

«La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado»*: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)

Camila Pérez Navarro**

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo analizar las políticas educativas relativas a la escuela primaria rural implementadas en Chile durante el siglo xx, específicamente desde la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920 hasta la reforma educacional del gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Metodológicamente, el artículo se basa en el análisis de fuentes primarias tales como documentos ministeriales y legales, archivos legislativos, silabarios y tesis, entre otras. Se plantea que, pese a las demandas de diversos actores por crear una escuela «verdaderamente rural», pocas de las políticas desarrolladas lograron responder a este anhelo, predominando en cambio una tendencia a homogeneizar la educación primaria rural con su correlato urbano.

PALABRAS CLAVE: Educación rural, escuelas primarias rurales, escuelas normales rurales.

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyze the educational policies related to rural primary schools implemented in Chile during the 20th century, specifically between the enactment of the Compulsory Primary Education Law in 1920 and the educational reform of president Eduardo Frei Montalva's government (1964-1970). Methodologically, the article is based on the analysis of primary sources such as ministerial and legal documents, legislative archives, syllabaries, theses, among others. It is argued that, despite the demands of various actors to create a «truly rural» school, few of the policies developed managed to respond to this desire, while instead prevailing a tendency to homogenize rural primary education with its urban counterpart.

KEYWORDS: Rural education, rural primary schools, rural normal schools.

* Palabras de Dora Gaete Pequeño, exdirectora fundadora de la Escuela Granja Femenina Pedro Aguirre Cerda. En *Colonia Pedro Aguirre Cerda* (1948), p. 13.

** Candidata a doctora en Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC); magister en Ciencias de la Educación (PUC), magister en Ciencias Sociales mención Sociología (Universidad de Chile) y licenciada en Historia (PUC). Editora general de la revista *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*.

Cómo citar este artículo (APA)

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.

Introducción

En 2017 se cumplieron cien años desde la publicación de *El problema nacional*, de Darío Salas. En este libro, el educador normalista denunciaba la situación de crisis en que se encontraba la educación chilena y señalaba la urgencia de aprobar una ley que reestructurara el sistema educativo nacional. Salas daba cuenta de la ineficiencia de la escuela primaria, la cual no alcanzaba «a servir a todos los que de ella necesitan» (1917, p. 15), y sostenía que, lejos de producir un mejoramiento social, la escuela contribuía a mantener las altas cifras de analfabetismo registradas por los censos nacionales. El problema fue ilustrado por el autor de la siguiente forma:

¡Un millón y seiscientos mil analfabetos mayores de seis años! Colocados en fila, a cincuenta centímetros uno de otro, formarían una columna de 800 kilómetros de largo, ¡la distancia media entre Santiago y Puerto Montt! Si desfilaran frente al Congreso Nacional en hileras de a cuatro, a un metro de distancia una de otra, y marcharan a razón de cuarenta kilómetros por día, el ruido de sus pasos turbaría los oídos y la conciencia de nuestros legisladores durante diez días... [...] ninguna hay entre las grandes cuestiones nacionales que merezca preocuparnos como esta del analfabetismo. Piénsese en la infancia. (Salas, 1917, p. 17)

En la misma obra, Salas (1917) planteaba que, a fin de solucionar el problema del analfabetismo, se necesitaba, «en primer lugar, dinero» (p. 20), para construir escuelas y comprar mobiliario y material de enseñanza que permitieran a 400 000 niños cursar estudios en Educación Primaria. Además, se necesitaban maestros, pues las escuelas normales «no producen en la actualidad sino unos trescientos cincuenta preceptores cada año» (p. 21). En tercer lugar, Salas sostenía que también se debía vencer la ignorancia, la desidia y el egoísmo de los apoderados, dado que la crisis educativa también respondía a la falta de padres y cuidadores «que comprendieran las ventajas de la enseñanza» (p. 23).

Como respuesta al problema, el mencionado libro proponía un proyecto de ley titulado «Reconstrucción de la Educación Primaria Nacional», concebido para rescatar la educación del «lamentable estado de atraso en que hoy se encuentra» (1917, p. 322). En lo sucesivo, Salas abogó de manera incesante por la aprobación de una ley inspirada en su proyecto, que estableciera la obligatoriedad de la educación primaria en el país. Su influencia —dado que entre 1918 y 1927 ejerció el cargo de director general de Educación Primaria en el Ministerio de Educación Pública— resultó decisiva en la aprobación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria (LEPO) en agosto de 1920, ley que, entre otras cosas, introdujo cambios en materia de educación rural.

El presente artículo tiene como objetivo analizar las políticas e iniciativas educacionales referentes a la escuela primaria rural durante algunas décadas del siglo XX, específicamente, desde la promulgación de la LEPO hasta la reforma educativa aplicada durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Las fuentes permiten comprobar que, a lo largo de dicho período, la escuela primaria rural transitó entre políticas que reconocieron y fomentaron la especificidad sociocultural de las escuelas ubicadas en los campos –particularmente, aquellas implementadas durante las décadas de 1930 y 1940–, y otras que terminaron por silenciar estas demandas de diferenciación, homogeneizando las escuelas rurales con las urbanas, en los años de Frei Montalva.

Es importante señalar que este artículo estudia únicamente las políticas relativas a aquellas escuelas que el decreto supremo titulado «Disposiciones complementarias especiales para las Escuelas Rurales» (el cual establece lineamientos específicos al Reglamento General de Escuelas Primarias de 1929) consideró como escuelas primarias rurales; es decir, aquellas

establecidas en los campos, caseríos o poblados cuyas actividades giren alrededor del cultivo de la tierra e industrias derivadas. Las escuelas ubicadas en las partes suburbanas de las poblaciones quedan sometidas a las disposiciones que afectan a las escuelas rurales, siempre que su alumnado provenga de los campos o las actividades predominantes del medio se relacionen con la agricultura. Quedan excluidas, por sus características propias, las ubicadas en los sectores minero y salitrero. (Decreto N° 3147, 7 de junio de 1930)

De acuerdo con esta definición, el artículo no analiza el desarrollo de otras escuelas ubicadas en sectores rurales, como las escuelas agrícolas elementales –por ejemplo, las creadas en 1943, cuya organización y funcionamiento dependieron del Departamento de Enseñanza Agrícola del Ministerio de Agricultura–; ni el de las escuelas prácticas de agricultura (posteriormente conocidas como «escuelas agrícolas técnicas»), dado que estas estaban destinadas a la formación de técnicos agrícolas egresados de la educación primaria. Tampoco se estudian las escuelas primarias rurales para adultos campesinos.

La escuela rural en el contexto de la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria

Si bien durante el siglo XIX la red de escuelas primarias construidas por el Estado se expandió considerablemente, el avance del proceso de escolariza-

ción fue «heterogéneo y socialmente segmentado» (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2013, p. 86): al tiempo que el sistema de educación primaria urbana experimentaba un pujante desarrollo –acorde al patrón de asentamiento de la sociedad chilena–, quedaba al descubierto, en cambio, un «mundo rural analfabeto, donde la escuela era una práctica inexistente para muchos» (Ponce de León, 2010, p. 453). Para ilustrar el problema, conviene señalar que, según las cifras del censo de 1907, de los 800 000 niños en edad escolar a principios del siglo XX, un 62,5 % no asistía a la escuela. Estas cifras «pavorosas siguen todavía aumentando en la población rural, en donde el analfabetismo alcanza el 71 por ciento» (Cámara de Diputados, 11 de junio de 1907, p. 142).

Frente a esta realidad, la LEPO introdujo modificaciones en el ámbito de la educación primaria rural. De partida, estableció la obligatoriedad¹ de que los padres o guardadores hiciesen «que sus hijos o pupilos frecuenten, durante cuatro años a lo menos, y antes que cumplan trece años de edad, un establecimiento de educación primaria fiscal, municipal o particular»² (*Ley N° 3654*, 1920, p. 3). En el caso de los campos³ o lugares donde no hubiese escuela permanente, se debían crear «escuelas temporales», a las cuales «los menores asistirán [...] durante cuatro temporadas a lo menos» (*Ley N° 3654*, 1920, p. 4).

Asimismo, para lograr su propósito, la LEPO determinaba que «todo dueño de propiedad agrícola evaluada en más de quinientos mil pesos, con una extensión no menor de dos mil hectáreas cuadradas, con una población escolar mayor de veinte alumnos, estará obligado a mantener, por su cuenta, una escuela elemental» (*Ley N° 3654*, 26 de agosto de 1920, p. 18). De no cumplir con esta obligación, los dueños de fundos pagarían al Fisco «una multa anual de mil pesos» (*Ley N° 3654*, 26 de agosto de 1920, p. 19).

¹ Una de las excusas que podían eximir total, parcial o temporalmente del cumplimiento de la obligación escolar era «que no haya escuela o no haya lugar vacante en las escuelas situadas a menos de dos kilómetros, o de cuatro si se proporcionaren medios gratuitos de transporte» (*Ley N° 3654*, 1920, p. 4).

² En su artículo 29.º, la Ley de Educación Primaria Obligatoria establecía tres tipos de escuelas primarias, según los grados de enseñanza que entregaran (cada grado de educación primaria correspondía a dos años escolares): las de «primera clase» o «superiores», que impartían los seis primeros años de educación general; las de «segunda clase» o «elementales», que contaban con cuatro años de enseñanza; y las de «tercera clase», consistentes en el resto de las escuelas. Asimismo, la ley determinaba que el cuarto grado de educación primaria «podrá funcionar como escuela vocacional», en donde se podría enseñar «agricultura, minería, industrias manuales, comercio u otros ramos prácticos» (*Ley N° 3654*, 1920, p. 15).

³ Nótese que la LEPO no distinguió entre «escuela primaria rural» y «escuela primaria urbana»; únicamente hizo referencia a escuelas «ubicadas en campos».

Sin embargo, las fuentes revelan que la mayoría de los dueños de fundos no cumplió con lo establecido por la LEPO durante su primera década de aplicación. A modo de ejemplo, en agosto de 1927, el diputado Cárdenas, del Partido Conservador, sostenía que, «hasta hoy día, la enseñanza rural ha sido, para estos hijos del país, absolutamente nula. Salvo excepciones, los inquilinos de las grandes haciendas nacen y mueren ignorantes eternamente condenados a ser máquinas humanas» (Cámara de Diputados, 31 de agosto de 1927, p. 2167). Esta y otras circunstancias impulsaron la aprobación de normas específicas para las escuelas rurales, que permitieran expandir la escolarización en los campos y pusieran de relieve su especificidad.

Los primeros intentos para crear una escuela verdaderamente rural

El Reglamento General de Escuelas Primarias (1929)

Hacia el fin de la década de 1920, dos normas complementaron lo dispuesto por la Ley de Educación Primaria Obligatoria: el Reglamento General de Escuelas Primarias (*Ley N° 3060*, 6 de agosto de 1929) y el Decreto N° 3147 del 7 de junio de 1930, que sumó lineamientos específicos sobre escuelas rurales. Con la aprobación del primero se pretendió aumentar las responsabilidades educativas de los dueños de propiedades agrícolas, obligándolos «a construir y ceder gratuitamente al fisco el uso de los edificios escolares» (*Ley N° 3060*, 6 de agosto de 1929). Además, les correspondía «designar [...] los profesores respectivos, remunerarlos y proporcionar los útiles» (*Ley N° 3060*, 6 de agosto de 1929) de estas escuelas. A modo de retribución, podían solicitar al Gobierno una subvención por alumno, la cual sería otorgada siempre que las escuelas se encontraran en buenas condiciones y los maestros acreditaran idoneidad para el cargo (fig. 1).

El Decreto N° 3147, en tanto, estableció una tipología de escuelas rurales, que las clasificaba en «escuela quinta» o «escuela granja»: las escuelas rurales que poseyeran «cultivo de una a cinco hectáreas», independientemente de su clase, serían escuelas quinta, mientras que aquellas de primera clase que tuvieran «un terreno labrantío superior a cinco hectáreas» (Decreto N° 3147, 7 de junio de 1930) serían escuelas granja.

La aprobación de estos documentos legislativos levantó voces de alerta, principalmente en relación a la obligatoriedad de construir escuelas por parte de los propietarios de fundos. En agosto de 1930, por ejemplo, el diputado González Echenique, del Partido Conservador, manifestó que era inútil



Figura 1. Estudiantes de la escuela del fundo El Valle, en la comuna de La Estrella, Sexta Región, durante un almuerzo escolar, s. f. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 3157.

«pretender que funcione una escuela rural en un determinado fundo contra la voluntad del propietario», puesto que,

aunque las autoridades educacionales pongan un profesor en un fundo para que enseñe a los niños, si el dueño del fundo no da facilidades para vivir, si no pone a disposición del profesor la leña que éste necesita, o el uso de medios de comunicación, ese profesor habrá necesariamente de irse. (Cámara de Diputados, 20 de agosto de 1930, p. 1.845).

En vista de ello, el diputado demandaba la entrega de una «subvención fiscal, abundante y segura» a los propietarios agrícolas, que fuese «suficiente para la mantención de la escuela». En caso de no concederse dicha ayuda, advertía el político, «podemos tener la seguridad del fracaso de la ley», ya que, aun cuando «se le impongan multas, seguramente el agricultor no va a cumplir con esta obligación», dado que «la agricultura está muy gravada» (Cámara de Diputados, 20 de agosto de 1930, p. 1.845).

Durante las décadas de 1930 y 1940, las aprensiones expresadas por el diputado González Echenique se vieron confirmadas en diversas memorias de título de ingenieros agrónomos o visitadoras sociales presentadas en la Universidad de Chile y la Universidad Católica (Ayala, 1938; Bustos, 1943; Echavarría, 1930; Flores, 1934; Lermanda, 1946; Magofke, 1944; Quezada, 1942). A modo de ejemplo, la siguiente cita criticaba la falta de escuela en un fundo:

Es inconcebible que una hacienda situada a 220 kilómetros de la capital, no posea una mísera escuela, teniendo una población de 150 niños en condiciones de recibir instrucción. La única explicación está en que los dueños de la propiedad no le han dado el verdadero valor a esto. La población de adultos es totalmente analfabeta. (Zúñiga, 1943, s. p.).

En el Congreso, el profesor normalista y diputado socialista César Godoy Urrutia reafirmaba lo anterior, asegurando que «la mayoría de los dueños de fundos en Chile no tienen escuela. Esa es la verdad. Son muy excepcionales los que las tienen» (Cámara de Diputados, 4 de agosto de 1937, p. 1745).

Las fuentes permiten constatar que, lejos de solucionarse, el problema de la educación rural fue complejizándose, abarcando aspectos de forma, pero también de fondo. Si anteriormente las demandas se habían centrado en la necesidad de construir escuelas primarias rurales, hacia fines de la década de 1920 se sumaron voces que reclamaban la implementación de una política nacional que velara por que dichas escuelas fueran *verdaderamente* rurales, es decir, dotadas de programas y métodos pertinentes a su contexto.

Para entonces, de acuerdo con María Angélica Apey (1990, p. 100), «estuvieron situadas en la capital, en ciudades, aldeas o caseríos, [las escuelas] estaban regidas por un mismo patrón que no las distinguía en nada, salvo que estas últimas eran más miserables» (fig. 2). Así opinaba, en efecto, el diputado Cárdenas, quien, abogando por la creación de una escuela rural contextualizada como estrategia para evitar el despoblamiento del campo, sostenía en 1927 que

en Chile, desgraciadamente, la escuela rural propiamente dicha, casi no existe. La escuela campesina es la repetición de la escuela urbana. Se inculca al niño del campo, lo que se enseña al de la ciudad, incurriendo en un gravísimo error educacional. (Cámara de Diputados, 31 de agosto de 1927, p. 2167).

¿Cómo puede esperarse que los niños miren a la agricultura como vocación, cuando ven que su enseñanza es considerada como de última importancia en el aprendizaje de los programas escolares? ¿Cómo no pensarán los niños que la vida del campo, no es más que algo transitorio cuando ve que en su colegio no se les enseña una palabra de cosechas, ni de trigo, ni de maíz, ni de ganado, ni de caminos? ¿Cómo será posible detener la enorme emigración de los campos, cuando al niño no se le ha enseñado a amar la tierra en que nació, el hogar en que se crió y el compañero con quien jugó? (Cámara de Diputados, 31 de agosto de 1927, p. 2170).



Figura 2. Las escuelas primarias rurales a menudo funcionaron en condiciones deficitarias, como lo demuestra esta imagen de la Escuela Rural Fiscal Lo Chacón, s. f. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 564.

Similar llamado formuló en 1929 la Sociedad Nacional de Agricultura, organización gremial que reúne desde 1838 a propietarios y asociaciones agrícolas. Desde la perspectiva de esta colectividad, si bien las reformas educativas de fines del siglo XIX y principios del XX modificaron los planes y programas de estudio de las escuelas primarias públicas, «todavía no se ha señalado nada que acuse la intención de imprimir a la escuela primaria rural una tendencia francamente agrícola. Y esto es lamentable para la orientación de las nuevas generaciones de ciudadanos que hay el deber de formar» (Sociedad Nacional de Agricultura, 1929, p. 73).

Con todo, las acciones educativas implementadas durante las décadas de 1920 y 1930 no lograron el efecto buscado en materia de educación rural (Marín, 1947).

La creación de escuelas normales rurales (1929)

Junto con la demanda de crear una escuela primaria pertinente al medio rural, durante la primera mitad del siglo XX también se planteó la necesidad de modificar el sistema de formación de maestros, a fin de contextualizar la educación entregada por los profesores. Al respecto, el diputado conservador Luis Valencia Courbis declaraba en 1927 ante el Congreso: «mientras no se haya establecido una Escuela Normal Rural no se habrá resuelto el problema de nuestros campos» (Cámara de Diputados, 31 de agosto de 1927, p. 2.168).

Atendiendo a estas demandas, la Ley de Enseñanza Normal, promulgada en 1929, estableció la creación de un nuevo tipo de instituciones formadoras de maestros: las escuelas normales rurales⁴. En su artículo segundo, la men-

⁴ Desde la perspectiva de los actores de la época —como bien había señalado Darío Salas—, el problema docente no era solo una cuestión cualitativa (es decir, relativa a la formación entregada al profesorado), sino que también se relacionaba directamente con el número de profesores normalistas titulados. Al respecto, es conveniente señalar que en el Anuario Estadístico de 1931 se registraban las siguientes cifras: matrícula en escuelas primarias fiscales de tercera clase (rurales según la tipificación de 1929): 226421 niños; matrícula en escuelas primarias fiscales de primera y segunda clase (urbanas): 273249

cionada ley consignaba que estos establecimientos tendrían como propósito la «formación de profesores de escuelas rurales» (Ley N° 5100, 13 de noviembre de 1929), diferenciándolas así de las escuelas normales urbanas. En palabras del presidente de la república, Carlos Ibáñez del Campo, esta reforma a la Enseñanza Normal perseguía el propósito de «asegurar la eficiencia del profesorado de las escuelas primarias rurales» (Cámara de Diputados, 31 de julio de 1929, p. 1454), según declaró en el mensaje que acompañaba el proyecto de ley para dotar de terrenos a la Escuela Normal Rural de Chillán.

Conforme a la ley, el aspirante a profesor normalista rural debía cursar estudios durante «cuatro años por lo menos» y, una vez egresado, estaba «obligado a servir 7 años en las escuelas primarias, debiendo ser una escuela rural de su respectiva provincia los 5 primeros»⁵. Asimismo, se determinó que estas escuelas «estarán ubicadas en los centros de mayor importancia agrícola», en función de lo cual se resolvió convertir tanto la Escuela Normal de Chillán como la de Angol (fig. 3) en escuelas normales rurales. De esta forma, en 1938 había seis establecimientos de esta índole: Copiapó, La Serena, Normal N° 1 de Santiago⁶, Chillán, Angol y Ancud (Ministerio de Educación Pública, 1938).

A los pocos años, sin embargo, la formación docente de las escuelas normales rurales ya era objeto de cuestionamientos, puesto que ni su plan de estudios ni sus prácticas pedagógicas se vinculaban efectivamente con la vida campesina. «Para darse cuenta de la desorientación que existe en esta materia», planteaba en agosto de 1937 el militante del Partido Conservador Óscar Gajardo, «bastaría que se hiciera presente a los señores



Figura 3. Frontis de la Escuela Normal de Angol, convertida en escuela normal rural en 1929. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 552.

niños; matrícula en escuelas normales fiscales rurales (Chillán, Ancud y Angol): 419 estudiantes; matrícula en escuelas normales fiscales urbanas (Hombres de Santiago, Santiago N° 1, Santiago N° 2, La Serena): 924 estudiantes.

⁵ Las citas textuales contenidas en este párrafo corresponden a extractos de la Ley de Enseñanza Normal, N° 5100, del 13 de noviembre de 1929.

⁶ El caso de la Escuela Normal N° 1 de Santiago es sumamente singular: según lo señalado por Iván Núñez, a este establecimiento se le dio el carácter de «rural» únicamente porque era un internado que recibía solo a niñas de provincia, aun cuando estaba ubicado en pleno centro de Santiago, en el actual edificio del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Diputados, que, en pleno Santiago, y nada menos que en la calle Compañía, funciona una escuela normal rural»⁷ (Cámara de Diputados, 4 de agosto de 1937, p. 1755)⁸. De igual forma, Guillermo Chaparro, en su tesis para optar al título de ingeniero agrónomo, sostenía que «en Chile no existe aún la escuela normal de maestro campesino», debido a que «las escuelas llamadas ‘normales rurales’, como la de Angol, Chillán y otras partes, no tienen diferencia alguna con las urbanas, y preparan el mismo tipo de maestro que considera el campo un destierro» (Chaparro, 1944, p. 46).

Junto con manifestar sus críticas, varios pedagogos y políticos hicieron públicas sus propuestas para desarrollar una escuela verdaderamente rural. La profesora Amanda Labarca (1936), por ejemplo, planteó que la «escuela normal campesina» debía estar «situada en medio de la rusticidad de la naturaleza», con «carácter de noviciado», poner «a prueba el espíritu de sacrificio, la capacidad de trabajo perseverante, la vocación pedagógica» y «orientar a sus alumnos en la mayoría de las actividades campesinas» (p. 194).

En este contexto, la tarea aún pendiente de diseñar e implementar políticas destinadas a relevar la especificidad de la escuela primaria rural quedaría en manos de los gobiernos radicales.

Nuevos intentos por relevar la especificidad sociocultural de la escuela primaria rural durante los gobiernos radicales

A lo largo del ciclo de los gobiernos radicales, la escuela primaria rural continuó recibiendo críticas, centradas fundamentalmente en su incapacidad para proporcionar una «enseñanza que forme individuos creadores, capaces de obtener de la tierra el máximo de producción» (Marín, 1947, p. 80). Como respuesta a estas falencias, tres grandes iniciativas se desarrollaron durante el período: una de ellas fue la elaboración de un silabario adaptado al contexto social de las niñas y niños campesinos; en segundo lugar, se aprobó una nueva ley de enseñanza normal; por último, se diseñó y puso en práctica –de ma-

⁷ Con respecto a esta situación, Amanda Labarca (1936) señalaba: «¡oh, ironía! La principal [escuela normal rural] es el internado para señoritas que funciona en plena calle Compañía, en el corazón de la capital y que no cuenta ni con media hectárea de terreno para la práctica agrícola» (p. 179).

⁸ En su intervención, el diputado Gajardo agregó: «se les arranca del campo para enseñarles a vivir la vida de las ciudades, y luego se les devuelve al campo; o lo que es peor, se les recluta en las ciudades para destinarlos a la vida del campo, a la que no están acostumbrados, o se les deja en la ciudad, sin medios económicos, y se les condena a una vida socialmente inferior, debido a su exigua renta» (Cámara de Diputados, 4 de agosto de 1937, p. 1755).

nera interrumpida— un plan de experimentación educativa en el área rural, conocido como «Plan San Carlos».

Silabario Mi tierra: una adaptación para la educación rural de niños

A fines de 1938, Pedro Aguirre Cerda asumió la presidencia del país, inaugurando un período de tres administraciones consecutivas (1938-1952) lideradas por el Partido Radical. En materia de educación escolar, los gobiernos radicales se destacaron por impulsar su expansión desde el Estado, mediante la ampliación de «la red de escuelas primarias en el campo y en las poblaciones periféricas de las ciudades» (Núñez *et al.*, 1984, p. 18), entre otras medidas. Además, retomaron los esfuerzos por transformar la educación, a través de iniciativas tendientes a «modernizar programas y métodos de enseñanza» (Núñez *et al.*, 1984, p. 19).

A partir de 1942, la Dirección General de Educación Primaria publicó las primeras versiones de los silabarios *Mi tierra*—orientado a la alfabetización de niñas y niños de escuelas rurales— y *Mi tesoro*—destinado a estudiantes de escuelas urbanas— (fig. 4). Los instrumentos fueron elaborados para reemplazar «los viejos silabarios», basándose en «normas de carácter científico» y «aprovechando los avances de las ciencias pedagógicas» (Dirección General de Educación Primaria, 1942, p. 2). Su aplicación—indicada para el período preparatorio, es decir, los primeros días de marzo— debía ser complementada con las correspondientes *Guías metodológicas para el uso de los silabarios 'Mi tierra', rural, y 'Mi tesoro', urbano* (1942). Allí se afirmaba que «el maestro (rural y urbano) debe aprovechar todas las oportunidades para que el niño desarrolle su lenguaje mediante observaciones realizadas en su ambiente natural (casa, escuela, camino de la casa a la escuela, etc.)» (Dirección General de Educación Primaria, 1942, p. 3).

Mi tierra fue elaborado bajo la dirección del profesor Daniel Navea, por entonces jefe de la Sección Pedagógica del Ministerio de Educación Pública, con la colaboración de la profesora de Dibujo Aurora Muñoz y del profesor experimental Alfonso Power. Impreso en blanco y negro, se iniciaba con las lecciones «La niña juega con la muñeca», «El niño juega con el perro», «El caballo come pasto» y «La gallina come maíz»⁹. Cada una incluía una ilustración de la frase, que aparecía escrita en letra imprenta y en letra ligada (fig. 5).

⁹ El silabario *Mi tesoro*, en cambio, se iniciaba con lecciones como «El carabinero cuida el orden», «La góndola lleva pasajeros», «El vaso es de vidrio» o «El perro es nuestro amigo» (Dirección General de Educación Primaria, 1945b, pp. 6-7).



Figura 4. Portadas de los silabarios *Mi tierra* y *Mi tesoro* (1942), publicados por la Dirección General de Educación Primaria. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n°s 372.4 M665ti 1942 y 372.4 M665t 1942.

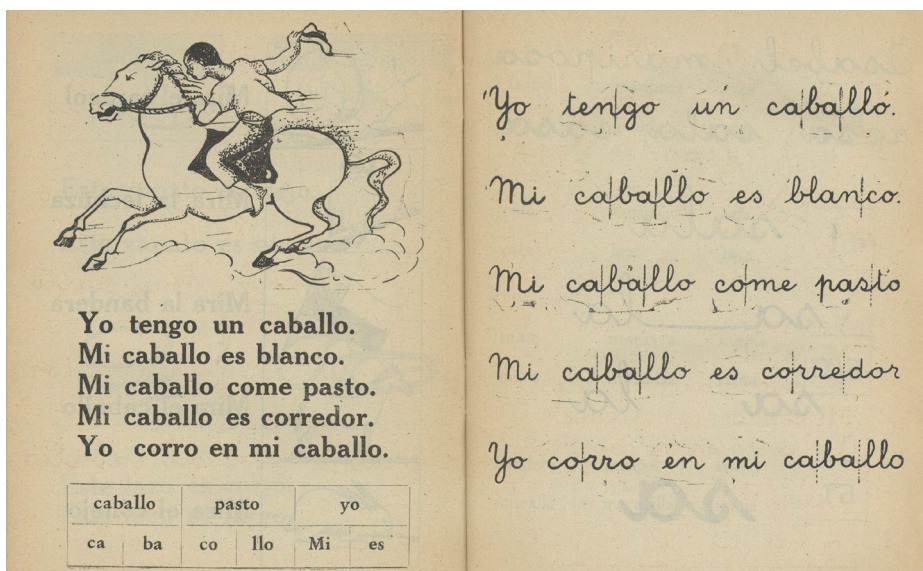


Figura 5. Una de las lecciones del silabario *Mi tierra* (1942). Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° 372.4 M665ti 1942.

Además, el silabario venía acompañado de un set de láminas, la mitad de ellas con dibujos y el resto con frases relativas a las ilustraciones (fig. 6). Según la guía metodológica, el propósito de estas láminas era que los estudiantes identificaran «palabras impresas y manuscritas entre sí o con el dibujo correspondiente y viceversa», así como «ilustrar el contenido de algunas palabras y frases simples mostradas por el maestro en tipo impreso y manuscrito» (Dirección General de Educación Primaria, 1945a, p. 8).

A medida que los estudiantes avanzaban en el aprendizaje de la lectoescritura, el silabario presentaba textos de ejercitación más complejos, «cuya riqueza de palabras, sílabas y letras permitirá al niño ejercitar las dificultades que han venido apareciendo» y «poner en juego sus recursos en la apropiación e interpretación de los contenidos» (Dirección General de Educación Primaria, 1945a, p. 16). El siguiente texto es un ejemplo de ello:

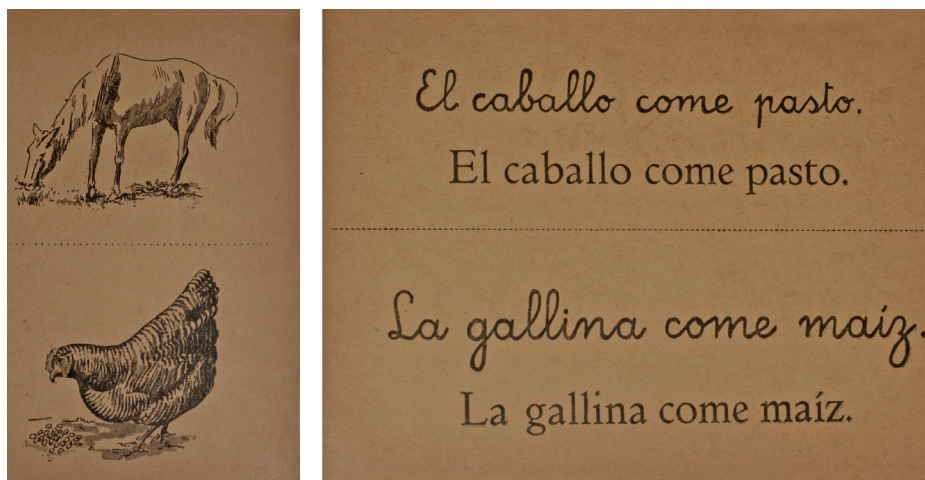


Figura 6. Láminas del silabario *Mi tierra* (edición de 1947). Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° inv. 372.4 M665ti 1947.

EL HUASO

Este es el huaso Hilario en su tordillo.

Fíjate en la montura y la manta, fíjate en las espuelas y en las botas de cuero, fíjate en el lazo trenzado, fíjate en la faja y en el sombrero.

Hilario trabaja en lo propio. Tiene una hijuela con animales y una buena casita para su mujer sus hijos.

Hilario es un huaso bien montado. (Dirección General de Educación Primaria, 1947, p. 45).

Como se observa, los contenidos de las lecciones eran siempre pertinentes al contexto de la escuela rural, con el propósito de facilitar el aprendizaje de los estudiantes valiéndose de su experiencia más cercana y cotidiana.

La promulgación de una nueva ley de enseñanza normal (1942-1945)

La realidad anteriormente descrita impulsó, durante los gobiernos radicales, la aprobación de una nueva ley de enseñanza normal. En 1942, con motivo de la celebración del primer centenario de la Escuela Normal de Preceptores, Gertrudis Muñoz de Ebensperger –por entonces directora de la Escuela Normal N° 1 de Santiago– denunciaba que la situación del profesorado primario era «deplorable» (1942, p. 180), pues los maestros no conocían los contenidos del currículum de Educación Primaria, estaban desorientados pedagógica y metodológicamente, y no poseían espíritu de sacrificio. Además, sostenía que existía «verdadera anarquía y abandono en casos de maestros rurales» (p. 181):

Allí la maestra no dispone ni siquiera de una habitación que merezca el nombre de tal, ni el mínimo que pueda exigirse en cuanto a sala de clase, mobiliario y material de enseñanza [...] no hay nadie que llegue hasta ellas a ayudarlas, a estimularlas, a ligarlas a alguna institución cultural que, estando en estrecho contacto con ellas, les proporcione medios para mantener vivos constantemente sus intereses de perfeccionamiento profesional y cultural. (Muñoz, 1942, p. 183).

Para remediar estos problemas, la educadora planteaba que era fundamental aprobar «una nueva Ley Orgánica de Servicios de Escuelas Normales» (Muñoz, 1942, p. 185), ya que la ley vigente –de 1929– «está muy anticuada, a tal punto que la mayor parte de sus artículos está en desuso y algunos en abierta oposición con la realidad» (p. 185).

En vista de ello, el gobierno radical de Juan Antonio Ríos promulgó un conjunto de decretos que formaron parte del Reglamento General de Escuelas Normales, publicado en 1945. El primero fue el Decreto N° 7488, del 17 de diciembre de 1942, que creó las escuelas normales rurales de Victoria y Talca (fig. 7). Meses más tarde, se publicó el Decreto Orgánico de las Escuelas Normales Rurales, el cual tuvo como propósito «modificar la orientación de la Escuela Primaria Rural» mediante la formación de un «nuevo tipo de profesor que requieren dichas escuelas» (Decreto N° 1185, 5 de marzo de 1943). Con la entrada en vigor de este decreto, las escuelas normales de Copiapó, Chillán, Angol, Valdivia y Ancud fueron reconvertidas en rurales.



Figura 7. Estandarte de la Escuela Normal Rural de Talca. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 12-1524.



Figura 8. Clase de apicultura en la Escuela Normal Rural de Angol, s. f. Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 979.

«tales como construcción y atención de gallineros, conejeras, lechería, crianza de animales, curtido de pieles, conserva de frutas y legumbres, etc.» (Decreto N° 6636, 20 de octubre 1944, p. 7).

Los decretos anteriormente descritos dieron forma a un cuerpo legal más robusto, el Reglamento General de Escuelas Normales (Decreto Supremo N° 987, 2 de marzo de 1945), que se mantuvo vigente por, aproximadamente,

¹⁰ Mientras que el primero estaba compuesto por las asignaturas de Educación Física y Sanitaria, Educación Científica, Educación Artística, Educación Técnica y Religión y Moral, el ciclo profesional comprendía Ciencias Auxiliares de la Educación, Filosofía y Pedagogía Científica.

dos décadas. Para entonces, los distintos intentos por modernizar la enseñanza normal terminarían por homogeneizarla, tal como se explicará más adelante.

El Plan Experimental de Educación Rural San Carlos

Hacia mediados de la década de 1940 existía consenso de que «la actual escuela rural es pobre, sin tierra y sin materiales; generalmente con un solo maestro» (Cámara de Diputados, 13 de mayo de 1947, p. 1.462). Con base en este diagnóstico, el destacado profesor Víctor Troncoso –líder del movimiento reformista de 1928– presentó al gobierno de Juan Antonio Ríos un plan educacional que permitiera ensayar soluciones al problema de la educación rural. Su propuesta fue aprobada en 1944 mediante la publicación del Decreto N° 3.654, el cual declaró a la comuna de San Carlos como zona de experimentación educacional. El Plan tuvo como principal propósito «estudiar una nueva organización de las instituciones de educación rural en relación con las condiciones objetivas zonales de la vida social campesina, de la agricultura y de las industrias derivadas» (Decreto N° 3654, 30 de junio de 1944). Esta nueva organización estaría conformada por las siguientes instituciones:

1. Escuela de Concentración Rural, que sería una escuela primaria completa, con capacidad para 300 niños;
2. Escuela Consolidada¹¹, la cual reuniría, bajo una sola dirección, las secciones de Parvularia, Primaria, Secundaria y Profesional;
3. Escuela Normal Rural, la cual estaría ubicada en un medio netamente campesino;
4. Escuela Primaria Anexa de Semi-Concentración Rural, que serviría como centro de práctica docente a los alumnos de la Escuela Normal Rural;
5. Escuela Ambulante, encargada de enseñar a las poblaciones campesinas;

¹¹ En la historia educacional chilena, el Plan Experimental de Educación Rural San Carlos marcó un hito al fundar la primera Escuela Consolidada, en 1945. Como se señaló arriba, esta tenía la característica de poseer una dirección central, bajo la cual se agrupaban y coordinaban racionalmente los niveles de Educación Parvularia, Primaria, Secundaria y Profesional. Teniendo como modelo esta escuela, los educadores Víctor Troncoso, Juan Sandoval y Daniel Navea promovieron la organización de escuelas consolidadas a partir de 1948, como una forma de experimentar una «solución eficiente a los problemas de atención educacional en comunidades pequeñas y/o aisladas» (Núñez, 1990, p. 65). De esta forma, durante la década de 1950 comenzaron a fundarse escuelas consolidadas en «pequeñas ciudades aisladas de regiones mineras, o en áreas rurales o en el cinturón periférico de la ciudad de Santiago» (Núñez, 1993, p. 6). En los años sesenta, fueron activamente demandadas por las comunidades locales, impulso que llevó a los gobiernos de Jorge Alessandri y Eduardo Frei Montalva a fundar más escuelas de este tipo. Al momento de la supresión de las escuelas consolidadas por la dictadura cívico-militar, en 1974, «alcanzaban a 31 unidades, que atendían a 44184 alumnos» (Núñez, 1990, p. 67).

6. Escuela Hogar, para niños indigentes y abandonados;

7. Escuela Cordillerana de Salud, para atender a niños y a profesores.
(Decreto N° 1100, 9 de marzo de 1945)

El Plan se implementó, de acuerdo con su proyecto original, entre 1945 y 1948 (Núñez, 2003). Durante ese intervalo funcionaron la Escuela Consolidada de San Carlos y la Escuela Cordillerana de Salud. Sin embargo, en los años siguientes, «cambios de orden político en el Gobierno, frustraron las realizaciones del Plan» (Recabarren, 1964, p. 5), aun cuando este era valorado positivamente por algunos diputados de la izquierda política, quienes defendieron en 1947 su continuidad. Las actas de la Cámara de Diputados muestran un intenso debate respecto a la necesidad de continuar otorgando financiamiento

que asegure su total desarrollo, única forma que de él puedan sacarse conclusiones que orienten en forma acertada y precisa sobre la gran reforma por aplicarse en todo el país y que encauce a toda la juventud estudiosa por rumbos que sean concordantes con el gran anhelo de hacer de Chile un país de productores. (Cámara de Diputados, 13 de mayo de 1947, p. 1465)

Uno de los diputados que intervino en favor del Plan fue el socialista Salvador Allende, quien hizo notar el éxito de la iniciativa en sus primeros años de aplicación, precisando que

de 119 alumnos egresados de los sextos años, 112 continuaron sus estudios. Los que recuerden las cifras de la pirámide invertida de nuestra educación, se darán cuenta de lo que significa el hecho de que, de 119 alumnos egresados, 112 continúen sus estudios. (Cámara de Diputados, 1 de julio de 1947, p. 752)

Como señala Zemelman (2010), la oposición de «conservadores, terratenientes y algunos propietarios agrícolas que eran militantes del Partido Radical» (p. 57) acabó interrumpiendo la implementación del Plan. En el Congreso Nacional, quienes rechazaban la iniciativa esgrimieron dos argumentos principales: por un lado, que en el momento en que se creó el Plan «no se tomaron en cuenta otras iniciativas del mismo Gobierno» tendientes a dar solución al problema de la educación rural (como, por ejemplo, la fundación de las escuelas normales rurales de Victoria, Talca y Antofagasta); por otro, que se trataba de «un experimento sumamente ambicioso, cuyo costo no es inferior a 100 millones de pesos, y no se procuró su financiamiento» (Cámara de Diputados, 23 de julio de 1947, p. 1087).

Siguiendo a Núñez (2003), el principal impacto del Plan San Carlos fue su proyección en el movimiento de escuelas consolidadas durante los años '50, década en que se «fundan numerosas escuelas de este tipo en comunidades rurales, centros mineros aislados y áreas periféricas de Santiago. En ellas, se pretende ofrecer continuidad de estudios más allá del sexto grado primario, de acuerdo con las características y necesidades del medio local» (Núñez, 1984, p. 19).

La educación primaria rural durante los gobiernos de Carlos Ibáñez y Jorge Alessandri

En la década de 1950, según el discurso de la época, la educación rural continuaba en crisis. Sin ir más lejos, el propio ministro de Educación Pública, Óscar Herrera Palacios, señalaba en 1954 que la mayoría de las escuelas primarias rurales comunes

no tienen orientación, programas de estudio ni técnicas de trabajo propios, ni personal docente especialmente formado, con excepción de dieciocho Escuelas Granjas, que sólo alcanzan a atender a 1262 alumnos. En otras palabras, no ofrecen, virtualmente, diferencias en relación a las escuelas urbanas. (Cámara de Diputados, 27 de julio de 1954, p. 1733)

En la misma línea, en 1956 los egresados de la Escuela Normal de Victoria realizaron una asamblea pedagógica, cuyo principal tema de discusión fue la educación rural. Algunos de los problemas consignados por los normalistas fueron la «situación en que se encuentran los edificios fiscales en donde funcionan escuelas rurales», «la distribución tardía de los materiales didácticos en las escuelas, en general, y en las rurales, en especial» y la tardanza en el «nombramiento de profesores rurales», a lo que se sumaba la necesidad de «modificar los planes de estudios para las escuelas rurales» y de adaptar el calendario escolar a la realidad social de sus alumnos (Cámara de Diputados, 28 de agosto de 1956, pp. 3870-3871).

Entre 1960 y 1964, el Congreso Nacional registró tres intervenciones orientadas a solucionar el problema de la educación rural. En diciembre de 1960, nuevamente un diputado abogaba por «crear una enseñanza de tipo rural, que actualmente no existe» (Cámara de Diputados, 20 de diciembre de 1960, p. 1628), impulsando la aplicación de un plan piloto en la ciudad de Angol, dada la existencia de la Escuela Normal Rural y de las escuelas

agrícolas El Vergel y Manzanares. Luego, en 1962 —y por tercera vez durante su período como legislador—, el diputado demócratacristiano Pedro Stark pedía la palabra en el hemiciclo para «llamar la atención [...] sobre la absoluta falta de preocupación respecto a la educación rural y especialmente de orden campesino» (Cámara de Diputados, 21 de marzo de 1962, p. 4052). Ese mismo año, el diputado radical Osvaldo Basso presentaba una moción para crear el Fondo de Alfabetización Popular y de construcción de establecimientos formadores de maestros. Con recursos obtenidos de la Polla Chilena de Beneficencia, el legislador proponía llevar a cabo un plan de edificación para escuelas normales, la construcción de escuelas rurales y la aplicación de un Plan de Alfabetización Popular (Cámara de Diputados, 1 de agosto de 1962, p. 2740). Con todo, las actas del Congreso evidencian que ninguna de estas propuestas prosperó.

Como se observa, aun cuando se levantaron voces de alerta, durante las administraciones de Ibáñez del Campo y Alessandri Rodríguez no se llevó a cabo ninguna iniciativa relevante en materia de educación primaria rural.

Expansión y homogeneización: la escuela primaria rural durante la reforma educativa de Frei Montalva

La reforma educacional iniciada en 1965 por la administración de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) tuvo como propósito democratizar la educación básica mediante el aumento de la cobertura escolar (Bellei y Pérez, 2016). En el caso de la educación rural, para las autoridades de la época, el problema

radica en que la gran dispersión de la población determina que las escuelas rurales en muchos casos tengan, aunque se las ubique estratégicamente, una zona de influencia educacional reducida a una mínima cantidad de alumnos. Efectivamente, así ocurre en muchas zonas rurales de nuestro país donde sólo hay escuelas incompletas y algunas de ellas únicamente ofrecen tres, dos, e incluso, hasta un año de escolaridad. (Ministerio de Educación Pública, 1966, p. 1)

Para abordar dicho problema, el Gobierno demócratacristiano se abocó a la tarea de expandir la matrícula «a fin de alcanzar a toda la población de niños campesinos» (Presidencia de la República, 1968, p. 47). A través de la implementación del *Plan Extraordinario de Construcciones Escolares*, bajo la dirección de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, estudiantes universitarios y conscriptos de las Fuerzas Armadas (Presidencia de la República, 1965) construyeron

6038 aulas y talleres correspondientes a 1535 escuelas, ubicadas en su mayoría en lugares rurales; la edificación de 989 casas para habitación de profesores primarios rurales y la reposición de locales deteriorados, con una superficie total de 629.00 m² de construcción escolar. (Presidencia de la República, 1970, p. 11)

Complementariamente, y como parte del *Plan Extraordinario de Enseñanza Primaria*, se inició un programa de formación acelerada de maestros, a través de cursos extraordinarios de 32 semanas de duración, desarrollados en las escuelas normales durante los veranos e inviernos de 1965 y 1966. Quienes cursaron este programa «se incorporaron a la tarea docente en apartadas escuelas rurales» (Presidencia de la República, 1970, p. 11) en marzo de 1965 —es decir, a poco de iniciado su proceso de formación—.

Según el ministro de Educación Pública de la época, Máximo Pacheco, estas acciones se tradujeron en logros significativos para la cartera durante el quinquenio 1965-1970, siendo uno de los más importantes la universalización de la educación básica, que alcanzó «el 95 por ciento de los niños en edad escolar», equivalente a un «incremento del alumnado en este nivel [...] del 48 por ciento» (Ministerio de Educación Pública, 1970, p. 3).

Con todo, la expansión de la escuela primaria en los campos se llevó a cabo silenciando las demandas de educación diferenciada (Bellei y Pérez, 2016) y promoviendo acciones educativas homogeneizadoras, bajo el argumento de la democratización del acceso. Este planteamiento se ve reflejado en dos proyectos propuestos durante el gobierno demócratacristiano. El primero de ellos fue el *Plan Nacional de Transformación Gradual de las Escuelas Incompletas en Completas*, desarrollado en 1966 por la Superintendencia de Educación, basándose en sugerencias de la Unesco —con la asesoría del experto Alejandro Covarrubias— y la aplicación de un primer ensayo en la Escuela Riveras de Azapa (Arica). Dado que la opción de entregar escolaridad básica completa a poblaciones inferiores de 150 estudiantes era «un derroche de recursos humanos y materiales que la Comunidad Nacional no está en situación de sostener» (Ministerio de Educación Pública, 1966, p. I), el proyecto buscaba aumentar la eficiencia de las escuelas primarias rurales, por medio de la implementación del «sistema de escuela completa, no graduada». Este consistía

en la atención de no más de cuarenta alumnos por profesor, agrupados en tres o cuatro niveles de avance; los alumnos que están más avanzados, junto con desarrollar un trabajo semi-autónomo, dirigido y supervisado por el profesor, ayudan a éste en el trabajo con los grupos de niveles inferiores. (Ministerio de Educación Pública, 1966, p. I)

El proyecto contemplaba la transformación de 1712 escuelas incompletas en completas, para lo cual se necesitaría destinar 652 profesores a sectores rurales.

Sin embargo, la falta de referencias a la escuela primaria rural en las fuentes consultadas –documentos ministeriales y mensajes presidenciales al Congreso Nacional– sugiere que, en definitiva, no se aplicaron políticas educativas específicas para dicho segmento e, incluso, que el Plan nunca llegó a ejecutarse.

Una segunda iniciativa que evidencia la tendencia homogeneizadora de las políticas educativas implementadas durante el gobierno de Frei Montalva fue el proyecto de reforma a la enseñanza normal (Pérez Navarro, 2017), cuya ejecución –a través del Programa de Desarrollo de la Enseñanza Normal, propuesto en 1967– necesariamente impactaría también a las escuelas normales ubicadas en regiones. Si bien dicho programa finalmente no se llevó a la práctica, las distintas políticas, proyectos y acciones tendientes a modernizar el normalismo –como, por ejemplo, la transformación de las escuelas normales en instituciones postsecundarias– terminaron eliminando cualquier distinción entre escuelas normales rurales¹² y urbanas.

De esta forma, la escuela «verdaderamente rural» que habían demandado algunos actores sociales en las décadas anteriores nunca llegó a concretarse, debido al predominio de políticas educativas tendientes a homogeneizar la escuela primaria, bajo el propósito de democratizar y unificar el sistema escolar.

Cierre y proyecciones

Con base en lo expuesto a lo largo de este artículo, es posible sostener que las políticas educativas relativas a educación primaria rural estuvieron tensionadas durante el período estudiado por el binomio diferenciación/homogeneización. En el contexto de reglamentación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, las autoridades gubernamentales no solo se abocaron a la tarea de expandir la matrícula de escuelas primarias rurales; también procuraron atender la especificidad de los escolares que vivían en los campos, a partir de la formación diferenciada de maestros en escuelas normales rurales.

¹² De acuerdo con lo señalado por Antonio Carcović, por entonces funcionario del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, la fundación de las escuelas normales rurales a fines de la década de 1920 resultó ser una situación «clasista y proclive a la defensa del status social vigente», pues «consagró, de facto, la existencia de una gama variada de maestros primarios, no en función del servicio educacional a que tienen derecho todos los chilenos, sino en función de las clases sociales distintas» (Carcović, 1971, p. 20).

Desde nuestra perspectiva, las iniciativas que más tendieron al reconocimiento de la especificidad sociocultural de la educación primaria rural en el período entre 1920 y 1970 fueron aquellas desarrolladas por los gobiernos radicales. Entre ellas, destacan las acciones ejecutadas durante la administración de Juan Antonio Ríos, como la elaboración del silabario *Mi tierra*, la aplicación de un nuevo reglamento de Enseñanza Normal y la implementación del Plan Experimental de Educación Rural San Carlos. Sin embargo, como se señaló anteriormente, debido a diversas razones estas acciones no tuvieron el impacto esperado, y la escuela primaria rural continuó sin ser objeto de transformaciones sustantivas.

Finalmente, este trabajo demostró que, en el contexto de la reforma educativa aplicada durante el gobierno de Frei Montalva, el fracaso del proyecto de transformación de escuelas incompletas en completas y los infructuosos intentos de modernizar las escuelas normales acabaron consolidando la opción uniformizadora en el proceso de desarrollo de la educación primaria rural. Al respecto, conviene recordar lo señalado por el profesor Iván Núñez (2011), quien sostiene que la distinción entre escuela normal rural y urbana fue «tardía», ya que «cuando algunas de éstas se hicieron cargo de la ruralidad, la sociedad chilena ya comenzaba a urbanizarse» (p. 144).

A partir de estas evidencias, y tal como lo indica el título del artículo, creemos que la emancipación de la escuela rural nunca llegó. En el proceso de expansión de la escuela pública en los campos predominó un discurso homogeneizador, que no reconoció la especificidad de estas instituciones. Asimismo, las fuentes permiten concluir que la historia de la escuela primaria rural –tal como ocurre con la educación parvularia, la educación de adultos o la escuela primaria urbana– es una historia de déficits: la falta de escuelas, de materiales educativos, de profesores y de un currículum escolar contextualizado fueron constantes a lo largo del período estudiado.

A modo de colofón, es preciso señalar que es fundamental continuar desarrollando investigaciones históricas en torno a la educación rural durante el siglo XX. Por ejemplo, sería interesante estudiar los intentos de aplicación de la pedagogía experimental en la educación rural, conocer las prácticas pedagógicas de los maestros egresados de las escuelas normales rurales o ahondar en las circunstancias del término del Plan Experimental de Educación Rural San Carlos.

Agradecimientos

La autora agradece a Karina Pérez, Catalina García-Campo, Constanza Hernández, Patricia Acosta y al profesor Iván Núñez, por su valiosa ayuda; a Nicole Araya, responsable de la Biblioteca Patrimonial del Museo de la Educación Gabriela Mistral; a los funcionarios de la Biblioteca Nacional y de la Biblioteca Ruy Barbosa de la Universidad de Chile; y a las integrantes del Comité Editorial por sus comentarios.

Referencias

Actas legislativas

Actas de la Cámara de Diputados, 1907 - 1970.

Leyes y decretos

Ministerio de Educación Pública. (26 de agosto de 1920). Ley N° 3654.
Ministerio de Educación Pública. (6 de agosto de 1929). Ley N° 3060.
Ministerio de Educación Pública. (13 de noviembre de 1929). Ley N° 5100.
Ministerio de Educación Pública. (7 de junio de 1930). Decreto N° 3147.
Ministerio de Educación Pública. (5 de marzo de 1943). Decreto N° 1185.
Ministerio de Educación Pública. (30 de junio de 1944). Decreto N° 3654.
Ministerio de Educación Pública. (Junio de 1944). Decreto N° 6636.
Ministerio de Educación Pública. (30 de octubre de 1944). Decreto Supremo N° 6911.
Ministerio de Educación Pública. (9 de marzo de 1945). Decreto N° 1100.

Cartas, informes, tesis o revistas

Arancibia, H. (1942). *Monografía de la Hacienda Hospital de la Honorable Junta de Beneficencia*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
Ayala, R. (1938). *Monografía económico-cultural del fundo «Santa Eugenia», San Francisco de Mostazal*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
Bustos, M. (1943). *Monografía cultural económica del fundo «Mangarral»*.

- (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Chaparro, G. (1944). *Monografía económico-cultural del fundo «La Invernada»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Colonia Pedro Aguirre Cerda. (1948). *Escuela granja femenina*. Santiago: Impresores Casa Hogar San Pancracio.
- Comando Nacional del Partido Demócrata Cristiano. (1964). *Su compromiso con Chile... síntesis del programa*. Santiago: Talleres Gráficos P. Chile.
- Comisión Central del Censo. (1907). *Memoria presentada al Supremo Gobierno por la Comisión Central del Censo*. Santiago: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo.
- Dirección de Estadísticas y Censos. (1940). *Recopilación de cifras publicadas por la Dirección de Estadísticas y Censos*. Santiago.
- Dirección de Estadísticas y Censos. (1964). *Censo Población 1960. Resumen país*. Santiago: La Dirección.
- Dirección de Estadísticas y Censos (1969). *Censo población 1960. Resumen país*. Santiago. Disponible en: http://historico.ine.cl/canales/usuarios/cedoc_online/censos/pdf/1960_corregido.pdf
- Dirección General de Educación Primaria. (1942). *Guías metodológicas para el uso de los Silabarios «Mi tierra», rural, y «Mi tesoro», urbano*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Educación Primaria. (1945a). *Guías metodológicas para el uso del Silabario rural «Mi tierra» (para niños)*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Educación Primaria. (1945b). *Mi tesoro*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Echavarría, R. (1930). *Monografía cultural-económica del fundo «Peral de Pudahuel»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Flores, O. (1934). *Monografía cultural y económica del fundo «San Antonio»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Henríquez, Ó. (1942). *Organización de la educación primaria en Chile*. (Memoria de prueba para optar al grado de licenciado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2006). Alfabetización. Día Internacional. En *Enfoque Estadístico*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.

- Lermanda, T. (1946). *Monografía de la hacienda «La Jaula»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Magofke, M. (1944). *Monografía cultural y económica del fundo «Pitraco»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Pública. (1938). *Lo que debe saberse sobre admisión de alumnos a las Escuelas Normales: instrucciones a los interesados, padres y apoderados*. Santiago: Imprenta Rapid.
- Ministerio de Educación Pública. (1970). Mensaje del Ministro de Educación Máximo Pacheco en la inauguración del año escolar 1970. *Revista de Educación*, (24-25), 2-7.
- Presidencia de la República. (1965). *Discurso del presidente Frei al despedir a los jóvenes universitarios que se dirigían al norte y sur del país a cooperar al Plan Educacional en la construcción de escuelas. Pronunciado el día 4 de enero de 1965, a las 11 horas, desde el Palacio de La Moneda, Patio de los Naranjos, difundido por Cadena Nacional de Emisoras*. Santiago.
- Presidencia de la República. (1968). *Cuarto mensaje del presidente de la República de Chile don Eduardo Frei Montalva al inaugurar el período de sesiones ordinarias del Congreso Nacional*. Ministerio de Educación. Santiago: Departamento de Publicaciones de la Presidencia de la República.
- Presidencia de la República. (1970). *Sexto mensaje del presidente de la República de Chile don Eduardo Frei Montalva al inaugurar el período de sesiones ordinarias del Congreso Nacional*. Ministerio de Educación. Santiago: Departamento de Publicaciones de la Presidencia de la República.
- Quezada, A. (1942). *Monografía económico-cultural fundo «El Boldo»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Robles, T. (1936). *Práctica en la Hacienda «El Melón»*. (Memoria para optar al título de visitadora social). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Ruiz del Solar, A. (1931). *Monografía cultural-económica del fundo «San Lorenzo»*. (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Salas, D. (1917). *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Santiago: Sociedad Imprenta y Litografía Universo.
- Sociedad Nacional de Agricultura. (1929). *Boletín*.
- Zúñiga, H. (1943). *Monografía cultural y económica de la hacienda «Topocal»*.

ma». (Tesis para optar al título de ingeniero agrónomo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Bibliografía

- Apey, M. A. (1990). La instrucción rural en Chile. *Dimensión histórica de Chile*, (6-7), pp. 75-118.
- Bellei, C. y Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En C. Huneeus (Ed.), *El Gobierno de Eduardo Frei Montalva. A 50 años de su elección presidencial*. Santiago: Ediciones UDP.
- Labarca, A. (1936). *Mejoramiento de la vida campesina*. Santiago: Ediciones de la Unión Republicana.
- Muñoz, G. (1942). El desarrollo de las escuelas normales en Chile. *Anales de la Universidad de Chile*, (45-46), 152-189.
- Núñez, I. et al. (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1990). *La descentralización y las reformas educacionales, 1940-1973*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (Coord.). (1993). *Sistema educativo nacional de Chile*. Santiago: Ministerio de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos: ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: LOM.
- Núñez, I. (2011). Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 133-150.
- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile. *Historia*, (43), 449-486.
- Recabarren, V. (1964). *El plan de experimentación educacional de San Carlos y consideraciones sobre el plan educacional del Departamento de Arica*. Santiago: Talleres de la Sección Educación para la Salud del Servicio Nacional de Salud.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2013). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II: La educación nacional*. Santiago: Taurus.
- Zemelman, M. (2010). La experimentación y sus obstáculos: Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y Plan San Carlos. *Docencia*, (40), 50-58.