 editaron la *Revista Agrícola* dirigida a los docentes de estas Escuelas y sus comunidades y que sirvió como correa de transmisión de los anhelos puestos en los proyectos de la Sección Rural. Esta publicación revela tanto las ideas educativas respecto del campo, como el aspecto ideológico que teñía la labor educativa con ideas nacionalistas y de eficiencia económica.

La primera Escuela Granja fue fundada en Máfil en 1929, seguida por la Escuela Granja de Cajón en 1930. Hasta fines de la década de los 30 se habían fundado diez Escuelas Granja a lo largo de Chile (las de Máfil, Cajón, Quillagua, Diaguítas, Longaví, Puicos, Santo Domingo, Tomé, Copiapó y La Laja). Para 1945 serían 14 en todo el país (las de Doñihue, Elqui, Pedro Aguirre Cerda, Femenina de San Vicente, Linares, Temuco, Valdivia, San Carlos, Maipo, Santa Cruz, Imperial y Castro) y en 1951 se contabilizan más de 16 (se sumaron La Pampa, Mulchen, Cañete)³. Como vemos, se instalaron a lo largo del país y fueron creciendo en número hasta la década de los años sesenta.

El Reglamento de las Escuelas Granjas se promulgó recién en 1949, veinte años después de la primera fundación. Allí se condensaron no solo las experiencias que permitieron la organización y funcionamiento de las distintas Escuelas Granjas, sino también los anhelos que acompañaron el impulso de esta experiencia pedagógica:

³ La información se obtuvo del Archivo del Ministerio de Educación Pública Legajos 7751, 7937, 9128, 9558, 9550, 10482, 10348, 11548, 11335, 15608, 21465, 23452, 23407.

Las Escuelas Granjas tienen como finalidades esenciales dar la educación propia de una escuela primaria completa y orientar y preparar a los alumnos en actividades agropecuarias, enseñándoles los mejores métodos de trabajo y de producción a objeto de 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.

Debe procurar, además, arraigar al campesino a su medio, haciéndole apreciar el beneficio que reportan al bienestar común la cultura y la aplicación de las técnicas e implementos modernos de trabajo (Ministerio de Educación Pública, Decreto Supremo N° 4642 del 23 de mayo de 1949, Reglamento General de las Escuelas Granjas, p. 3)

Vale la pena reproducir en extenso, pues, en primer lugar, las finalidades de la Escuela Granja encierran la discusión acerca del objetivo de la educación rural, por una parte, el aprovechamiento y explotación científico de los recursos del campo, y, por otra, el desarrollo cultural, intelectual y moral de los campesinos, inculcando un sentimiento nacionalista de «amor al terruño» que, en última instancia generaría arraigo territorial entre la población campesina. Como ya hemos visto, estas ideas rondaron las ideaciones sobre la educación rural desde principio de los años treinta y fueron fuente de inspiración para estas instituciones. Más de diez años antes, Manuel Martínez, el primer Jefe de la Sección de Educación Rural plasmaba así este mismo pensamiento:

En este sentido, la escuela rural puede desarrollar una obra inmensamente beneficiosa. Ella que tiene la obligación de *ayudar eficazmente al progreso material y espiritual* de la vida campesina, está llamada también, en forma especial y única, a coadyuvar tesonosamente al progreso evolutivo de las labores agrícolas, para conseguir, por medio de la técnica y de la práctica metodizada, labradores que sean, en realidad, eficientes.

Y conjuntamente con esto, debe *dignificar ante los ojos del niño y del adulto campesinos, las tareas agrícolas* y sus derivados y despertar por ellas un interés razonado y consciente.

De esta manera nuestra escuela rural hará obra efectiva en pro del *arraigo de la gente del campo al suelo que cultiva*, en pro del aprecio y afecto que debe tener por la tierra, que es madre cariñosa y pródiga para los que saben cuidarla («Editorial: Tenencia y labor de la Escuela Rural», 1937, p. 3)

En segundo lugar, es interesante el artículo porque explicita que las Escuelas Granjas están enfocadas en la formación exclusiva de varones. Durante los años 30, y como veremos, varias de estas escuelas recibieron jóvenes mujeres en formación en régimen de externado y durante los inicios de la *Revista Agrícola* se hace alguna alusión al progreso de niños y niñas campesinas. Es más, durante los cuarenta se puso en funcionamiento la primera y única Escuela Granja Femenina del país.

Para que un estudiante pudiera optar a este tipo de escuela debía haber cursado tercer año de escuela primaria, es decir, estar completamente alfabetizado y tener una edad mínima de 13 años y máxima de 17 años. Estas condiciones nos dan a

entender que se trataba de una escuela técnica. Se esperaba de los estudiantes un alto compromiso con el trabajo campesino y la *Revista Agrícola* celebró cuando sus egresados comenzaban a trabajar en haciendas y fundos o proseguían estudios como técnicos agrícolas o profesores normalistas.

Los estudiantes vivían en un régimen de internado. De hecho, la mayoría de los docentes convivía con los estudiantes, conformando una suerte de familia escolar que forjaba un «agradable y benéfico ambiente intelectual, moral y de trabajo» («Actualidades. Escuela Granja de Diaguítas», 1937, p. 4). Algunas de estas escuelas mantenían un externado femenino o mixto. Un segundo fundamento de estas escuelas fue que con el tiempo lograran el autoabastecimiento, es decir, los estudiantes debían utilizar los conocimientos adquiridos y su práctica en la construcción y mantenimiento de los locales, de sus huertas y animales, lo que permitía proyectar en el tiempo el funcionamiento de estos establecimientos, especialmente, cuando uno de los principales obstáculos para ampliar la cobertura educativa rural era el presupuesto. Finalmente, se esperaba que las Escuelas se convirtieran en articuladores de la comunidad, se adaptasen a la realidad económica del entorno y mejoraran la vida de los campesinos y habitantes del medio.

El plan de estudios era el mismo de la escuela primaria común, a lo que se agregaban cursos especializados. Estas asignaturas correspondían a clases teóricas y prácticas de diversas áreas relacionadas con las actividades agrícolas y sus derivados -la llamada industria agrícola- que se traducían en conocimientos prácticos de chacarería, horticultura, arboricultura, jardinería, lechera, porcinos, crianza de aves y de abejas, cunicultura, entre muchas otras; con las actividades manuales útiles en el campo (carpintería, cestería, cartones, hojalatería, herrería, etc.); además, de estimular actividades de cultura intelectual y física, como bibliotecas infantiles, clubes deportivos, excursiones y actividades artísticas como artes decorativas y música («Escuela Granja Longaví», 1936, p. 10).

Los problemas que arrastraba el sistema de educación en el espacio rural también eran resentidos por las Escuelas Granjas. En 1948, con ocasión de una reunión de directores de Escuela Granja se proponen medidas para aumentar la cobertura de las escuelas de 3° a 2° clase pues solo alcanzaban a preparar «semi-letrados». Asimismo, se propone la articulación de las Escuelas Granjas con escuelas rurales de 2° clase, para generar un internado de tres años, (dos años equivalentes a quinto y sexto años de primaria y un tercero de especialización agrícola). La novedad también estaba dada por la propuesta de una Escuela Granja Superior que agregaba tres años a la formación y que prepararía a los educandos para realizar docencia en las escuelas rurales («La concentración de Directores de Escuelas Granjas», 1948, pp. 72-73). Como colofón nos queda que estas propuestas reflejan un momento educativo de escasa cobertura, de baja preparación en las escuelas y carencia de docentes idóneos para el ejercicio en el medio rural, problemas que ya se arrastraban por décadas.

5. La Escuela Granja Femenina N°40 de San Vicente: un proyecto para la emancipación de la mujer campesina

Como hemos visto, las Escuelas Granjas estaban dirigidas a la formación principalmente de varones. Es decir, el sistema educativo reconoció en la figura masculina al productor económico y al sujeto llamado a la regeneración del campesinado. Esta concepción y la invisibilización del trabajo productivo de las mujeres campesinas corresponde, como ya se ha expuesto, a una forma de entender la familia como unidad de producción. Esta idea propició una formación educacional deficitaria para las mujeres, reflejada, por ejemplo, en sus peores índices de alfabetismo. Por lo que, al contrario de lo que se podría suponer, las aspiraciones modernizadoras tras el proyecto educativo rural repercutieron de manera desigual en hombres y mujeres, tal como lo ha sostenido H. Tinsman (2009) en su análisis del proceso de reforma agraria.

La documentación sobre el funcionamiento de las Escuela Granja da cuenta que en algunas de ellas funcionaron programas de preparación femenina. En todas ellas en régimen de externado y con asignaturas de formación diferenciada («Actualidades. Escuela Granja de Diaguitas», 1937, p. 4). A pesar de que desde sus primeros números la *Revista Agrícola* afirma que la enseñanza agrícola «tiene tanta importancia para el hombre como para la mujer» («Portada», 1936, s/n), lo cierto, es que el papel que se le asigna a la mujer es el de la reproducción doméstica. Así se expresa en algunos artículos de la revista, donde, por ejemplo, al promocionar la enseñanza de conservería casera en las escuelas rurales, se indica que «pondría al alcance de las futuras dueñas de casa, nuevos métodos de trabajo para el mejor aprovechamiento de los productos del suelo» («Editorial: La conservería casera en las Escuelas Rurales», 1936, p. 2). A esta misma línea apuntaban los parámetros de formación femenina de la Escuela Granja de Los Andes, que «proporcionará también enseñanza a la mujer campesina para prepararla como compañera y auxiliar eficiente del hombre en el hogar», los cursos eran de economía doméstica, puericultura, higiene, confección e industrias caseras («Escuela Granja de Pocuro», 1941, p. 2).

Cuando en 1943 comenzó la construcción de la primera Granja Escuela Femenina, que se ubicó en la Colonia Pedro Aguirre Cerda en la provincia de O'Higgins, se dio un giro a la relación que hasta ese momento el modelo de Escuela Granja había tenido con las mujeres, pues apelaría a posibilidad de la obrera agrícola y a la independencia económica de la mujer. En el carácter de esta escuela fue trascendental la reflexión que su primera directora, Dora Gaete Pequeño, realizó de las condiciones y posibilidades de la mujer en el campo chileno, marcando la especificidad de género:

[...] Y si así ocurre con los niños campesinos [formación deficiente, desarraigo de la tierra], con las niñas sucede algo peor. Egresados de la escuela, los muchachos se aturdirán trabajando muscularmente con la pala y el arado e ingiriendo un poco de mal alcohol en los días festivos; pero las muchachas no tienen las mismas aptitudes físicas para esta clase de trabajo y deberán contentarse con un salario ínfimo, que no les alcanza ni para subvenir a su

propia alimentación. Viven, por lo tanto, desnutridas, menospreciadas y sin ver por parte alguna un camino que pueda librarlas del embrutecimiento definitivo. Un día cualquiera llega el primer hijo, con o sin marido, y generalmente mucho antes de haber completado su propio desarrollo. («La primera escuela granja femenina y su directora», 1943, p. 32)

Ante este escenario, la formación de las mujeres campesinas era condición necesaria para mejorar tanto su posición social como su emancipación personal. La construcción de esta Escuela Granja se hizo con la anuencia de la Sección de Educación Rural y por un Centro de Amigos que apoyó el proyecto. De acuerdo con lo relatado por Dora Gaete, se consiguió el traspaso de 25 hectáreas para la creación de la Escuela que eran parte de la Caja de Colonización Agrícola y en agosto de 1943 se dictó el Decreto de su fundación (Colonia Pedro Aguirre Cerda, Escuela Granja Femenina, 1948).

Vale la pena detenernos en la trayectoria de Dora Gaete Pequeño pues nos aporta elementos para comprender este proyecto que iba a contracorriente de lo que hasta ese momento había desarrollado la Sección de Educación Rural y que, en parte, explica su fracaso. Dora Gaete se formó como profesora y mostró un marcado interés en los problemas rurales. En 1942 comenzó a formar parte, y actuó como secretaria del Grupo Rural de la Sociedad Chilena para el Estudio de la Educación de la Universidad de Chile (presidida por Martín Bunster)⁴. Este grupo tenía un carácter interdisciplinario y estuvo constituido por dos médicos, un ingeniero agrónomo, dos funcionarios del Ministerio de Educación, el Director del Instituto del Inquilino y unos cuantos directores de escuelas rurales provincianas («La Escuela Granja Femenina», 1948, p. 258), los que llegaron a ser cerca de 100 docentes de 38 localidades y de 15 instituciones agrarias (Colonia Pedro Aguirre Cerda, Escuela Granja Femenina, 1948, p. 11). De esta iniciativa surgió el Movimiento Nacional de Maestros Rurales de Chile (1944) que no tuvo mayor trascendencia.

En 1944 asumió como directora de la Escuela Granja Femenina de San Vicente, cargo que desempeñó durante tres años. Las ideas acerca de la educación de las mujeres campesinas que alimentaron la creación de esta escuela, y que movieron a su directora a luchar por su fundación, es necesario analizarlas no solo desde su interés académico por la educación rural, sino que también desde el activismo feminista, ya que Dora Gaete fue militante del MEMCH (Movimiento Pro- Emancipación de las Mujeres de Chile). El MEMCH fue una agrupación feminista nacida en la década de los años 30 que agrupó a mujeres de distintas clases sociales, profesiones y oficios cuya lucha, además del reconocimiento de los derechos cívicos, se centró en la protección de la madre y la defensa de la niñez, el mejoramiento de la calidad de vida de la mujer trabajadora, la elevación cultural de la mujer y la educación del niño y la defensa del régimen democrático y de la paz (Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres, 1938).

⁴ Esta agrupación aparece también con el nombre de «Grupo de Estudio de Educación Rural» («La Escuela Granja Femenina», 1948, p. 258)

En el año 1938, Dora Gaete aparece referida como parte del Comité Ejecutivo Nacional del MEMCH⁵, junto a otras profesoras que tendrán un rol activo en la agrupación (Rojas y Jiles, 2017, p. 327). El MEMCH tuvo una importante preocupación por la educación de las mujeres, bregando por la emancipación no solo de las obreras urbanas, sino que también se interesó en la emancipación del campo, a lo que contribuyó el carácter nacional de la agrupación. Remitiéndonos a los artículos publicados en su revista «La Mujer Nueva» nos encontramos con análisis referidos a las condiciones de vida de la mujer campesina similares a los diagnósticos realizados desde el aspecto educativo por Dora Gaete:

La vida de la mujer en el campo se hace ya insoportable. No son sino bestias de carga que marchan cabiszbas bajo el látigo indomable del arriero. Su existencia no tiene cambios en la ruta que le ha fijado el régimen: explotación, hambre y desnudez. Es en el campo, en esa fértil tierra donde madura el dorado trigo, donde puede verse al desnudo el cuadro pavoroso de miseria que se cierne, cual bandadas de cuervo sobre la vida de la mujer proletaria.

Son innumerables los abusos cometidos por los latifundistas, dueños absolutos de nuestros campos, que acumulan fortuna a costa de los hombres, mujeres y niños campesinos. Así podemos ver trabajar a las mujeres desde el alba hasta la noche, por la miseria de un peso diario, dándoles por viviendas unas pocilgas inmundas y por comida un pan negro y mal oliente («La vida de la Mujer en el campo», 1935, p. 2).

La propuesta pedagógica planteada por Gaete nace desde una sensibilidad feminista que siente la miseria en la que se encuentra sumida la mujer campesina, busca, al contrario de la perspectiva educativa dominante, entregar a las mujeres campesinas herramientas para su propia emancipación, entendiendo que el sistema hacendal en su conjunto subordina a las mujeres. En 1944, Gaete expone su proyecto de Escuela Granja Femenina ante las socias del MEMCH (Rojas y Jiles, 2017, p. 527).

Sin lugar a duda, la creación de esta Escuela trató de resquebrajar la preminencia masculina del campo, al introducir la idea que a través de la mujer campesina formada era posible influir en el mejoramiento de la vida social y económica del campo. Es decir, no solo en el espacio familiar y reproductivo doméstico, sino que, en el espacio laboral, público. En el reglamento orgánico creado para la Escuela se propuso como objetivo: «formar personalidades femeninas en los campos, es decir, mujeres capaces de afrontar con valor la lucha por la existencia y de transformar la vida rural en vida sana, productiva y feliz» (Colonia Pedro Aguirre Cerda, Escuela Granja Femenina, 1948, p. 22)

Sin embargo, y atendiendo a las diferentes necesidades, anhelos y circunstancias de las jóvenes que ingresaban a la Escuela, ésta ofreció dos tipos de formación:

⁵ Formaban parte del Comité Ejecutivo Nacional: Aída Parada, profesora; Elena Barreda, empleada; Eulogia Román, empleada; Domitila Ulloa, profesora jubilada; Angelina Matte Hurtado, dueña de casa; Dora Gaete, profesora; Leontina Fuentes obrera; Marta Vergara, periodista; María Ramírez, obrera; Nora Paniagua, obrera; Olga Romecín, visitadora social y María Durois, estudiante de medicina.

una para ser dueña de casa campesina y otra preparación para ser obrera agrícola calificada.

Tabla 1: Programas de estudio según tipo de formación, Escuela Granja Femenina San Vicente (Tabla elaborada a partir de: Colonia Pedro Aguirre Cerda, Escuela Granja Femenina, 1948, p. 22-23)

Educación para la Dueña de casa campesina	Formación de la Obrera agrícola calificada
Completar la escuela primaria	Completar la escuela primaria
Economía doméstica, industrias caseras anexas (cocina chilena, beneficio del chancho, conservería; hilandería y tejidos, colchonería)	Conocimientos elementales de agricultura
Gallinero, colmenar, chanchera, lechería casera, negocios en pequeña escala	Industrias agropecuarias femeninas. Según la región podrían ser lechería y anexos, conservas, chancherías, hilados y tejidos, jabones, cestería, etc.
Huerta, chacra hortalizas, plantas medicinales y jardines caseros. Negocios en pequeña escala.	Apicultura, avicultura, cunicultura
Puericultura y educación sexual	Elementos de contabilidad agrícola y legislación social
Deportes	Puericultura y educación sexual
Educación artística	Deportes
Religión y moral	Educación artística
	Religión y moral

Como vemos, en ambas formaciones se daban cursos específicos del género (relacionados a la maternidad y matrimonio). Aunque el fuerte de la Escuela pasaba por proporcionar a las estudiantes herramientas para la independencia económica y valoración de los saberes campesinos. Tal como en los modelos de Escuela Granja masculinos, se intentó que la escuela construyera una estrecha relación con el entorno para convertirse en un agente activo del mejoramiento de la comunidad. Esta relación se hizo a través de la «Central de cultura campesina Pedro Aguirre Cerda» que agrupaba las actividades extracurriculares, entre ellas, cursos de alfabetización, de costuras, de tejidos y economía doméstica.

La matrícula durante los años de funcionamiento fue a la baja, como demuestra el informe elaborado con ocasión del cierre de la Escuela. En 1944 se inició el año con una matrícula de 44 alumnas, en 1945 no se recibió estudiantes por falta de capacidad del establecimiento, en 1946 hubo 61 estudiantes, en 1947, 54 matriculadas y en 1948 solo 35 estudiantes (Ministerio de Educación Pública, Informe de actividades agrícolas, 10 de mayo de 1948, pp. 6-7). Lamentablemente,

la información contenida en la documentación disponible no permite conocer qué especialidad era la más requerida por el alumnado.

Después de tres años en el cargo, Dora Gaete Pequeño deja el puesto de Directora y es reemplazada por la Srta Sofía Manríquez Valdés, profesora sin especialidad rural (Colonia Pedro Aguirre Cerda, Escuela Granja Femenina, 1948, p. 24) La salida de Gaete no está clara en la documentación, sin embargo, por las publicaciones aparecidas en el año 48 en la *Revista de Educación* y la edición del Folleto *Escuela Granja Femenina* ese mismo año, nos permite afirmar que su preocupación por la Escuela no cesó e impugnó la repentina decisión de su cierre.

La clausura de la Escuela se produjo tras la apertura de un sumario en contra de la Srta. Manríquez Valdés debido a un altercado mantenido con el Práctico Agrícola de la Escuela. La investigación derivada de este sumario concluyó la conversión de la Escuela Granja Femenina en una masculina, y, por lo tanto, la desaparición de este proyecto.

Las conclusiones de los informes derivados del sumario nos aportan las razones de esta decisión. Desde la Sección de Educación Rural se acusa de mal manejo productivo de la Escuela, pues no logra llegar al autoabastecimiento y menos a la auto sustentabilidad. Para Enrique Larenas, agrónomo de la Sección, la superficie de terreno del que dispone la Escuela es muy extensa para una escuela de mujeres, pues la mayor parte del trabajo pesado es realizado por jornaleros. En este mismo sentido, Larenas acusa que la Escuela no trata de formar obreros campesinos, sino que una compañera del hombre en el hogar, por lo que solo se deberían enseñar las actividades que la mujer pueda desarrollar (por ejemplo, hortalizas, pequeño huerto frutal casero, entre otras), para lo que se necesitaría máximo 3 hectáreas. Estas razones, más la mengua en el número de matriculadas «demuestra que los padres no tienen ningún interés en que sus hijas vayan a esta Escuela» (Ministerio de Educación Pública, Informe de actividades agrícolas, 10 de mayo de 1948, pp. 6-7). Además, insiste Larenas, la escuela está mal ubicada, pues la Colonia Agrícola necesita obreros agrícolas varones y no desarrolla ninguna labor social en beneficio de los parceleros. En términos generales:

La Escuela Granja Femenina arrastra su fracaso desde su fundación, no se le orientó; no tiene programas ni reglamentos definitivos, se basa en los mismos que están en ensayo para las escuelas granjas de varones; el personal normalista no viene de una Escuela Normal Rural; no ha habido armonía entre sus directores y personal; hay desorganización general; en términos generales la Escuela está desprestigiada por su labor nula en el medio y es combatida por los parceleros (Ministerio de Educación Pública, Informe de actividades agrícolas, 10 de mayo de 1948, p. 8)

Este juicio lapidario llevó a que por Decreto N° 7061 del 22 de julio de 1948 se cerrara la Escuela Granja Femenina, para ser transformada en una Escuela Granja para Hombres a partir de enero de 1949.

Sin embargo, la conversión en una escuela para hombres no fue la única opción planteada a la Sección de Educación Rural. Desde la Inspección Escolar de San Vicente, el Inspector Escolar, Abdón Fernández Carrasco, estaba de acuerdo

en la necesidad de un cambio, no obstante, su propuesta pasaba por transformar la Escuela Granja en una Escuela Normal Granja, pues:

[...] la escuela no debe preparar granjeras que en pequeña escala vayan a sus hogares a interpretar este sentido económico de la Educación, sino que a aprovechar los elementos de que se dispone, en crear una ESCUELA NORMAL GRANJA, que titule Maestras Granjeras que esparcidas por el país lleven a las Escuelas Rurales los conocimientos técnicos especializados, de manera que a través de la Escuela pueda influirse en los hogares para que produzcan, con la colaboración común un bienestar en la Economía Nacional. (Ministerio de Educación Pública, Oficio N°21, 12 de mayo de 1948, p. 8)

Esta opción, como sabemos, no fue atendida.

La reacción de Dora Gaete a este proceso no se hizo esperar. Las críticas que realizó al proceso de cierre y al fracaso, aluden a la cultura patriarcal dominante en las instituciones educativas, que convirtieron el andar de la Escuela en una lucha permanente contra los prejuicios de género que asociaban el trabajo del campo al ámbito de lo masculino y los hombres y a la imposibilidad de pensar desde la diferencia y especificidad de género el funcionamiento de esta Escuela. Escribió Gaete:

Escuela nueva, era casi una escuela experimental: a un nuevo concepto de educación, nueva estructura, nuevas finalidades, nuevas técnicas. La Escuela Granja Femenina requería organización, programas y reglamentos específicos y diferenciados. La Escuelas Granja Femenina no podía ponerse los pantalones de los muchachos. Esta idea no se ha comprendido lo suficiente y se han agotado muchos esfuerzos en encajar la escuela de niñas en el casillero de los varones («La Escuela Granja Femenina», 1948, pp. 259-260).

Tal vez, más amargo que la falta de apoyo y la imposibilidad de adecuar la Escuela a una perspectiva de género, fue que el cierre de esta Escuela Granja Femenina dejaba tras de sí un árido panorama para la formación de la mujer campesina:

¿Por qué defendemos la escuela? Porque se ha cometido una injusticia con el 60% de la población rural, formada por mujeres y niñas. La muchachita no tiene más educación que el segundo o tercer año de la escuela rural corriente, esto es, hasta los 10 años. A esta edad la niña campesina TERMINA su educación. El muchacho, más favorecido por el sistema, puede continuar en Escuelas Granjas, en Escuelas Elementales Agrícolas o en Escuelas Prácticas de Agricultura. Para la niña no hay nada, la Escuela Granja Femenina era su esperanza. (Colonia Pedro Aguirre Cerda, Escuela Granja Femenina, 1948, pp. 25-26).

6. Algunas conclusiones

Las Escuelas Granjas, si bien prolongaron su vida por varias décadas, no dieron el resultado que el Estado idealmente esperaba, pese a que los vaticinios socio-económicos de transformación de la estructura rural se sucedieron indefectiblemente. Hay que tener en cuenta que la estructura de funcionamiento y su escasa cobertura, significó que no fueron más que escuelas modelo. Aún falta investigar el impacto de su fundación en las distintas comunidades donde se insertaron. Las Escuelas Granjas, de todas maneras, lograron vehicular aquel ideal de la educación rural nacionalista y de mejoramiento económico que los análisis y evaluaciones del desempeño de la educación rural muestran como precario, lento e insuficiente. Se confirma que los esfuerzos puestos en la educación rural fueron de carácter secundario en el panorama educativo general nacional.

Este escenario fue más complejo para las niñas y las mujeres, pues además de la precariedad propia de la inserción educativa en el campo, el lugar que la educación construyó para ellas se alejaba de las premisas educativas, democráticas, civilizadoras y productivas que alimentaron la educación para los varones. La configuración de la familia campesina colaboró con aquello. Podemos decir que este proyecto modernizador que la educación traía al campo marginó a las mujeres.

En este sentido, la Escuela Granja Femenina fue una apuesta fundada en el análisis de la realidad desesperanzadora de la mujer campesina y en los sueños de emancipación que acunaron las feministas de las décadas abordadas. En este contexto, la fundación de la Escuela Granja Femenina N°40 podría leerse como parte de las transformaciones sociales que nacieron al alero del activismo memchista. Si bien estas ideas inundaron el período y tuvieron eco en los gobiernos de Frente Popular, el peso de los prejuicios sobre las capacidades femeninas, de la estructura patriarcal tradicional que el proceso de modernización del agro ayudó a consolidar y, por lo tanto, del papel social asignado a las mujeres campesinas colaboraron en el fracaso de esta iniciativa.

7. Fuentes documentales

Ministerio de Educación Pública, DFL 5881 «Creación de Escuelas Experimentales» del 19 de diciembre de 1928.

Ministerio de Educación Pública, DFL 5291 «Ley de Educación Primaria Obligatoria» del 22 de noviembre de 1929.

Ministerio de Educación Pública, DFL 5100 «Enseñanza Normal» del 22 de diciembre 1929

Ministerio de Educación Pública, Decreto N°3143 «Disposiciones Complementarias Especiales para las Escuelas Rurales» del 30 de junio de 1930

Ministerio de Educación Pública, Decreto Ley N°302, 10 de julio de 1932

Ministerio de Educación Pública, Decreto N°5243, 17 de diciembre de 1932

Ministerio de Educación Pública, Informe sobre actividades agrícolas Escuela Granja Femenina N°40 de San Vicente, 10 de mayo de 1948

Ministerio de Educación Pública, Oficio N21 Santiago Resultado del estudio de un sumario sobre incidencias en Escuela Granja Femenina N°40 de San Vicente, 12 de mayo de 1948

Ministerio de Educación Pública, Decreto Supremo N° 4642 Reglamento General de las Escuelas Granjas del 23 de mayo de 1949

8. Publicaciones Periódicas

Revista *La Mujer Nueva* (editada por Movimiento Pro Emancipación de las Mujeres Chilenas)

Ramírez, E., La vida de la Mujer en el campo, *La Mujer Nueva*, Año 1 N°2, 8 de diciembre de 1935, p. 2

Revista Agrícola (Editada por la Sección de Educación Rural del Ministerio de Educación Pública)

Editorial: La conservería casera en las Escuelas Rurales, *Revista Agrícola*, N°5, octubre de 1936, p.2

Escuela Granja Longaví, *Revista Agrícola*, N°6, noviembre 1936, p. 10

Editorial: Tenencia y labor de la Escuela Rural, *Revista Agrícola*, N°10, julio 1937, p. 3

Actualidades. Escuela Granja de Diaguitas, *Revista Agrícola*, N°10, julio de 1937, p. 4.

Escuela Granja de Pocuro, *Revista Agrícola*, N° 47- 48, junio de 1941, p. 2

Revista de Educación (Editada por el Ministerio de Educación Pública)

Franko, Ektor, La primera escuela granja femenina y su directora, *Revista de Educación*, N°18, octubre 1943, pp. 32 - 34

Parra Pradenas, Ortelio, Evolución de la Enseñanza Rural en los últimos 25 años, *Revista de Educación*, N°30, agosto 1945, pp. 251-252.

La concentración de Directores de Escuelas Granjas, *Revista de Educación*, N° 47, abril – mayo 1948, pp. 72-73.

Gaete, Dora, La Escuela Granja Femenina, *Revista de Educación*, N°50, octubre 1948, pp. 258 – 260.

9. Folletos

Colonia Pedro Aguirre Cerda (1948), Escuela Granja Femenina, Malloa-Chile.

Movimiento Pro Emancipación de las Mujeres Chilenas. (1938). *Qué es el Memch? ¿qué ha hecho el Memch?*. Santiago: Imprenta Antares.

10. Referencias

Apey, M. (1988). *Historia de la Sociedad Nacional de Agricultura. Una tradición de progreso*. Santiago: Sociedad Nacional de Agricultura.

Carimán, B. (2012). El «problema educacional» entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones. *Universum (Talca)*, 27(2), pp. 31-44.

Comité Interamericano de Desarrollo Agrícola CIDA (1966). *Chile. Tenencia de la tierra y desarrollo socio-económico del sector agrícola*. Santiago de Chile: Talleres gráficos.

Cox, C., & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile. 1842-1987*. CIDE: Chile.

Cox, C., González, P., Núñez, I., & Soto, F. (1997). *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Egaña, M., Salinas, C., & 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), pp. 91-227.

Gómez, S. (2017). 50 años de la reforma agraria. *Revista Anales. A 50 años de la Reforma Agraria*, 7(12), pp. 23-35.

González, T. (2009). Las escuelas rurales, entre el silencio y el olvido. In González, T. & López, O., *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido* (pp. 109-51). Madrid: Anroart Ediciones.

Gutiérrez, H. (1975). *La población de Chile*. Francia: CICRED

Illanes, M. (2019). *Movimiento en la tierra: luchas campesinas, resistencia patronal y política social agraria. Chile 1927-1947*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.

- Mack, M., Matta, P., & Valdés, T. (1986). *Los trabajos de las mujeres entre el campo y la ciudad 1920-1982*. Santiago: Centro de Estudios de la Mujer.
- 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, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Pérez, C. (2018a). *La enseñanza mecánica de la lectura y escritura es esfuerzo perdido. Iniciativas de alfabetización y políticas de educación de adultos campesinos en Chile, 1920-1970*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Pérez, C. (2020). Educación rural: cien años de exclusiones y de demandas de diferenciación sociocultural. In Falabella, A., & García Huidobro, J. *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro* (pp. 96-110). Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Pérez, C. (2020a). *Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)*. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica.
- 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), pp. 449-86.
- Ponce de León, M., Rengifo, F., & Serrano, S. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010): Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Reyes, M. A. (2002). El desarrollo de la Escuela rural chilena. *Horizontes Educativos*, (7), pp. 39-43.
- Rodríguez, J. (2017). *Desarrollo y desigualdad en Chile (1850-2009)*. *Historia de su economía política*. Santiago de Chile: Dibam.
- Rojas, C., & Jiles, X. (2017). *Epistolario emancipador del MEMCH. Catálogo histórico comentado (1935-1949)*. Santiago: Ediciones del Archivo Nacional de Chile.
- Rojas, J. (2016). *Historia de la infancia en el Chile republicano (1810-2010)*. Tomo I. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Rojas, M., & Astudillo, P. (2020). Igualdad de género en la educación: un siglo de debates, avances y desafíos. In Falabella, A., & García Huidobro, J. *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro* (pp. 119- 129). Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

- Rubio, G., Osandón, L., & 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(27), pp. 88-107.
- Seco, J. (2016). The importance of the family in the economy of rural area in Extremadura during the second half of 20th century. *Revista de Estudios Económicos y Empresariales* (28), pp. 111-132.
- Tinsman, H. (2009). *La tierra para el que la trabaja: género, sexualidad y movimientos campesinos en la reforma agraria chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Valdés, X. (1998). *La posición de la mujer en la hacienda*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de la Mujer.
- Valdés, X. (1999). Historias de vida: una forma de comprender los cambios en el campo chileno. *Proposiciones*, (29), pp. 1-20.
- Zemelman, M. (2010), La experimentación y sus obstáculos: Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y Plan San Carlos. *Docencia*, (40), pp. 50-58.

