

Vanessa Tessada Sepúlveda
Universidad Autónoma de Chile
vtessada@gmail.com

Escuelas, capacitaciones y clubes: la educación formal y no formal dirigida a las mujeres del campo. Un panorama del Valle Central de Chile entre 1930 y 1970*

Schools, Training, and Clubs: Formal and Non-Formal Education for Rural Women. An Overview of the Central Valley of Chile between 1930 and 1970

Resumen

El artículo tiene como objetivo principal construir una panorámica sobre las iniciativas educativas a las que niñas, jóvenes y mujeres de los espacios rurales del Valle Central chileno pudieron acceder entre 1930 y 1970. Si bien no se trata de un panorama exhaustivo, la presente investigación nos permite reconstruir el escenario de posibilidades formativas. Partimos de las preguntas: ¿qué tipo de iniciativas educativas y qué agentes participaron? ¿qué tipo de educación fue impartida y cuáles eran sus objetivos? Se trabaja sobre dos ejes: la necesidad de mirar más allá del Estado como agente educativo en el espacio rural e incluir a otros grupos de interés particular; e incorporar la educación no-formal como una alternativa educativa para las mujeres campesinas.

Palabras claves: Mujeres rurales, enseñanza agrícola, educación formal rural, educación no-formal agrícola, Valle Central-Chile.

Abstract

The main objective of the article is to provide an overview of the educational initiatives that girls, young

* Artículo desarrollado gracias al FONDECYT Postdoctoral n°3210358 “Aprender es bonito, da gusto ver a la mujer hablando” Experiencias y memorias de niñas y mujeres en la educación rural y agrícola. Valle Central, Chile (1938-1973), financiado por la Agencia Nacional de Investigación ANID (2021-2024).

women, and women in the rural areas of the Central Valley of Chile could access between 1930 and 1970. Although this is not an exhaustive panorama, the present research allows us to reconstruct the landscape of educational possibilities that existed. We start with the questions: what types of educational initiatives were there, and which agents participated? What kind of education was provided, and what were its objectives? The article is structured around two axes: the need to look beyond the State as an educational agent in rural areas and include other particular interest groups; and to incorporate non-formal education as an educational alternative for rural women.

Keywords: Rural women, Agricultural education, Rural formal education, Agricultural non-formal education, Central Valley- Chile.

Introducción

La historiografía en torno a las mujeres en los espacios rurales y agrícolas ha generado un diagnóstico compartido respecto al agrocentrismo y androcentrismo dominante. T. M. Ortega (2015), al estudiar el caso de España, ha denunciado la centralidad de los momentos de modernización económica y que sujetos como agricultores, peones y jornaleros sean los protagonistas de la historia rural, dejando en un lugar secundario la historia de las mujeres y el análisis de las políticas que propiciaron la desigualdad de género en el campo (Ortega & Cabezas, 2024). La historiografía chilena no se aleja de dicho patrón.

Un análisis bibliográfico acerca del espacio rural y agrícola durante el siglo XX da cuenta del rol preponderante de los procesos de modernización agrícola como objetos de investigación, la resistencia al cambio de la estructura tradicional de la tierra representada por el gran latifundio y la oligarquía terrateniente, y la integración —lenta y problemática— de los campesinos al proceso de democratización nacional. Asimismo, la reforma agraria y la arremetida contrarreformista durante la dictadura de Pinochet han sido vastamente estudiadas (Armijo & Caviedes, 1997; Bellisario, 2013; Bengoa, 2016; Chonchol, 2018; Coordinación de Organizaciones Campesinas, 2017; Gómez, 2017; Quiroga, 2017; Vasconcelos, 2020). El análisis de esta bibliografía da cuenta de que la perspectiva de género y la historia de las mujeres pocas veces han incidido en estas interpretaciones dominantes, aunque no por eso son inexistentes. Los trabajos de Ximena Valdés, Heidi Tinsman y María Angélica Illanes, entre otras, han permitido poner luz sobre las condiciones laborales de las mujeres en el espacio rural, los cambios en el orden sexo-genérico durante los procesos de modernización del trabajo y tenencia de la tierra, y la participación de mujeres en los movimientos sociales campesinos (Illanes, 2019; Valdés, Montecino, De León & Mack, 1983; Valdés, 2011; Valdés, 1988; Mack, Matta & Valdés, 1986; Tinsman, 2019; Tinsman, 2017). Este sesgo interpretativo se replica en la historia de la educación a nivel nacional, por la poca investigación —hasta hace pocos años— sobre el acceso de niñas y jóvenes mujeres a la formación escolar y técnica. Pero, además, el estudio de la educación rural ha sido marginal con respecto a la realidad urbana. Por lo mismo, podemos decir que la historia de la educación de mujeres en el ámbito rural es un espacio de vacancia, en la medida que su escaso desarrollo está determinado por esos dos sesgos. (Egaña *et al.*, 2000; Pérez, 2018; Reyes, 2002; Sepúlveda, 2019).

Este artículo presenta una panorámica de las iniciativas educativas a las que niñas, jóvenes y mujeres de los espacios rurales pudieron acceder. Si bien no se trata de un panorama exhaustivo,

nos permite reconstruir el escenario de posibilidades formativas para niñas y jóvenes del Valle Central chileno en el período comprendido entre 1930 y 1970. Entendemos por Valle Central chileno al espacio geográfico comprendido entre la zona de Aconcagua por el norte y la región de Ñuble por el sur—que, desde el censo de 1952, fue denominado «Núcleo Central»—y que desde una perspectiva histórico-económica se caracterizó por ser la zona agrícola más productiva del país (uso de agricultura intensiva y concentración urbana industrial y comercial) y con mayor densidad poblacional (Servicio Nacional de Estadística y Censos, 1952). Esta delimitación geográfica permite enfocarse en un tipo de ruralidad específica, caracterizada por el gran latifundio y el sistema socioeconómico hacendal (antes del proceso de Reforma Agraria). Por otro lado, las fechas que delimitan el estudio permiten ahondar en un proceso de transformación educativa que comienza con las reformas de los años 30 y la construcción de un entramado institucional de una educación contextualizada al espacio rural, siguiendo una ola de educación ruralista a nivel latinoamericano. Hemos escogido 1970 como fecha de corte tanto por el comienzo de la reforma agraria (1967) y los cambios acelerados y politización que con el gobierno de Salvador Allende se produjo acerca de la tenencia de la tierra, impactando en las iniciativas educativas.

Para la reconstrucción de este panorama se han abordado las siguientes preguntas: ¿qué tipo de iniciativas educativas existieron durante el período en estudio para niñas, jóvenes y mujeres?, ¿qué agentes educativos se hicieron parte del desarrollo de la educación específicamente rural y agrícola para niñas y mujeres?, ¿qué tipo de educación les fue impartida y cuáles eran sus objetivos? Es decir, nos interesa aportar a la respuesta con respecto a cómo y para qué se educaba a las mujeres en el campo. Se parte de la hipótesis que las alternativas educativas para niñas y jóvenes mujeres ofrecidas por el Ministerio de Educación Pública fueron escasas. Por ello, se ha ampliado el espectro de análisis a las iniciativas educativas en dos direcciones. La primera, es que se ha sumado al análisis de la «educación formal» (entendida como la educación organizada, sistemática, continua y conducente a certificación) las alternativas educativas de «educación no-formal», lo cual permite integrar aquellas actividades educativas de carácter temporal, parceladas, no conducidas por profesionales de la educación y que, muchas veces, no conducían a ningún tipo de certificación (Pastor, 2001). La segunda dirección, es que además de analizar la actuación del Ministerio de Educación Pública en el espacio rural, hemos pensado en otros «agentes» que impartieron educación formal y no formal en esos contextos. Desde el Estado, la preocupación por la educación en el campo también provino del Ministerio de Agricultura—que participó en la enseñanza profesional hasta principios de la década de los 50—e instituciones y planes de inversión que se centraron en el desarrollo y modernización del agro y que desarrollaron iniciativas de educación no-formal entre las poblaciones agrícolas y rurales (se refiere principalmente al Plan Chillán y al Instituto de Desarrollo Agropecuario INDAP). Asimismo, se ha integrado a agentes particulares que se abocaron a la educación rural, especialmente se han analizado algunos ligados a la Iglesia Católica (como las Fundaciones de Vida Rural y el Instituto de Educación Rural) que generaron iniciativas educativas formales y no-formales que integraron de manera específica a jóvenes y mujeres.

Esta investigación se ha basado en el análisis cualitativo de contenido de la documentación levantada en el Fondo del Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Agricultura e Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) presentes en el Archivo Nacional de la Administración. Asimismo, se ha sistematizado la información de la producción hemerográfica de estas mismas instituciones resguardada en la Biblioteca Nacional de Chile. El material revisado es la *Revista Agrícola* y *Revista de Educación* publicadas por el Ministerio de Educación Pública. Las memorias anuales del Departamento de Capacitación del Ministerio de Agricultura, el *Boletín del Plan*

Chillán, publicado en el marco de la ejecución del Plan Chillán e *INDAP Informa*, boletín del Instituto de Desarrollo Agropecuario. Asimismo, se trabajó con el Fondo de las Fundaciones de Vida Rural resguardado en el Archivo Histórico de la Universidad Católica; y la revista *Surco* y *Semilla* publicada por el Instituto de Educación Rural, al igual que las memorias de esta misma institución.

La sistematización de esta información buscó revelar la legislación que acompañó el desarrollo de las iniciativas educativas para el espacio rural y cómo tanto agentes estatales como particulares implementaron sus proyectos educativos. En segundo lugar, el análisis se propone desde la perspectiva de historia de las mujeres, es decir, como una necesidad de dar un primer paso en «reestablecer» la participación de mujeres en el espacio educativo rural (Offen, 2009). Sin embargo, esta restitución de una historia para las mujeres es insuficiente para entender las estructuras de poder que las han subordinado históricamente. De ahí que nos tomamos del concepto de «género» como herramienta teórico-metodológica para el análisis crítico de la construcción histórica de la diferencia sexual y de sus elementos constitutivos (Puleo, 2007; Scott, 2008), teniendo en consideración que las investigaciones sobre género y educación indican que la construcción histórica prejuiciada sobre las mujeres se refleja en los sistemas educativos. (Fainholc, 2011).

El artículo está dividido en dos grandes apartados. En el primero, nos centraremos en el análisis de las alternativas de educación formal que existieron en el espacio rural para niñas y jóvenes. Como veremos, resulta relevante la participación de agentes educativos particulares en la conformación de una red de escuelas agrícolas para mujeres en el país. Abordaremos tanto la legislación referente a la educación rural y agrícola impartida por el Estado, como el desarrollo de las Escuelas agrícolas femeninas católicas fundadas a lo largo del país. En el segundo apartado, estudiaremos las alternativas de educación no formal existentes para mujeres, dando cuenta de que la preparación no formal fue relevante para las mujeres campesinas ante la escasez de alternativas educativas formales. Nos centraremos específicamente en las iniciativas de capacitación implementadas a partir del Plan Chillán, de INDAP y del Instituto de Educación Rural. Finalmente, concluiremos relevando los principales aportes de la presente investigación.

La educación formal: alternativas educativas primarias y profesionales

La integración de las niñas rurales en la educación formal comenzó tan pronto iniciaron las políticas del Estado Docente en el siglo XIX; para la construcción republicana, la escuela era el espacio de civilización del pueblo. Hasta principios del siglo XX, esta integración fue difícil, principalmente por la falta de alumnos en las escuelas (Ponce de León, 2010), lo que explica que el 62% de la población en edad escolar fuera analfabeta de acuerdo con el censo de 1907. El Estado abordó esta situación, por ejemplo, mediante la posibilidad de que las escuelas rurales tuvieran un carácter mixto, con la Ley de Educación Primaria de 1860 y luego con la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 que robusteció la obligatoriedad de escolarización. En este período, el acento estuvo puesto en la alfabetización de la población, aunque las condiciones para los y las maestras rurales eran sumamente precarias, tanto a nivel material como en apoyo estatal a la labor educativa (Pérez & Álvarez, 2023; Reyes, 2023). Hacia finales de la década de 1920, impulsada por las ideas de la Escuela Nueva, la frustrada reforma educativa de 1927 y el estímulo internacional al desarrollo de la educación rural, se generó en el país una mirada ruralista en la

formación primaria que cristalizó en una legislación *ad hoc* (Reisin, 2020; Pérez, 2022; Pérez & Toro, 2024).

Este impulso legislativo comenzó en 1929 con el Decreto con Fuerza de Ley N° 5100, que reglaba la reforma de la Enseñanza Normal. Esta norma creó las Escuelas Normales Rurales para la formación exclusiva de maestros y maestras que se desempeñarían en escuelas rurales. Estos profesores recibirían una educación diferenciada, atendiendo a la contextualización pedagógica. Ese mismo año, y a través de la Ley N° 6396, se establecieron planes de estudio diferenciados. Asimismo, la reorganización de la educación primaria obligatoria a través de la Ley de Educación Primaria Obligatoria (LEPO) en 1929 estableció cambios respecto a la cobertura educativa en los sectores rurales, obligando a los dueños de fundos donde hubieran más de veinte niños a establecer escuelas primarias, o bien, a la creación de escuelas de temporada que entregaran los primeros cuatro años de educación. En 1930, el Decreto N° 3142, «Disposiciones complementarias especiales para las escuelas rurales», estableció la existencia de escuelas rurales, escuelas quintas y escuelas granjas, cuya diferencia radicaba en el terreno disponible para la práctica agrícola y la implementación de un currículo contextualizado en preparación agrícola, especialmente en las escuelas granjas. Finalmente, en 1932 se creó la Sección Rural en la Dirección de Educación Primaria (Decreto Ley N° 302) que se encargaría de integrar en la educación rural conocimientos agrícolas modernos, fomentar un sentimiento de arraigo a la tierra y estimular la mejora de las condiciones de vida del campesinado (Pérez, 2020, 2018). De esta Sección dependieron las escuelas quintas y las escuelas granjas, las que —además de contar con la preparación primaria completa— ofrecían una formación en conocimientos agrícolas, funcionaban en modalidad internado y eran gratuitas. El modelo de escuela quinta y escuela granja se extendió desde la década de los años treinta a lo largo del país. Una década después, se contabilizaban 69 escuelas quintas, cerca de 15 escuelas granjas y, como destacaba el director de la Sección Rural al momento, Ortelio Parra Pradenas, 44 escuelas rurales completas, 460 escuelas fiscales de segunda clase, más 6 escuelas particulares de primera clase y 90 de segunda clase (Parra, 1945). Hasta la reforma educativa de 1965 existieron ambos modelos educativos (Tessada & Pérez, 2024). Como se observa, una robusta legislación buscó avanzar en educación primaria rural con un currículo contextualizado. Sin embargo, *ad portas* de la Reforma Agraria, los diagnósticos eran pesimistas ya que la cobertura educativa era aún insuficiente, las escuelas en su mayoría eran de tercera categoría —es decir, solo cumplían una labor alfabetizadora— y se mantenía la alta deserción escolar y ausentismo característicos de la escuela rural.

La caracterización de la inserción de las niñas en estos proyectos educativos primarios rurales se enfrenta a la información parcial que entrega la documentación. La variable «género» no forma parte de los informes escolares que hemos revisado, por lo que no podemos constatar la inserción de las niñas y jóvenes en la educación primaria. Sin embargo, las tasas de analfabetismo femenino rural a lo largo del siglo XX nos indican que, o bien existió menor matrícula primaria de mujeres y/o mayor ausentismo y deserción, o bien se dio entre ellas un proceso de pérdida de alfabetización por no uso.

De manera más específica, y como ya se ha ahondado en Tessada (2023), la prensa y la documentación del Ministerio de Educación Pública han permitido rastrear la presencia de niñas y jóvenes en el modelo educativo de escuela granja. Desde su creación, la Escuela Granja de Diaguitas mantuvo cursos específicos de formación femenina en modalidad de externado (Dirección de Educación Primaria, 1937) y la Escuela Granja de Pocuro expresó en la *Revista Agrícola* (publicada por la Sección Rural de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública) la intención de entregar cursos para la mujer campesina a través de clases sobre

economía doméstica, industrias caseras, higiene, entre otras (Dirección de Educación Primaria, 1941).

Esta situación cambió en 1943, con un hito en la formación agrícola femenina: la Sección Rural decidió la apertura de una escuela granja específicamente femenina, la Escuela Granja Femenina N° 40 de San Vicente de Tagua Tagua. Esta escuela estuvo impulsada por la profesora Dora Gaete Pequeño, parte del Grupo Rural de la Sociedad Chilena para el Estudio de la Educación de la Universidad de Chile y militante del Movimiento por la Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH), quien planeó este establecimiento educacional para dar una formación agrícola a las hijas de campesinos. La escuela granja ofrecía dos programas de estudio: preparación para la «Dueña de casa campesina» y formación de «Obrera Agrícola Calificada». La apertura de la Escuela Granja Femenina fue celebrada por el director de Educación Primaria, Oscar Bustos, para quien la mujer, además de colaborar en el trabajo agrícola, tenía un papel reproductor de la cultura en el seno familiar y, por ello, debía ser educada (Dirección de Educación Primaria, s/f). No obstante, en 1948, a solo cinco años de su puesta en marcha, la directora de la escuela se vio envuelta en un proceso de sumario que terminó en el cierre de la escuela y su conversión en una escuela granja masculina. Las razones argüidas desde el Ministerio de Educación Pública para esta decisión fueron su desorganización general y la oposición de los parceleros de la colonia agrícola donde fue instalada (Ministerio de Educación Pública, 1948). Para Gaete, este cierre significó la sepultura del único proyecto de educación agrícola para mujeres existente en el país, y que dejaba a las niñas y jóvenes del campo sin ninguna alternativa educativa agrícola (Tessada, 2023).

En la enseñanza profesional (lo que hoy denominamos enseñanza técnico-profesional), el panorama era igual de árido. En otros artículos hemos propuesto que el Estado tuvo una «aparente despreocupación» por la formación técnica de las jóvenes campesinas, lo que se reflejó en la fundación de solo una escuela agrícola femenina en 1960 (Tessada, 2024). Sin embargo, ampliar la mirada hacia la iniciativa particular nos revela la existencia de escuelas familiares agrícolas (exclusivamente para mujeres), las que comenzaron a funcionar en la década de los años cincuenta. Así, mientras el Estado mantuvo una de estas escuelas en la década de los sesenta, la educación particular sostenía cerca de diez escuelas agrícolas femeninas.

El origen de la enseñanza profesional agrícola se encuentra en las escuelas prácticas de agricultura —algunas de las cuales se remontan al siglo XIX— que pertenecieron al Ministerio de Defensa, luego a Fomento, pasando finalmente al Ministerio de Agricultura (Ponce de León *et al.*, 2013). La documentación revela que, una vez creado el Departamento de Enseñanza Profesional en el Ministerio de Educación Pública en 1953, se solicitó a Agricultura el traspaso de las Escuelas. Hasta ese momento, el Ministerio de Agricultura manejaba dos tipos de escuelas agrícolas: las «escuelas prácticas agrícolas», muchas de ellas fundadas durante las últimas décadas del XIX y principios del XX, dedicadas a formar Prácticos Agrícolas y las «escuelas elementales agrícolas», nacidas por iniciativa del presidente Pedro Aguirre Cerda tras el terremoto de Chillán de 1939. Estas escuelas estaban contextualizadas a los sectores donde se instalaban, impartiendo especialidades vitivinícola, agrícola y ganadera. Además, debido a su dependencia del Ministerio de Agricultura, sus directores y profesores eran en su mayoría ingenieros agrónomos (Ministerio de Agricultura, 1951). El mismo año de la solicitud de traspaso (1953), las escuelas elementales fueron transferidas al Ministerio de Educación Pública; no así las escuelas prácticas agrícolas, que se mantuvieron bajo el Ministerio de Agricultura y que tuvieron destinos diversos (Ministerio de Agricultura, 1953). Por ejemplo, la Escuela Práctica de Chillán fue traspasada a la Universidad de Concepción con el objetivo de fortalecer el Plan Chillán (Ministerio de Agricultura, 1958) y la

Escuela Práctica de Ancud fue cedida al Ministerio de Defensa para ser utilizada por el Ejército con finalidades distintas a las educativas (Ministerio de Defensa Nacional, 1958).

La creación del renovado Departamento de Enseñanza Profesional, además, dio pie a la creación de una legislación que buscaba homogenizar y normar los planes de estudio. Así, en 1954, aparecen —por lo menos a nivel legislativo— las escuelas agrícolas femeninas, cuyos planes de estudio se regularon mediante el Decreto N° 9106. Este decreto establecía que el objetivo de las escuelas agrícolas femeninas era la capacitación económica, social y cultural de la mujer del campo para estimular el arraigo a la tierra (Ministerio de Educación Pública, 1954). El plan de estudio propuesto se centraba en las labores del hogar campesino, como industrias caseras, pequeña ganadería y técnicas de cerco. La preparación agrícola se realizaba en tres años de estudio y se obtenía el certificado de Auxiliar Femenino de Campo. Así, a pesar de que la primera escuela agrícola fiscal (Yerbas Buenas) no se fundó sino hasta 1960 —apresurada por el gran terremoto que asoló el sur del país ese año—, la legislación contempló las escuelas agrícolas femeninas desde 1954. En 1962, a partir del Decreto N° 895, se homogeneizan los planes de estudios agrícolas, aunque se mantuvo la diferenciación por género y se aumentaron los años de estudio para las escuelas femeninas, permitiéndoles obtener el título de Práctico Agrícola (que equivalía a cinco años de formación agrícola). No se permitió a las escuelas agrícolas femeninas acceder al título de Técnico Agrícola, el que se lograba tras siete años de estudio y estuvo reservado a los varones.

Como ya se adelantó, el Departamento de Enseñanza Profesional solo fundó una escuela agrícola femenina. En 1960, la directora y profesora Marta Martínez Cruz, abrió las puertas de la Escuela Agrícola Femenina de Yerbas Buenas. Los primeros años de funcionamiento fueron difíciles por las precarias condiciones materiales del establecimiento educacional; si bien el proyecto estaba en marcha, el terremoto de 1960 generó la necesidad de adelantar su apertura para recibir a jóvenes de sectores devastados o huérfanas. Rápidamente, la escuela sintonizó con el proceso de transformación agraria del país. Por una parte, haciéndose cargo de las deficiencias de la educación rural para las jóvenes, la Escuela Agrícola impartió los cursos de quinto y sexto de primaria; y, por otro, en 1965 comenzó a ofrecer la titulación de Práctico Agrícola (Sociedad Nacional de Agricultura, 2022; Veá, 1965).

Desde el área de la educación particular, las escuelas agrícolas femeninas fueron una realidad varios años antes, especialmente de la mano de congregaciones religiosas. Estas escuelas fueron apoyadas por la Fundación Dolores Valdés de Covarrubias ligada a la Pontificia Universidad Católica de Chile (en adelante, la Fundación). A su vez, la Fundación tuvo sus propias escuelas agrícolas femeninas. La primera de ellas fue la Escuela Familiar de Macul fundada en 1952 y guiada en sus primeros años por Sara Phillipi, Inés Cox y Silvia Cabrero. Estas tres mujeres, inspiradas en sus valores religiosos, su militancia en Acción Católica y por el proyecto de educación rural proveniente de la España franquista (Tessada, *manuscrito*), implementaron un modelo de formación agrícola para jóvenes. Estas escuelas tuvieron en común recibir a jóvenes campesinas de familias de escasos recursos, que su alumnado provenía de familias católicas y que fueron escuelas gratuitas con carácter de internado. Las jóvenes eran preparadas para desempeñarse como apoyo del hombre trabajador del campo, conformar el espacio productivo de la familia a través de, por ejemplo, las industrias caseras y prepararlas para ser una «dueña de casa rural», que incluía tener conocimientos de crianza de pequeños animales, de cerco, de higiene, alimentación, es decir, conocimientos del área productiva y reproductiva. Además, se buscaba el arraigo de las familias a la tierra a través de la mejora económica y cultural.

Esta experiencia y especialización en la educación profesional agrícola confirmó a la Fundación un papel importante en el desarrollo de la educación agrícola para mujeres, incluso, a

nivel estatal. Pues, como da cuenta diversa documentación de la década de los cincuenta y sesenta, la Fundación colaboró en la construcción de los planes curriculares de las escuelas agrícolas femeninas y fueron invitadas a formar parte de los comités que evaluaron y planificaron la educación en los años sesenta. Así, la Fundación no solo influyó educativamente en cerca de diez escuelas agrícolas femeninas, sino que colaboró con el gobierno en la discusión y creación de la legislación que acompañó la normalización de estas escuelas en el país.

La Fundación Dolores Valdés de Covarrubias nació en 1953 como parte de la donación realizada por Miguel Covarrubias Valdés, quien legó su herencia para el funcionamiento de dos fundaciones, una que llevaba su nombre y otra con el nombre de su madre; ambas quedaron bajo la administración de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Los objetivos de estas fundaciones fueron la formación de familias católicas, especialmente, para la práctica agrícola. Tras su creación, desde la Fundación evidencian que el Estado tiene escasas alternativas para la especialización de jóvenes para la vida del campo, proponiendo un Plan de Escuelas Regionales Agrícolas enfocadas en la formación de hombres y mujeres que permitiera otorgar el certificado de Auxiliar de Campo (Fundación Dolores Valdés de Covarrubias, 1956).

Para los primeros años de 1960, la Fundación Dolores Valdés de Covarrubias contaba con escuelas agrícolas femeninas propias y otras denominadas «anexas». Las escuelas anexas firmaban un convenio con la Fundación a partir del cual se comprometían a implementar los planes, programas y régimen de estudios propuestos por la Fundación y, por su lado, la Fundación tomaba los exámenes finales y otorgaba los certificados y títulos que eran expedidos por la Facultad de Agronomía de la PUC y, de esta manera, reconocidos por el Estado. La Fundación también asesoraba a las escuelas en la implementación del Decreto N° 9106 de 1954, que reglamentaba los planes de estudio de las escuelas agrícolas femeninas, paso necesario para pasar a ser reconocido como un establecimiento cooperador del Estado y, de esa forma, percibir subvención estatal.

Durante el período comprendido entre su nacimiento y 1970, la Fundación tuvo cuatro escuelas agrícolas propias: la Escuela Familiar Agrícola Dolores Valdés de Covarrubias ubicada en Macul, la escuela Agrícola Femenina de Leyda (San Antonio), la Escuela Familiar Agrícola La Esmeralda (Rengo) y la Escuela Familiar Agrícola El Paraíso (La Serena). En la documentación logramos contabilizar nueve escuelas anexas, a saber, la Escuela Agrícola Assunta Pallota (Curimón), la Escuela Agrícola Femenina María Auxiliadora de Colín (Maule), la Escuela Agrícola Femenina San Juan de la Costa (Cunamo), la Escuela Agrícola Oasis Andino (Lonquimay), la Escuela Agrícola Femenina Panguipulli (Panguipulli), la Escuela Agrícola Femenina Particular Sagrados Corazones de Loncomilla (Villa Alegre), Escuela Ñielol (Temuco), Escuela María Reina (Lanco) y Escuela Agrícola San Luis Gonzaga (Curacaví) (Fundaciones de Vida Rural, 1965).

Tras la Reforma Educativa de 1965, estas escuelas siguieron distintos caminos. Por una parte, se evidencia un cambio en el lenguaje utilizado en los folletos de admisión de estas escuelas femeninas agrícolas particulares, pues, se dejó atrás el modelo maternalista rural para dar paso a un lenguaje técnico con foco en la formación técnico-profesional. Por otro lado, no todas se plegaron inmediatamente al proceso de reforma y de formación técnico-profesional que permitía a las estudiantes obtener un título técnico y la licencia de Enseñanza Media. La documentación indica que la Escuela Familiar Agrícola Dolores Valdés de Covarrubias lo consiguió en 1979.

Como vemos, encontramos en el ámbito particular ligado a la Iglesia Católica un mayor número de iniciativas que pensaron en la educación de las mujeres y jóvenes rurales. Si bien el fondo ideológico apela a un papel conservador y centrado en la familia, la iniciativa particular superó al Estado en esta preocupación por el desarrollo del espacio rural en términos del orden sexo-genérico.

La educación no formal: la integración de las mujeres en la educación

Cuando nos referimos a educación no formal, hablamos de un tipo de educación que busca la participación voluntaria de personas en espacios de enseñanza sistemática que no son escolares, sino que corresponden a cursos, capacitaciones, talleres, etc. Este tipo de educación, además de apuntar a ámbitos particulares, tiene una metodología propia de trabajo. Con respecto a la educación formal, la complementan o la sustituyen. De manera importante, la educación no formal ha sido utilizada entre adultos y se definió así a los programas de extensión agrícola, las capacitaciones a agricultores, e incluso, los cursos de alfabetización (Pastor, 2001).

Siguiendo esta definición, podemos clasificar varios programas implementados desde la década de los cincuenta en el espacio rural nacional como de educación no-formal. Estas instancias educativas constituyeron oportunidades de formación para jóvenes y mujeres que creaban espacios que las iniciativas formales propiciadas por el Ministerio de Educación Pública no ofrecían para ellas. En este apartado abordaremos tres modelos de educación no-formal: las iniciativas nacidas a partir del Plan Chillán, las capacitaciones de INDAP y el funcionamiento del Instituto de Educación Rural.

El Plan Chillán

El Plan de Desarrollo Agrícola e Higiene Rural de Maule, Ñuble y Concepción, conocido como Plan Chillán, buscó generar desarrollo socio-económico en esas tres provincias. Su puesta en funcionamiento se basaba en

la preocupación del Gobierno por los problemas de la alimentación del país y por las condiciones de vida campesina; el desequilibrio entre el consumo y la producción de alimentos; la convicción de que para solucionar los problemas del campo es necesario integrar los programas de salud pública con los de fomento agrícola; la imposibilidad de atacar el problema en todo el país y, por lo tanto, la ventaja de abordarlo por etapas y regiones. (Dirección Nacional de Agricultura, 1955a)

Este proyecto contemplaba la incorporación de las mujeres como especialistas en temáticas agrícolas y en educación del hogar, por una parte, y como sujeto de los cursos de mejoramiento en tanto dueñas de casa y parte de la productividad familiar, por otra. Así, quedó determinada la importancia de la inclusión de las mujeres, por lo que se incluyó en el Proyecto de Extensión Agrícola del Plan Chillán una sección de Educación para el Hogar, que quedó a cargo de la agrónoma Noelia Grossi Guaita (Dirección Nacional de Agricultura, 1955b), siendo su secretaria Aida de Zañartu. Para José Suárez Fajul, coordinador del Plan Chillán y ministro de Agricultura, la labor de estas mujeres “es de ‘misioneros’, no solo por lo sacrificada, sino también por su valor material y espiritual” (De Zañartu, 1955, p. 14).

En cuanto al mejoramiento de las condiciones de vida campesina, la Dirección Nacional de Agricultura, en conjunto con el Departamento de Extensión Agrícola, creó el programa

«Demostración del Hogar». Se trataba de la organización de mujeres en «Clubes de Demostración del Hogar», similares a los Clubes 4C implementados para los jóvenes campesinos. El programa de «Demostración del Hogar» se reunía de manera periódica y su metodología se basaba en la capacitación por parte de expertas, y que a la vez las mujeres pudieran discutir y socializar los problemas a los que se enfrentaban. Las capacitaciones recibidas versaban sobre mejoramiento de la dieta campesina, aprendizaje de preparación de conservas, costura, tejido, cocina, bordado, entre otros. Además, se esperaba que las socias aprendieran sobre el cuidado de los niños, el buen manejo del sueldo del esposo, entre otros temas de interés (Dirección Nacional de Agricultura, 1955c).

En el número N° 5 del *Boletín del Plan Chillán*, se describe en detalle la implementación del «Club de Demostración del Hogar» en la localidad de Quinchamalí. El grupo, que albergaba a 20 socias, fue organizado por profesionales educadoras del hogar. Las clases se impartían cada 15 días y estaban centradas, principalmente, en las técnicas de conservería. Además, recalca el artículo que las socias “cumplen, por otra parte, con una labor de difusión de sus conocimientos, al impartir instrucciones a su vez, a las vecinas que no han podido estar presentes en las clases” (Dirección Nacional de Agricultura, 1955d, p. 14). En el mismo espacio se creó un Club 4C para jóvenes, el que era dirigido por agrónomos extensionistas. Se destacaba en el *Boletín* que

estos adelantos han llevado a la familia quinchamalina a mejorar notablemente sus condiciones alimenticias. Los niños, que antes participaban en trabajos menores de cultivo, empiezan ya a enfrentarse con pequeñas chacras, preparadas por ellos mismos gracias a los clubes agrícolas juveniles 4-C, organizados por el Plan. El Club de Demostración del Hogar transforma a la dueña de casa en un respaldo efectivo para el campesino, al que alimenta y cuida en casos de enfermedad de manera mucho más efectiva; ella está en condiciones de confeccionar la ropa de su familia, cuidar del pequeño huerto, y, en fin, ocupar el verdadero sitio que le corresponde como dueña de casa. (Dirección Nacional de Agricultura, 1955d, pág. 14)

Hacia mediados de 1955, existían 12 Clubes de Educación para el Hogar: siete en el Departamento de Chillán (Quinchamalí, Las Canoas, Los Guindos, Fundo Santa Cecilia, El Huape, Bernardo O’Higgins y Portezuelos) y cinco en el Departamento de San Carlos (San Gregorio, Zemita, Pomuyeto, San Luis del Sauce y El Inquilino). En total, sumaban 280 socias. La expansión del modelo proseguiría en Concepción Bulnes y Yumbel (Dirección Nacional de Agricultura, 1955d).

Otro espacio del Plan donde se integró a las mujeres fue en la línea de educación e higiene. El «Proyecto 62» del mismo Plan incorporó un programa de salud que promovía la educación sanitaria. Dicho proyecto necesitaba del apoyo de las comunidades, ya que intentaba cambiar los hábitos al interior de los hogares y, en ese espacio, la participación de las mujeres era primordial. Los planes del Proyecto 62 incluían abastecer los hogares con agua potable, la instalación de letrinas y la instalación, en una primera etapa, de un centro de salud que se dedicara principalmente a la salud materno-infantil y educación higiénica (Dirección Nacional de Agricultura, 1955e). Para ello, utilizaban los clubes establecidos en las comunidades:

A través del Club de Madres [se] ha permitido dar atención médica gratuita a las embarazadas y niños enfermos, y mediante charlas y visitas domiciliarias [se] ha impartido valiosa enseñanza sobre el cuidado y tratamiento de enfermedades infecciosas, aislamientos, control del embarazo y puerperio, etc. En pocas palabras, puede decirse que

[se] ha llevado la medicina preventiva y curativa a hogares modestos, haciendo consciente a la población de la importancia de defender el capital humano. (Dirección Nacional de Agricultura, 1955f, p. 12)

En este mismo plan se incluyó, desde diciembre de 1955, una visitadora social quien “proporciona asistencia social [...] Su objetivo es propender a legalizar la familia, instruyéndola sobre los beneficios de las leyes sociales, al mismo tiempo que aconsejándola en muchos de sus problemas” (Dirección Nacional de Agricultura, 1955f, p. 12). Este plan comenzó como piloto en el sector rural Las Canoas y el sector semiurbano de Chillán Viejo. El *Boletín* no indica si logró expandirse a otros sectores de las provincias incluidas en el Plan.

No contamos con información de la existencia de estos Clubes más allá de 1957, cuando se dejó de editar el *Boletín del Plan Chillán*. Sin embargo, el Departamento de Enseñanza Agrícola del Ministerio de Agricultura continuó, como revelan sus memorias, con los cursos de capacitación: se impartían en las dependencias de las escuelas prácticas agrícolas y estaban enfocadas a la educación de agricultores. Las capacitaciones realizadas entre los años 1955 y 1957 versaron sobre conocimientos específicos del trabajo agropecuario (ovejería, sistema de drenaje, curso de pasturas, entre otros) y capacitaciones sobre administración (cursos de estadísticas, organización y manejo de fundos) las que apuntaban al práctico y técnico agrícola. En 1956, las escuelas agrícolas se convirtieron en Centros de Capacitación Agrícola y comenzaron a colaborar directamente con la realización del Plan Chillán (Ministerio de Agricultura, 1957).

Asimismo, entre 1954 y 1959, el Departamento de Extensión Agrícola publicó más de 40 folletos informativos de diversos temas agrícolas, entre los que se incluyeron temáticas de desarrollo social como «Formemos al agricultor del mañana» (sobre el funcionamiento de los Clubes 4-C) y acerca de industrias caseras que frecuentemente eran realizadas por mujeres (por ejemplo, la cartilla de conservería «Prepare conservas de vegetales»).

INDAP y la Reforma Agraria

La Ley N°15020 de Reforma Agraria de 1962 cambió el escenario de la educación no formal en el campo, ya que nacieron dos instituciones, la Corporación de Reforma Agraria (CORA) y el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP). Estas instituciones reemplazaron la labor de capacitación que desarrollaba el Ministerio de Agricultura a través de sus departamentos de Capacitación y Enseñanza Agrícola. Así, desde los años sesenta, la capacitación de campesinos y campesinas estuvo enfocada en la asistencia técnica y en propiciar el proceso de reforma agraria. Lo que encontramos en las publicaciones periódicas de INDAP da cuenta de la importancia de la participación de la comunidad y, en especial, de las familias en el trabajo de adelanto de las comunidades. Así, la División de Asistencia Técnica y Créditos (DTAC) declaraba entre sus objetivos

elevantar los ingresos del campesino y su familia; educar a ésta y mejorar el hogar campesino, también mejorar la vivienda rural dotándola de los elementos de uso comunitario, utilizando para ello el esfuerzo de la misma comunidad. (INDAP, 1965, p. s/n)

El proceso reformista de la tierra tenía como una de sus claves la educación de los campesinos, pues el cambio económico se pensaba inseparable del mejoramiento sociocultural. Lo indica INDAP en sus boletines:

La Reforma Agraria no solo tiene objetivos económicos, también tiene objetivos socio-culturales. El campesino, que ha sido uno de los sectores más abandonados de Chile, tendrá con la Reforma Agraria la posibilidad de que se eduquen mejor él y sus hijos. La Reforma Agraria permitirá que con los mayores ingresos y el trabajo de las comunidades los campesinos puedan educarse y tener mejores niveles de vida. (INDAP, 1966a)

INDAP organizó los llamados «cursos bases» dedicados a Promoción y desarrollo de la comunidad, Productividad, Cooperativismo y Legislación Social y Sindicalismo (INDAP, 1966b). Se trataba de cursos abiertos dirigidos a campesinos, dueñas de casa y jóvenes. Asimismo, la institución creó cinco Centrales de Capacitación Campesina, una de ellas dedicada a mujeres ubicada en el Jardín Botánico de Viña del Mar (Región de Valparaíso) (INDAP, 1966c). En la visión que transmite esa institución a través de su boletín, el principal papel de la mujer estaba en el hogar:

El gran papel que le corresponde a la mujer y madre campesina en el desarrollo de la vida rural no es hoy día suficientemente comprendido. Depende de ella, en gran medida, el progreso que se logre en la educación, la salud, la producción y el recreamiento. Sobre sus hombros recae la responsabilidad que significa elevar las condiciones en que viven casi tres millones de personas en los campos. Y lo más curioso de todo es que son pocos los que reparan en esa responsabilidad. (INDAP, 1966d, p. 1)

En este sentido, y con el afán de consolidar esa visión, comenzó a funcionar en 1965 el Departamento de Educación y Economía del Hogar, que fue dirigido por Elena Pino de Olguín (quien ya había participado en el Plan Chillán) y contaba con 41 educadoras. Su objetivo fue «preparar a la mujer campesina para que enfrente y solucione por sí sola sus problemas» (INDAP, 1966d). El Departamento dividió su trabajo en tres áreas: «Alimentación y Salud», que se preocupaba de las especialidades de disponibilidad de alimentos, consumo, nutrición, higiene general y puericultura; «Industrias Caseras», que consideraba el vestuario, las industrias caseras y la artesanía; y «Hogar Rural», área que tenía una misión más educativa centrada en las relaciones humanas, la educación del niño y del adolescente, la recreación y la participación en la comunidad.

También INDAP publicó una serie de cartillas, que combinaban conocimientos técnicos agrícolas con educación moral y valórica, además de toma de conciencia política. Específicamente dirigidas a la mujer se publicó, por ejemplo, «Cuidados durante el embarazo», y otras que englobaban críticas a la vida campesina como «El campesino construye su destino», o que abordaban problemas profundos del espacio rural «El alcoholismo: enfermedad nacional».

El Instituto de Educación Rural

Como se puede observar, la educación no-formal en el área rural y agrícola estuvo ligada, principalmente, a las iniciativas desarrolladas desde el Ministerio de Agricultura y apoyadas por

fondos y planes internacionales; pero la Iglesia Católica también disputó este espacio a través del Instituto de Educación Rural. El Instituto de Educación Rural (IER) nació de Acción Católica Rural el año 1954 con el objetivo de crear un espacio para la promoción campesina. El IER estuvo animado por cinco fundamentos: el tener inspiración cristiana, ser una institución de carácter privado, buscar el desarrollo integral del campesino, ser apartidista y no tener fines de lucro (Correa del Río, 1981). El funcionamiento del IER se basó en una red nacional de Centros Campesinos (lugares de reunión de base en fundos y pequeños asentamientos) y de Centrales Campesinas (escuelas de capacitación, creadas para hombres y mujeres de manera diferenciada), y en el trabajo de «Delegados y Delegadas», hombres y mujeres campesinos con claros perfiles de liderazgo, que se preparaban en las Centrales y luego eran contratados por el IER para viajar por los campos capacitando a otros campesinos, organizando comunidades, creando Centros Campesinos e invitando a otros jóvenes –con perfil de líderes o lideresas campesinas– a formarse en las Centrales. En la década de 1960, llegaron a funcionar en el país cerca de 30 Centrales, las que se extendían territorialmente desde Aconcagua a Chiloé, y donde los y las campesinas podían realizar desde pequeños cursos de algunas semanas de duración hasta formación de meses en Centrales con modalidad internado. Los cursos que se impartían eran contextualizados, contenían conocimientos generales y alfabetización (si era necesario), estaban diferenciados por género, y transmitían los modelos de organización en cooperativas.

El IER acompañó el proceso de reforma agraria que la Iglesia Católica comenzó en 1962, al entregar cinco de sus fundos a los trabajadores. El afán educativo del IER pasaba por la modernización y racionalidad en la explotación de la tierra, la generación de un cambio en las relaciones sociales en el campo y por la penetración católica en los sectores campesinos, intentando frenar los avances de las organizaciones de izquierda entre los trabajadores (Calisto, 1996). A mediados de los sesenta este carácter cambió, al alejarse el IER de Acción Católica Rural, y acercándose a la defensa del proyecto de la Democracia Cristiana para el campo chileno. En esta línea, el IER consolidó la entrega de conocimientos técnicos, dejando atrás la formación moral y religiosa. En esta segunda etapa, el objetivo estuvo puesto en la formación de líderes campesinos para dirigir cooperativas, sindicatos y juntas de vecinos, entre otras organizaciones de base creadas a partir de la Reforma Agraria y la política de Promoción Popular del gobierno demócratacristiano (Correa del Río, 1981).

Con respecto a los alcances del IER, las memorias de la institución indican que las Centrales Campesinas (con internado) tuvieron entre 1955 y 1971 un total de 13.906 mujeres egresadas de cursos ofrecidos por el IER. Esta misma fuente indica que 14.722 campesinos hombres pasaron por los cursos de la institución y que 2.883 estudiantes habían egresado de cursos mixtos (donde no se diferencia género) (Instituto de Educación Rural, 1972). Estos números dan cuenta de la relativa igualdad de inclusión de las mujeres en la acción del IER.

Esta integración de la mujer se hizo sobre varios supuestos. El primero era que las mujeres fueron incluidas en las distintas formas de capacitación que impartió el IER. Hubo una Central Campesina para mujeres en Santa Ana, donde se preparaban aquellas campesinas con características de liderazgo y que se convertirían en Delegadas. En el resto de las Centrales, diferenciadas entre Centrales de Orientación, Centrales de Capacitación y las ya mencionadas Centrales de Promotores (IER, 1964), los cursos eran de tipo diferenciado. Para las mujeres se impartían cursos de crianza, telar, costura o modas, mimbre, crianza de pequeños animales, industrias caseras, educación para el hogar (IER, 1958).

Algunas conclusiones

Abordar la educación dirigida a niñas, jóvenes y mujeres en el espacio rural sigue siendo un desafío. Tras haber analizado iniciativas puntuales, este artículo presenta por primera vez un panorama general de las posibilidades educativas de las mujeres que no tenían la oportunidad de migrar hacia las ciudades para educarse, demostrando la coexistencia de iniciativas de tipo formal (una educación organizada, sistemática y continua conducente a algún tipo de certificación) y de tipo no-formal (es decir, actividades educativas, temporales, parceladas, no conducidas por profesionales de la educación y que, muchas veces no son conducentes a certificación). En este sentido, si bien escasas, las alternativas educativas a las que pudieron acceder niñas y jóvenes mujeres estuvieron propiciadas por el Estado y por agentes privados y tuvieron carácter formal y no formal. Este escenario poblado de una diversidad de iniciativas acotadas, nos permite concluir que se hace necesario ampliar la mirada y complejizar el análisis sobre la educación en el espacio rural, integrando otros agentes educativos que, a diferencia del mandato «docente» del Estado, mantienen intereses propios en sus iniciativas educativas.

De la investigación se desprende que primero surgió una mirada enfocada en la educación formal —tanto primaria como secundaria (enseñanza profesional)— desde el Ministerio de Educación Pública. Como se puede apreciar, el pensamiento y esfuerzo «ruralista» tuvo su acento en el nivel primario, donde abundaron las iniciativas legislativas y modelos educativos. En este nivel, más allá de las escuelas primarias, el hito que lo marcó fue la fundación de la Escuela Granja Femenina N°40 de San Vicente de Tagua Tagua, la primera escuela estatal que pensó en una educación específica agrícola para niñas y jóvenes, en la que, como hemos visto, se desarrollaba un currículo que, junto con desarrollar la escolaridad primaria, preparaba a las jóvenes con programas específicos agrícolas. El desarrollo de la enseñanza profesional agrícola para mujeres fue tardío y comenzó desde del Ministerio de Educación Pública en un momento de transformaciones modernizadoras del medio rural. Desde la vereda fiscal, para el período investigado, solo fue fundada la Escuela Agrícola Femenina de Yerbas Buenas. Así, pese a la existencia de modalidades educativas específicamente agrícolas impulsadas por el Estado, la excepcionalidad de estas escuelas permite concluir que existió una «aparente despreocupación» por la educación específica para niñas y jóvenes, ya que solo se buscó otorgar las primeras letras. Por otro lado, los agentes particulares, y en específico los cercanos a la Iglesia Católica que hemos recogido para esta investigación, lograron erigir una red de escuelas agrícolas confesionales para mujeres, donde las jóvenes tenían la oportunidad de conseguir un certificado agrícola. Así, congregaciones religiosas y fundaciones proveyeron de educación profesional a cientos de jóvenes mujeres en el Valle Central. Se hace necesario estudiar estas escuelas en mayor profundidad, pues la revisión de la documentación existente da cuenta de que se trató de una formación orientada a la maternidad y al trabajo hogareño rural; es decir, no buscaba la autonomía económica y social de la mujer, sino que se convirtiera en un complemento en el presupuesto económico de la familia y reprodujera los valores morales tradicionales.

En la segunda parte del artículo, su puso de relieve el surgimiento de alternativas de «educación no-formal» generadas en el espacio rural. El Plan Chillán, la tarea de capacitación de INDAP y el IER son algunas de las instituciones que dedicaron parte de sus esfuerzos a entregar educación —en muchos casos compensatoria— y capacitación técnica a los campesinos como parte importante de los proyectos y procesos de modernización del trabajo agrícola. Las iniciativas no-formales tuvieron distintos caracteres: organización en clubes como espacios de socialización, en

Centros Campesinos, en espacios formativos específicos (como las Centrales Campesinas), en lugares de asociatividad reforzados por la promoción popular –centros de madres, juntas de vecinos–, todos ellos construyeron propuestas heterogéneas de aprendizaje, pero también de fortalecimiento de la comunidad. Y, sin lugar a duda, estuvieron atravesados por intereses políticos, económicos y sociales dispares. El análisis realizado hace concluir que la educación impartida a las mujeres, en tanto se entendía su papel indisolublemente atado a la familia, se centró en la transmisión de conocimientos acerca del mejoramiento de la vida campesina que irradiaran tanto a la familia como a la comunidad. En este sentido, en las instancias de educación no-formal analizadas, la educación de la mujer se fundía con el buen funcionamiento de la familia como unidad productiva y social.

Por último, si bien no se trata de un panorama exhaustivo de las iniciativas educativas para que niñas, jóvenes y mujeres, durante el período de estudio y en el espacio geográfico del Valle Central, en este artículo visibilizamos, por un lado, a niñas, jóvenes y mujeres como sujetos participantes de la transformación modernizadora del agro chileno a partir de la educación; asimismo, esta aproximación abre la puerta a vislumbrar las repercusiones en torno a la organización sexo-genérica del mundo rural-agrícola de las políticas públicas que se establecieron con el pasar del siglo y que modelaron el lugar de la mujer campesina en el espacio rural.

Bibliografía

- Armijo, G., & Caviedes, H. (1997). Vicisitudes y cambios en el mundo rural chileno: La última modernización agraria ¿La gran solución de fin de siglo? *Anales de la Universidad de Chile*, 5, 1-23. Recuperado de <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/2984>
- Bellisario, A. (2013). El fin del antiguo régimen agrario chileno (1955-1965). *Revista Mexicana de Sociología*, 75(3), 341-370.
- Bengoa, J. (2016). *Historia rural de Chile central. Crisis y ruptura del poder hacendal* (Tomo II). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Calisto, V. (1996). *Instituto de Educación Rural, 1954-1970: En la trayectoria de un proyecto modernizador social cristiano*. Tesis.
- Chonchol, J. (2018). *Por una nueva Reforma Agraria para Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Coordinación de Organizaciones Nacionales Campesinas. (2017). La Reforma Agraria y el campesinado chileno. *Revista Anales “A 50 años de la Reforma Agraria”*, Séptima Serie, 12, 175-182.
- Correa del Río, B. (1981). *El Instituto de Educación Rural de Chile: Estudio monográfico sobre una experiencia de educación de adultos en zonas rurales*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- De Zañartu, A. (1955). Educando para el hogar. *Boletín del Plan Chillán*, 6, 14.
- Dirección de Educación Primaria. (1937). Actualidades. Escuela Granja de Diaguitas. *Revista Agrícola*, 10, 4.
- Dirección de Educación Primaria. (1941). Escuela Granja de Pocuro. *Revista Agrícola*, 47-48, 2.

- Dirección de Educación Primaria. (s.f.). Se abren nuevos horizontes a la mujer campesina. *Revista de Educación Rural*. Sin fecha, 2.
- Dirección Nacional de Agricultura. (1955a). El Plan Chillán. *Boletín del Plan Chillán*, 1 (enero y febrero), 2.
- Dirección Nacional de Agricultura. (1955b). Nuestra gente. *Boletín del Plan Chillán*, 5 (septiembre-octubre), 14.
- Dirección Nacional de Agricultura. (1955c). Demostración del Hogar. *Boletín del Plan Chillán*, 1 (enero y febrero), 5.
- Dirección Nacional de Agricultura. (1955d). Educando para el hogar. *Boletín del Plan Chillán*, 5 (septiembre-octubre), 14.
- Dirección Nacional de Agricultura. (1955e). El programa de salud se incorpora al Plan Chillán. *Boletín del Plan Chillán*, 3 (mayo-junio), 11.
- Dirección Nacional de Agricultura. (1955f). El problema del saneamiento. *Boletín del Plan Chillán*, 6 (noviembre-diciembre), 12.
- 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), 91-227.
- Fainholc, B. (2011). *Educación y género. Una perspectiva social, cultural y tecnológica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fundación Dolores Valdés de Covarrubias. (1956). *Inauguración de la Escuela Familiar Agrícola*. Fundaciones de Vida Rural, Caja 146, Carpeta 2, Sesión 21. Archivo Histórico Universidad Católica.
- Fundaciones de Vida Rural. (1965). *Escuelas agrícolas femeninas*. Fundaciones de Vida Rural, Caja 146, Carpeta 1, Doc 3. Archivo Histórico Universidad Católica.
- Gómez, S. (2017). 50 años de la reforma agraria. *Revista Anales "A 50 años de la Reforma Agraria"*, Séptima Serie, 12, 23-35.
- Illanes, M. A. (2019). *Movimiento en la tierra: luchas campesinas, resistencia patronal y política social agraria. Chile 1927-1947*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Instituto de Educación Rural. (1958). *Cursos de capacitación campesina*. Archivo General de la Administración, Fondo Ministerio de Educación Pública, Tomo 14224.
- Instituto de Educación Rural. (1964). ¿Qué es una Central del IER? *Surco y Semilla*, 96 (marzo), 10-11.
- Instituto de Educación Rural. (1972). *Memorias Instituto de Educación Rural 1971-1972*. Santiago de Chile: Instituto de Educación Rural.
- Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario. (1965). Las seis normas de la DATC. *INDAP Informa Boletín mensual del Instituto de Desarrollo Agropecuario*, 1 (agosto), 3, s/n.
- Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario. (1966a). INDAP, la Reforma Agraria y el desarrollo. *INDAP Informa Boletín semanal de noticias*, 13 (22 de enero), s/n.
- Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario. (1966b). Los campesinos van a clases. *INDAP Informa Boletín semanal de noticias*, 20 (3 de junio), 1.
- Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario. (1966c). Cursos de capacitación: Eficaz herramienta para el progreso campesino. *INDAP Informa Boletín semanal de noticias*, 20 (3 de junio), s/n.
- Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario. (1966d). Importancia de la mujer en el campo. *INDAP Informa Boletín semanal de noticias*, 22 (17 de junio), 1.

- 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.
- Ministerio de Agricultura. (1951). *Oficio 647: Proyectos de Leyes* (8 octubre de 1951, Tomo 972).
- Ministerio de Agricultura. (1953). *Oficio 413: Solicita traspaso de las escuelas elementales y prácticas al MINEDUC* (12 mayo de 1953, Tomo 1039).
- Ministerio de Agricultura. (1957). *Memoria Anual del Departamento de Capacitación Agrícola*. Santiago de Chile: Ministerio de Agricultura.
- Ministerio de Agricultura. (1958). *Proyecto de ley que autoriza la transferencia del fundo Escuela Agrícola de Chillán a la Universidad de Concepción* (Tomo 1310, Minagri Arnad).
- Ministerio de Defensa Nacional. (1958). *Oficio 1395: Se destina al Ejército predio que actualmente ocupa la Escuela Agrícola de Ancud* (28 de julio de 1958, Tomo 1298).
- Ministerio de Educación Pública. (1948). *Informe de actividades agrícolas* (Tomo 10348).
- Ministerio de Educación Pública. (1954). *Decreto n° 9106 del 13 de octubre de 1954. Plan de Estudio de Escuelas Agrícolas Femeninas* (Tomo 12346).
- Offen, K. (2009). Historia de las mujeres. *La Aljaba segunda época*, 13 (13), 1-20. Recuperado de <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/5395>
- Ortega, T. M. (2015). *Jornaleras, campesinas y agricultoras: la historia agraria desde una perspectiva de género*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ortega, T. M., & Cabezas Vega, L. (2024). Política agraria y política de género en España, 1900-1955. *Historia agraria: Revista de agricultura e historia rural*, 92, 61-92. <https://doi.org/10.26882/histagrar.092e09o>
- Parra, O. (1945). Evolución de la Enseñanza Rural en los últimos 25 años. *Revista de Educación*, 30, 249-254/259.
- Pastor Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 525-544.
- Pérez Navarro, C. (2022). Escuelas, proyecto social colectivo y renovación pedagógica: la experiencia de las Brigadas de Pequeños Maestros (Chile, 1929-1930). *Espacio, Tiempo y Educación*, 9(2), 81-102.
- Pérez-Navarro, C. (2018). *La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación. DIBAM. Recuperado de <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/publicaciones/la-emancipacion-de-la-escuela-rural-aun-no-ha>
- Pérez-Navarro, C. (2020). Educación rural: cien años de exclusiones y demandas de diferenciación sociocultural. En A. Falabella & J. García Huidobro (Eds.), *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-Navarro, C. & Álvarez, A. (2023). Hacer Estado en los campos. Trabajo docente en escuelas rurales fiscales (Chile, 1904-1948). *Historia*, 396, 13, 275-302.
- Pérez-Navarro, C. & Toro-Blanco, P. (2024). Civilización y reforma a la escuela campesina chilena: aproximaciones a partir de la obra de Amanda Labarca (1934-1936). *EN-CLAVES del pensamiento*, 35. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.644>

- Ponce de León Atria, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela: la extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Historia* (Santiago), 43(2), 449-486. <https://doi.org/10.4067/S0717-71942010000200004>
- 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 de Chile: Penguin Random House Grupo Editorial Chile.
- Puleo, A. (2007). Introducción al concepto de género. En J. Plaza y C. Delgado (Eds.), *Género y comunicación* (pp. 13- 32). España: Editorial Fundamentos.
- Quiroga, R. (2017). ¡Propiedad para todos! La Iglesia Católica y el proceso de reforma agraria en Chile (1960-1973). En M. Sánchez (Ed.), *Historia de la Iglesia en Chile. Conflictos y esperanzas. Remando mar adentro* (Tomo V, pp. 129-148). Santiago: Editorial Universitaria.
- Reisin, P. (2020). Configuraciones en la pedagogía ruralista latinoamericana: El movimiento pedagógico ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930-1960). *Krinéin. Revista de Educación*, 19, 77-97. Recuperado de <http://servicios.ucsf.edu.ar:8091/ojs/index.php/krinein/article/view/31>
- Reyes Jedlicki, L. (2023). “Una carta de mujer” en Nuevos rumbos: ser maestra rural en Chile de principios del siglo XX. *Anales de Literatura Chilena*, 40, 363-372. <https://doi.org/10.7764/ANALESLITCHI.40.28>
- Reyes, M. A. (2002). El desarrollo de la Escuela rural chilena. *Horizontes Educativos*, 7, 39-43.
- Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. México: FCE.
- Sepúlveda, L. (2019). Estudiantes mujeres en educación técnica profesional en Chile: continuidad y ruptura en inclusión educativa. *Sinéctica*, 53. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-013](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-013)
- Servicio Nacional de Estadística y Censos (1952). *XII Censo General de Población y I de Vivienda*. Tomo I. Resumen del país. República de Chile.
- Sociedad Nacional de Agricultura. (2022). *Proyecto Educativo Institucional Liceo Agrícola Yervas Buenas*. Recuperado de <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/3327/ProyectoEducativo3327.pdf>
- Tessada Sepúlveda, V. (2023). Intentos de integración femenina en la formación escolar rural en Chile: El caso de la Escuela Granja Femenina de San Vicente. (1930-1948). *Espacio, Tiempo y Educación*, 10(1), 213-233. <https://doi.org/10.14516/ete.463>
- Tessada Sepúlveda, V. (2024). Proyectos estatales de educación formal para niñas y mujeres del campo. Chile, 1929-1960. *Del Prudente Saber y El Máximo Posible de Sabor*, (20), e0044. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/dps/article/view/2033>
- Tessada, V. (manuscrito inédito). La formación agrícola femenina particular en Chile entre 1950 y 1970: modelos femeninos e influencias internacionales en la educación del campo. (Aceptado para ser publicado).
- Tessada, V. & Pérez, C. (2024). Las escuelas granjas: una propuesta pedagógica para el mejoramiento del campo chileno (1930-1965). En O. López, F. Correo, & A. Triana, (Coords.). *Balance y memoria de un siglo de Educación rural en América Latina Vol. III: Educación agrícola y de la salud en América Latina* (pp. 37-48). México: INEHRM.
- 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.

- Tinsman, H. (2017). Mujeres, hombres y negociación social en la Reforma Agraria Chilena. En *Mujeres. Historias chilenas del siglo XX* (pp. 61-86). Santiago: LOM Ediciones.
- Valdés, X. (1988). *La posición de la mujer en la hacienda*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de la Mujer.
- Valdés, X. (2011). Inquilinas, alfareras, parteras, dueñas de casa, temporeras: oficios y trabajos de mujeres rurales. En A. Stuvan & J. Fernandois (Eds.), *Historia de las mujeres en Chile* (Tomo 2, pp. 199-240). Chile: Taurus.
- Valdés, X., Montecinos, S., De León, K., & Mack, M. (1983). *Historias testimoniales de mujeres del campo*. Santiago de Chile: Programa de Estudios y Capacitación de la Mujer Campesina e Indígena, Academia de Humanismo Cristiano.
- Vasconcelos, J. (2020). Tierra y derechos humanos en Chile: la contrarreforma agraria de la dictadura de Pinochet y las políticas de reparación campesina. *Historia agraria: Revista de agricultura e historia rural*, 80, 209-242.
- Vea. (1965). Las chilenas empuñan el arado. *Vea*, 1380 (7 de octubre de 1965), 16-19. (Documento facilitado por Museo de Yervas Buenas).