

MUJERES Y SUS PERCEPCIONES SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN CAMPESINA DURANTE LOS GOBIERNOS RADICALES. RAPEL DE NAVIDAD, 1938-1952

Javiera Ureta¹⁰⁷

Resumen

Este artículo tiene por finalidad analizar la escolarización campesina durante los gobiernos radicales (1938-1952), a partir de la visión de las estudiantes de la época, pertenecientes a la localidad de Rapel de Navidad. La investigación se realizó construyendo y aplicando entrevistas semiestructuradas a una muestra de 18 personas. Posteriormente el análisis de las entrevistas fue respaldado por distintos postulados teóricos y documentos relativos al proyecto educativo de los gobiernos radicales, que nos permitieron sostener que el proceso de escolarización -concebido como una estrategia política de expansión del Estado e inclusión del pueblo- fue funcional al proyecto político de los gobiernos radicales. Sin embargo, se plantea que ésta no fue impulsada desde el Estado, sino que fue levantada por las mismas comunidades, mediante la participación de docentes que encausaron el proyecto de escolarización.

Palabras claves: Escolarización campesina, Escuela rural primaria, gobiernos radicales, visión de las estudiantes.

Datos de la autora

Javiera Ureta

Profesora de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales, Licenciada en Historia y Licenciada en Educación, Universidad de Valparaíso.

Correo electrónico: Javi.uretamadrid@gmail.com

¹⁰⁷El artículo corresponde a una modificación de la Tesis de Grado “La Escolarización campesina durante los gobiernos radicales, 1938-1952. Desde la visión de los y las estudiantes de Rapel de Navidad”. El profesor Guía de esta investigación fue el Historiador Benjamín Silva.

LA ESCOLARIZACIÓN EN LOS GOBIERNOS RADICALES

La responsabilidad del Estado en la educación del pueblo, fue considerado un eje central de las políticas adoptadas por los gobiernos radicales (1938-1952), pues para lograr la democratización y el desarrollo industrial en Chile, se requería de un proceso de escolarización que integrara a la población marginada del Estado, permitiendo la formación de ciudadanos y mano de obra capacitada.

El actual gobierno deberá dar seguridad a los padres de escasos recursos de que sus hijos recibirán una educación, para lo cual les dará todas las posibilidades. A fin de que desarrollen sus capacidades y suprimirá las trabas que hasta ahora había colocado la oligarquía con el deliberado y egoísta propósito de obstaculizar el ingreso de los hijos del pueblo a los planteles de educación¹⁰⁸.

Concebiremos la escolarización como estrategia política que tuvo por finalidad “expandir la escuela e integrar a ella al mayor número de alumnos, se tornó en una estrategia, cuya justificación estaba en preparar a futuro, en lo económico la mano de obra y en lo político al ciudadano”¹⁰⁹. Debemos tomar en cuenta que este cambio en la dirección de las políticas adoptadas por el Estado se asocia a un quiebre epistemológico, pues de ser un Estado que excluía al pueblo¹¹⁰, nos encontramos con un Estado de compromiso social¹¹¹, que buscó incluir a la población marginada, logrando el bienestar social por medio de la protección integral del pueblo, para lo cual era necesaria la transformación de la política económica del Estado. En este sentido, Goicovic señaló que en las primeras tres décadas del siglo XX no existió un modelo teórico apropiado para resolver los problemas asociados a la pobreza sino que la transformación en el vínculo Estado-pueblo se hizo visible a partir de:

la década de 1930 en adelante, se comenzó a manifestar una clara tendencia hacia una mayor justicia social, fenómeno que se tradujo en un creciente desarrollo social. Los pobres y sus problemas comenzaron a

¹⁰⁸ Frente Popular, Planteo de la Comisión Pedagógica Nacional del Partido Comunista, 1 de Marzo de 1939.

¹⁰⁹ Mario Monsalve, “... el silencio comenzó a reinar”. Documentos para historia de la instrucción primaria, 1840-1920 (Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 1998), 18.

¹¹⁰ Enrique Fernández, Estado y Sociedad en Chile 1891-1931. El Estado excluyente, la lógica estatal oligárquica y la formación de la sociedad (Santiago: LOM, 2003).

¹¹¹ María Angélica Illanes, En el nombre del pueblo, del Estado y de la ciencia, (...): Historia social de la salud pública, Chile, 1880/1973: (Hacia una historia social del siglo XX) (Santiago: Ministerio de Salud. Protege Red de Protección Social, 2010).

ocupar un lugar importante en la agenda política de los gobiernos de la época¹¹².

Considerando los postulados de Goicovic, podemos decir que el período en el que el Estado asumió con responsabilidad las demandas y problemáticas del mundo popular, coincidió con el inicio de los gobiernos Radicales, pues la agenda política de estos se centró en dar soluciones a la población marginada por el sistema político.

LA ESCUELA RURAL PRIMARIA

Cabe destacar que la forma de visualizar la escolarización como estrategia política de expansión e inclusión educativa del Estado, se materializó a través de la Escuela, pues estas fueron instituciones construidas por el Estado con el fin de adoctrinar a la población en relación a la ideología dominante. Según Bourdieu y Passeron la Escuela era “concebida como institución de reproducción de la cultura legítima, que determina entre otras cosas el modo legítimo de imposición y de inculcación de la cultura escolar”¹¹³.

Relativo a la función de la Escuela, Michael Apple planteó que fue “utilizada con propósitos hegemónicos, entre otros modos, mediante su enseñanza de las disposiciones, y valores culturales y económicos que son supuestamente, compartido por todos”¹¹⁴. Al igual que Apple, Chomsky toma en cuenta la función de adoctrinamiento que se desarrolla en la escuela y su puntual propósito de hegemonización de los educandos. Por esta razón, planteó que la educación impartida en esta institución educativa a lo largo de la historia ha socializado para respaldar y beneficiar a la clase dominante, y en el caso que no apoyemos sus intereses, se nos excluye y margina del sistema. De este modo, las escuelas son consideradas “centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta. Lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela, a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción”¹¹⁵.

En este mismo sentido, Martínez sostiene que en las escuelas “se transmitían el

¹¹² Igor Goicovic, “Del control social a la política social”, Última década Vol. 8 (2000): 112.

¹¹³ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, La reproducción. Elementos Para una Teoría de Sistema de Enseñanza (Madrid: Editorial Popular, 2000), 126.

¹¹⁴ Michael Apple, Ideología y Currículo (Madrid: Akal, 1986), 85.

¹¹⁵ Noam Chomsky, La (des) educación (Barcelona: Editorial Crítica, 2006), 24.

conocimiento de sus deberes y obligaciones hacia sus conciudadanos y hacia la patria”¹¹⁶. De esta manera, la escuela junto con ser una institución de transmisión e inculcación de valores, creencias y comportamientos, también era concebida como “un medio privilegiado para sacar de su postración a los sectores populares; aportar al desarrollo nacional desde una escuela que incorpora a todos los niños y los prepara para la vida y el trabajo”¹¹⁷. Según Egaña, Núñez y Salinas, la educación era necesaria “para avanzar en el proceso de modernizar en que las elites gobernantes estaban empeñadas”¹¹⁸. Por lo tanto, el Estado buscó a través de la escuela primaria:

Convertir el bajo pueblo en un instrumento de la sociedad (ilustrado de su utilidad) requería, de un lado, reducir (o disfrazar) su miseria social. De otro combatir sus vicios crónicos, que a comienzos de siglo se habían agudizado peligrosamente. Y por último, formar su conciencia cívico-nacional, su amor a la patria, su obediencia al Estado, su respeto al juego político y a los nuevos caudillos¹¹⁹.

De acuerdo, a lo planteado por Salazar¹²⁰ la escuela primaria en el Gobierno de Pedro Aguirre Cerda tenía por finalidad civilizar al bajo pueblo, a partir de la modificación de hábitos, moral y costumbres, socializar los valores patrióticos y cívicos y educar a la ciudadanía para integrarlos activamente a la economía del mercado nacional. Entonces, para el autor los objetivos de la educación tienen sentido cuando el gobierno es considerado una empresa, que buscó otorgar bienestar económico a los ciudadanos.

Para definir ruralidad utilizamos a Williamson, ya que desarrollo una conceptualización que tomo diversos elementos de lo rural, tales como, la forma en que se comporta la población, interacción con el espacio urbano y los patrones culturales que son parte de la identidad local, por lo tanto particulares.

La ruralidad no se define sólo por su territorio “no-urbano” vinculado a la extracción o producción directa de recursos naturales, sino por un área de influencia que se extiende a la vida, cultura, existencia, creencias,

¹¹⁶Alejandro Martínez, La educación primaria en la formación social mexicana, 1875-1965 (Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1996), 31.

¹¹⁷ Mario Monsalve, el silencio comenzó, 74.

¹¹⁸ Loreto Egaña, Iván Núñez y Cecilia Salinas, La educación primaria en Chile: 1860-1930 (Santiago: LOM, 2003), 09.

¹¹⁹Gabriel Salazar, “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?”, Propositiones Vol. 15 (1988):99.

¹²⁰Gabriel Salazar Vergara, Los dilemas históricos, 99.

economías, política, organización social de los espacios de contacto así como de las poblaciones y dinámicas urbanas¹²¹.

Cuando nos referimos a la escuela rural tomamos como referencia la definición de Alicia Civera, pues enfatizó en la importancia de esta institución educativa como espacio de acción, ya que al analizar el contexto de la escuela rural en el México posrevolucionario, observó la estrecha relación que se generó entre la comunidad y la escuela, pues esta institución educativa cumplió la función de intermediario, lo cual permitió llevar a cabo procesos de negociación con el Estado.

Arena de negociación y de lucha política, como un lugar de encuentro, desencuentro y segregación cultural, como carga o eje de desarrollo en un sentido económico, como dispositivo institucional que propicia, mantiene o modifica la dominación y la marginación social¹²².

Por ende, la escuela rural primaria fue necesaria para el proyecto de modernización y civilización en América Latina, pues hasta la mitad del siglo XX, gran parte de la población se encontraba habitando espacios rurales, los cuales según Correa y Carvalho eran percibidos como “pobre y atrasado, porque toda la política estuvo encaminada a satisfacer los intereses urbanos”¹²³

METODOLOGÍA

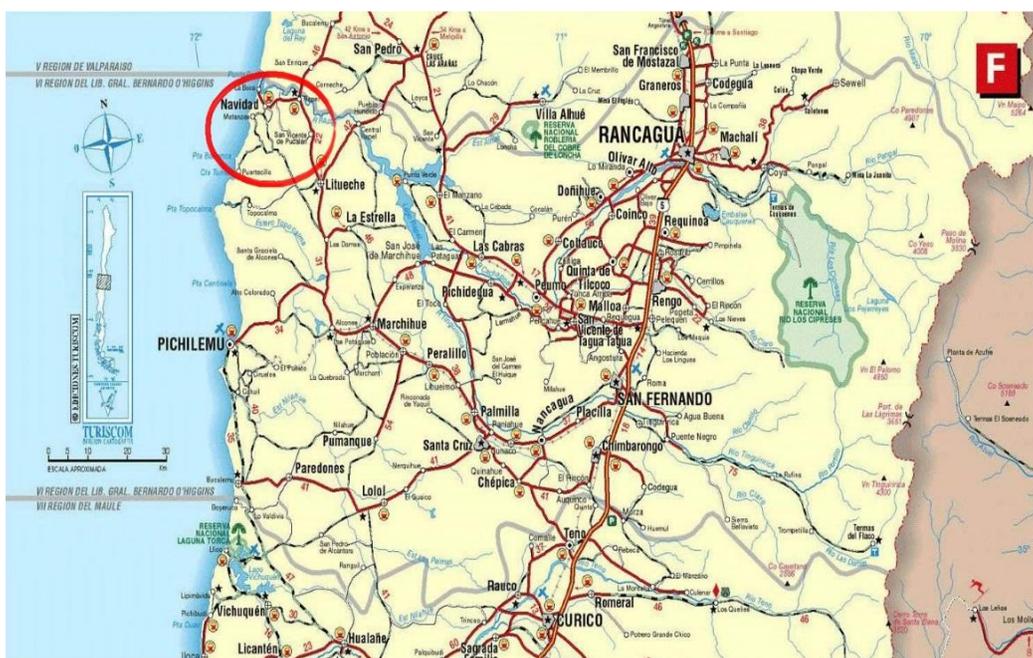
La investigación tiene por objetivo analizar las entrevistas aplicadas a las estudiantes que fueron parte del proceso de escolarización que se desarrolló durante los gobiernos radicales (1938-1952), en la localidad de Rapel de Navidad, perteneciente a la Comuna de Navidad, Provincia de Cardenal Caro, Región del Libertador General Bernardo O’Higgins. Asentamiento que se encuentra ubicado a una distancia de 203 kilómetros de la Ciudad de Rancagua y a unos 55 kilómetros de la Ciudad de San Antonio.

¹²¹ Guillermo Williamson, Estudio sobre la educación para la población rural en Chile (proyecto FAO-UNESCO, DGCS Italia- CIDE- REDUC, 2004), 100.

¹²² Alicia Civera, “La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural postrevolucionaria: La relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945”, en Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo Latinoamericano, siglos XIX y XX, coords. Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (México: Miguel Ángel Porrúa-El Colegio Mexiquense, 2011), 09.

¹²³ Flávia Correa y Ana Carvalho, “Instituciones y prácticas en las escuelas rurales del sur de Brasil”, en Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo Latinoamericano, siglos XIX y XX, eds. Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (México: Miguel Ángel Porrúa-El Colegio Mexiquense, 2011), 408.

Mapa 1. Comuna de Navidad



Fuente: www.turistel.cl y modificado por la autora

La técnica de recolección de datos, corresponde a las entrevistas en profundidad, de carácter semiestructuradas¹²⁴, realizadas durante el mes de octubre de 2013.

Cabe destacar que para seleccionar a los sujetos de estudio, utilizamos un tipo de muestreo no probabilístico, Bola de Nieve¹²⁵, ya que las personas escogidas fueron sugeridas por otros participantes del estudio, producto de la dificultad de encontrar sujetos con el rango de edad requerido y dispuestas a entregar información a desconocidos. De esta manera establecimos una muestra de 18 personas, con igual cantidad de hombres y mujeres.

El análisis de la entrevistas, se encuentra dividida en dos apartados, lo que permitirá examinar la información de manera más clara para los fines de esta investigación. Por lo tanto, una primera parte del artículo consistirá en un breve análisis de los datos generales y demográficos de los y las estudiantes, y la segunda abarcará un análisis sobre la visión de las mujeres estudiantes que

¹²⁴ Miguel Valles, Técnicas Cualitativas de Investigación Social (Madrid: Síntesis, 1999).

¹²⁵ Miguel Valles, Técnicas Cualitativas.

fueron participes del proceso de escolarización llevado a cabo durante los gobiernos radicales 1938-1952.

Tabla 1. Distribución de la muestra, según género y rango de edad.

Edad	Género				Total	
	Mujeres		Hombres		Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa		
65-72	5	55,6%	3	33,3%	8	44,4%
73-80	1	11,1%	4	44,5%	5	27,8%
81-88	3	33,3%	2	22,2%	5	27,8%
Total	9	100%	9	100%	18	100%

Fuente: elaboración propia.

En la tabla N°1 se agrupan los datos obtenidos de la entrevista, los cuales se encuentra dividido por género, ya que nos permite tomar en cuenta las diferencias, y por otro lado los rangos de edad, que facilitan el análisis de los sujetos.

En relación a los sujetos entrevistados, de una muestra de 18 estudiantes que formaron parte de la escolarización en los gobiernos radicales (1938-1952), nueve son hombres y nueve mujeres. Las edades de las entrevistadas se concentran principalmente entre los 65-72 años con un 55,6% del total de mujeres, lo que se diferencia con las edades de los hombres quienes se encuentran mayormente en el rango de 73 a 80 años. Las edades del total de los entrevistados y las entrevistadas se concentran en el rango de 65 a 72 años con un 44,4% del total de la muestra.

Del total de los entrevistados un 88,9% nació en la Comuna Navidad y el 11,1% nació en otras zonas del país, es decir, de los 18 entrevistados y entrevistadas, 16 son de la comuna y tan solo dos de otros sectores, una de ellas de una comuna bastante cercana como es la de Santo Domingo en la Quinta Región, y otra entrevistada en una zona alejada, específicamente del norte del país en la región de Antofagasta, pues su padre era obrero de una salitrera en Chuquicamata.

Tal como lo demuestra la tabla N°2, el 72,2% de los entrevistados completó la educación elemental, es decir, hasta sexto de Primaria. En cuanto a quienes no completaron este rango educativo, estos fueron 5 entrevistados, de los cuales encontramos 3 hombres y 2 mujeres.

Tabla 2. Distribución de la muestra según género y nivel de educación alcanzado.

Edad	Género				Total	
	Mujeres		Hombres			
	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
65-72	5	55,6%	3	33,3%	8	44,4%
73-80	1	11,1%	4	44,5%	5	27,8%
81-88	3	33,3%	2	22,2%	5	27,8%
Total	9	100%	9	100%	18	100%

Fuente: elaboración propia.

LA MUJER UNA MIRADA SOBRE ESCOLARIZACIÓN CAMPESINA

La estrategia política de expansión e inclusión escolar llevada a cabo por los gobiernos radicales, tenía como objetivo integrar a la población marginada del proceso de escolarización, pues se postuló la democratización de la escuela. Anteriormente, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria del 1920 establecía la incorporación de todos los niños y niñas en edad escolar a la Educación Primaria, y a pesar de las críticas generadas producto de la dificultad de fiscalizar su cumplimiento y lo lejano que se encontraba a la realidad del aula, representó en materia legal, un paso en la integración de la mujer a la educación.

No cabe duda que la mujer del campo ha sido un pilar fundamental en la Historia de Chile, a veces olvidada y excluida, producto de una sociedad patriarcal que le otorgó el papel de dueña de casa y de mujer de familia. Es por esta razón, que durante el siglo XX, gran parte de las mujeres fueron marginadas del espacio público, lo que invisibilizó su participación en los procesos políticos, sociales, económicos y culturales. Sin embargo, a partir de esta investigación buscamos hacer de sus voces una mirada sobre el proceso de escolarización campesino desarrollado durante los gobiernos radicales, en la localidad de Rapel de Navidad.

La Mujer y la educación primaria

Del total de entrevistadas, un 77,7% de las mujeres completaron la educación primaria. Una de las explicaciones para entender este fenómeno la encontramos en las políticas educativas originadas

en los gobiernos radicales, que presentaron planes para aumentar la presencia en el sistema educativo, pues se debía disminuir la alta tasa de analfabetismo. De esta manera, el Estado se hacía responsable de proporcionar educación primaria a todos y todas. Esto quedó manifestado en los discursos de los radicales quienes plantearon que la educación debía ser gratuita, obligatoria, única y laica¹²⁶, ya que de este modo se incorporaría a los sectores que fueron marginados por la oligarquía. Pero el escenario en la localidad de Rapel se encontraba lejos de lo pronunciado por los discursos de los radicales, lo cual quedó expresado en las entrevistas, donde se contraponen el discurso de expansión e inclusión escolar de los gobiernos radicales y la realidad educativa de la localidad de Navidad. De este modo, la entrevistada 1 da cuenta de la falta de preocupación del Estado en materia educativa, señalando que esta era “poca, nada es mejor decir, si antes no se preocupaban, se vinieron a preocupar de la escuela porque hizo movimiento Francisco Chávez”¹²⁷. Cabe destacar que la primera escuela fue posible gracias a la organización de las familias de la Comuna, donde el principal gestor fue el profesor Francisco Chávez.

el director en esos tiempos, Francisco Chávez, era muy exigente, el casi formó acá porque por él tenemos correo, la escuela nueva, la tenencia, la posta, el estadio, todas esas cosas él las pidió arriba, él se movía (...) la escuela que había acá la había formado el centro de padres, pidiendo, cooperando con árboles con eucaliptus, álamos, cortando los adobes en esos años¹²⁸.

Con respecto a lo anterior, Figueroa, Silva y Castro plantearon que a pesar de que los discursos provenientes del Estado se dirigieron a la expansión escolar, en la práctica se observa un abandono de este en el funcionamiento del proceso de escolarización. Esta situación se debe a la “contradicción entre el discurso escolar estatal y la inversión real en los establecimientos educacionales”¹²⁹. De este modo, podemos establecer que el Estado invisibilizó las demandas

¹²⁶ Podemos establecer que aun cuando existió una separación formal entre la Iglesia Católica y el Estado chileno a partir de la constitución de 1925, en materia educativa dicha escisión es bastante cuestionable pues con la introducción del derecho a la libertad de enseñanza como derecho constitucional - tanto en la reforma constitucional de 1971 y en la actual de 1980 - los grupos católicos y conservadores se han mantenido fuertes tanto en la instrucción educativa como en la formación ética, en la imposición de conductas y reproducción de los valores dominantes. María Oliva, “Política Educativa y profundización de la desigualdad en Chile”, *Estudios Pedagógicos* Vol. 34 (2008): 207-226.

¹²⁷ Entrevistada 1, Octubre de 2013,2.

¹²⁸ Entrevistada 9, Octubre de 2013,1.

¹²⁹ Luis Castro, Carolina Figueroa, Benjamín Silva, “Estado nacional y escuelas rurales en el espacio andino y pampino en el norte de Chile (Tarapacá 1880-1930)”, en *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo*

educativas que aquejaban al resto de las provincias del país, ya que si comparamos el escenario de la Comuna de Navidad y de Tarapacá, nos enfrentamos a una compleja realidad, producto de la falta de un Estado que se comprometiera en primer lugar, en solucionar la carencia de infraestructura, mobiliario y recursos pedagógicos, y en segundo lugar fiscalizar, dar apoyo técnico - pedagógico y mejorar las condiciones laborales de los profesores.

Francisco Chávez como agente del Estado y militante del Partido Radical, cumplió un papel fundamental en llevar a cabo las políticas establecidas por el gobierno. Al principio las transformaciones originadas por éste, eran tramitadas sin recursos fiscales. Entonces, el profesor Francisco Chávez fue uno de los principales gestores de la incorporación de las niñas a la escuela, puesto que se preocupó de expandir la escolarización y el impacto de esta en la Comuna de Navidad.

Para disminuir el número de alumnas desertoras e incorporar a las niñas a la escuela, Chávez promovió la creación del primer Centro de Padres de la Escuela N°28. Esta plataforma de organización tuvo por finalidad, que tanto los padres como los docentes se hicieran partícipes de la educación de los niños y niñas de la localidad de Rapel de Navidad. De este modo, los apoderados se reunían periódicamente para discutir sobre las problemáticas educativas de la escuela y dar solución a los temas de carácter asistencial, como por ejemplo, la alimentación. En función de lo anterior, la entrevistada 6 describe la labor y los asuntos asistenciales que se resolvían en el Centro de Padres.

El almuerzo lo ponían los mismos padres. Entonces en las reuniones también asistía la gente, era bien estricto este señor (Francisco Chávez), y preguntaba en la reuniones, don Luis González con qué se pone, con los zapallos, Don Juan Maldonado, con los porotos, Don Luis Jiménez, con los garbanzos y así, etc. Y los otros cooperando con las cebollas, con otras cosas y así se hacían los almuerzos¹³⁰.

Para incentivar el interés de las niñas por aprender y desarrollar nuevas capacidades, Francisco Chávez impulsó la creación de un curso vocacional para mujeres, que consistió en enseñar confección y moda a partir del uso de máquinas. Cabe recalcar que para instaurar este curso debió presionar a las autoridades, y sobre todo a las instituciones gubernamentales, pues se requería de financiamiento para su implementación. “El señor Chávez trajo un curso de costura, el

Latinoamericano, siglos XIX y XX, coords. Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (México: Miguel Ángel Porrúa-El Colegio Mexiquense, 2011), 144.

¹³⁰ Entrevistada 6, Octubre de 2013,2.

grado vocacional. Yo vine a ese colegio aprender a coser, compraron máquinas y trajeron una profesora que nos enseñaba (...) ahí aprendimos a coser todas las que queríamos¹³¹”

Las mujeres entrevistadas plantearon que la integración de este grado vocacional, les proporcionó herramientas importantes para desenvolverse en la vida y sobre todo, porque les permitió obtener ingresos. Además, este curso vocacional puede ser visto como una estrategia -de Chávez- para fomentar la incorporación de las niñas a la Escuela, tanto de las provenientes de la localidad de Rapel de Navidad como las de los pueblos cercanos, puesto que en muchos casos motivó la asistencia y el interés por aprender nuevas habilidades.

Dadas las dificultades para que las mujeres continuaran sus estudios, como el machismo, la falta de intereses de las familias y la escasez de recursos económicos, este curso era el único espacio donde la mujer se podía capacitar. En este sentido, la entrevistada 6 planteó que a pesar de que ella tenía una asistencia intermitente a la escuela, los aprendizajes conseguidos en el grado vocacional fueron significativos para su vida.

Hubo un taller donde nos enseñaban manualidades, nos enseñaban a tejer a coser (...) Las que éramos de buena cabeza aprendimos algo, por lo menos a mí me sirvió mucho porque yo venía tarde, mal y nunca, porque éramos muchos en nuestra casa, yo era la mayor de las mujeres, un hombre era el mayor y después venía yo, antes la cuota era 12 o 16 hijos¹³².

De acuerdo a lo planteado por las entrevistadas, Francisco Chávez fue muy claro con la obligatoriedad de la educación primaria, pues cuando los padres no enviaban a las alumnas y alumnos a la escuela, se comunicaba con los carabineros del sector, dirigiéndose al hogar de estos. Según la entrevistada 5, el director Chávez “se preocupó de echarle los carabineros a los papás para que los niños asistieran a la escuela”¹³³.

Si bien la situación económica de los estudiantes se presentó como uno de las causas que provocaron el abandono temprano de la educación primaria, para Francisco Chávez esta no era una justificación admisible. A propósito de lo expuesto, la entrevistada número 4 planteó que “a pesar de que eran de pocos recursos igual les exigían que fueran a clases. Yo empecé antes de los

¹³¹ Entrevistada 9, Octubre de 2013,1.

¹³² Entrevistada 6, Octubre de 2013,1.

¹³³ Entrevistada 5, Octubre de 2013,1.

seis años a venir a la escuela porque tenía otra hermana”¹³⁴. De igual modo, la entrevistada 3 destacó que a pesar de que las familias eran numerosas, el profesor era exigente con la asistencia a la escuela, lo cual quedó explicitado en esta frase, “todos fuimos a la escuela, éramos 8 hermanos y todos fuimos (...) Claro, sí uno no iba al colegio a los siete años mandaban a la policía en ese entonces”¹³⁵.

Esto nos lleva a plantear que Francisco Chávez fue fiel a sus convicciones, pues la falta de recursos económicos, no podía ser un impedimento para la educación de las niñas y niños, ya que este era un derecho, deber y obligación. Es más, “si un niño no tenía ropa, se preocupaba el profesor que tuviera su ropa, sus zapatos para ir al colegio porque las escuelas eran pobres por acá”¹³⁶. De este modo, podemos plantear que los profesores en la Escuela N° 28, también cumplieron un rol asistencial, pues al verse enfrentados al contexto socioeconómico de las niñas y niños de la localidad, debieron buscar soluciones a las necesidades básicas.

Hay otro aspecto que no hemos mencionado, pero que se puede entrever en la entrevista, fue la influencia de los hermanos y hermanas en la escolarización. Esto se explica por el número de integrantes que conformaban las familias, en esos años según las entrevistadas el número de hijos e hijas era elevado, “éramos muchos en nuestra casa, yo era la mayor de las mujeres, un hombre era el mayor y después venía yo, antes la cuota era 12 o 16 hijos”¹³⁷. Por lo tanto, podríamos decir que de cierta forma los hermanos o hermanas mayores influyeron en la incorporación de sus hermanas/os menores y si los más grandes asistían y completaban su educación primaria también lo hacían los más pequeños.

El Estado y la continuidad de los estudios de la mujer

Este abandono del espacio rural por parte del Estado, indudablemente dificultó la continuidad de los estudios de las mujeres en el nivel secundario. Además, la carencia de recursos de las familias también impedía que estas se dirigieran a zonas urbanas, cercanas a la Comuna para llevar a cabo la Educación Secundaria. De hecho, tan solo una de las nueve entrevistadas continuó con sus estudios secundarios, teniendo que migrar de la comuna hasta San Antonio y lidiar con las aprensiones familiares, culturales y las limitaciones económicas, pues la agricultura de subsistencia,

¹³⁴ Entrevistada 4, Octubre de 2013,2.

¹³⁵ Entrevistada 3, Octubre de 2013,1.

¹³⁶ Entrevistada 7, Octubre de 2013,2.

¹³⁷ Entrevistada 6, Octubre de 2013,1.

que era la actividad económica desarrollada por gran parte de las familias de esta localidad, sólo permitía solventar las necesidades básicas de alimentación, vivienda y vestimenta.

De esta manera, la realidad socioeconómica era un obstáculo para las familias, que muchas veces tenían más hijos e hijas, por lo cual enviar a uno de estos a la ciudad era imposible, pues los gastos superaban los ingresos que les dejaban las cosechas y animales. En función de lo anterior, una de las entrevistadas planteó que:

Siempre había muy pocos recursos, la nada misma para que salieran a estudiar afuera (...) Como le decía, no había medios para seguir estudiando, nosotros éramos ocho hermanos, a mi hermano mayor el director lo quería llevar a estudiar a otra parte, pero ellos dijeron que si no tenían plata para pagarle a todos no estudiaba ninguno, porque no se podía¹³⁸.

Al igual que la entrevistada número 3, la entrevistada número 6 manifestó que la pobreza de las familias frenaba la prolongación de los estudios de las niñas de la comuna. Además recalcó que el machismo insertó en la sociedad y en especial, en los padres que habitaban la localidad dificultaba el desarrollo personal y académico de las mujeres.

...aquí por lo menos ya no había más cursos que seguir estudiando (...) si el que salía estudiar afuera era porque el papá tenía como darle, aquí antes los viejos decían, para qué la niña se va ir a estudiar, ¿para qué? Cuando uno tenía que ser dueña de casa, ahora no, es todo al revés¹³⁹.

Por otra parte, la entrevistada 6 sostuvo, que se produjo un cambio en la forma de pensar de la población de Rapel de Navidad, pues en la actualidad las familias, se han preocupado de que sus hijos e hijas continúen su estudios, ya sea secundarios y superiores, puesto que ven la educación como un camino, una oportunidad, que permite mejorar la calidad de vida y una transformación en el rol de la mujer.

Las mujeres en el campo se enfrentaban a un escenario altamente machista, donde el trabajo ejecutado por estas se encontraba sujeto a la economía familiar. Por ende, su papel se centraba en la crianza de sus hijos, en el trabajo de los huertos y a las actividades relacionadas a la mantención del hogar. En función de lo anterior, Pateman planteó que se “recurre a la naturaleza y al supuesto

¹³⁸ Entrevistada 3, Octubre de 2013,1.

¹³⁹ Entrevistada 6, Octubre de 2013,3.

de que la función natural de las mujeres consiste en la crianza de los hijos/as, lo que prescribe su papel doméstico y subordinado en el orden de las cosas”¹⁴⁰.

El rol de los docentes en la localidad de Rapel de Navidad

Cuando se les preguntó a las mujeres qué transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales realizaron los docentes en la comuna, estas señalan que estos les abrieron los ojos, que a través de la educación las mujeres podían tener otro rol, que no fuese el ser dueña de casa o mujer de familia. Es por esta razón que la entrevistada 6, planteó que las transformaciones originados por lo docentes les sirvió para cambiar la mentalidad, pues “los hombres eran muy machistas, antes era tener guagüitas, criar, criar. La mujer no tenía otro rol que cocinar lavar y amasar, hacer todo lo que se hace en una casa de campo”¹⁴¹.

Según Vaughan los profesores en las escuelas rurales de México, fueron “más que un alfabetizador y un trabajador social, que predicaba los beneficios de la vestimenta occidental y el agua potable... se vio obligado a ser un activista de las reformas sociales y económicas”¹⁴². Si tomamos en cuenta los planteamientos de la autora, podemos sostener que el rol de los docentes en Rapel de Navidad no fue solo de agentes civilizadores y alfabetizadores, sino que también cumplieron un papel político transformador.

A pesar de que las mujeres entrevistadas establecen que se hicieron conscientes de que podían tener otro rol en la sociedad, las familias aún tenían en su imaginario la figura de la mujer vinculada a la crianza y a las actividades relativas al hogar.

La escolarización campesina buscó formar a los futuros trabajadores, entregándoles a las niñas un nuevo papel en el sistema económico. En función de lo señalado, Monsalve enfatizó que “expandir la escuela e integrar a ella al mayor número de alumnos se tornó en una estrategia, cuya justificación estaba en preparar a futuro, en lo económico a la mano de obra”¹⁴³. De esta manera la Escuela era un espacio funcional a las políticas económicas de Estado, pues

¹⁴⁰ Carole Pateman, “Críticas Feministas a la Dicotomía público/ privado”, (Barcelona: Paidós, 1996):05.

¹⁴¹ Entrevistada 6, Octubre de 2013,1.

¹⁴² Mary kay Vaughan, “El papel político del Magisterio Socialista de México, 1934-1940: Un estudio comparativo de los casos de Puebla y Sonora” (Sonora: Universidad de Sonora, 1988) <http://www.simpolio.uson.mx/> (08 de Septiembre de 2014)

¹⁴³ Mario Monsalve, el silencio comenzó, 18.

el desarrollo productivo capitalista que tenía lugar en algunos países, que implicaba, entre otros elementos, contar con mano de obra de cierto nivel de instrucción y más importante aún con normas y disciplinas de trabajo ya internalizadas; la escuela; debía cumplir esa tarea¹⁴⁴.

De este modo, podemos plantear que las familias de esta localidad a pesar del machismo internalizado, se preocuparon exclusivamente de que las niñas efectuaran la educación primaria, pero no así de la continuidad de sus estudios en el nivel secundario y superior. Por lo tanto, se infiere que las familias enviaban a sus hijas a la escuela, solo para que estas aprendieran lo elemental, como leer, escribir y las cuatro operaciones matemáticas, pues no requerían más formación para cumplir su función reproductora, doméstica y económicamente pasiva, establecida por una sociedad patriarcal. Sin embargo, en la actualidad estas mujeres, no reproducen en sus hijas o nietas, la marginación a la cual estuvieron expuestas, por el contrario incentivan la continuidad de sus estudios. “Los niños estaban en edad de trabajar y se iban a trabajar, no se interesaban más, sabiendo leer y escribir ya estaba al otro lado (...) Los padres quedaban tranquilos, no como ahora que uno quiere darles a sus hijos lo que más puede, pero antes no”¹⁴⁵.

Las problemáticas de la Escuela desde la visión de la mujer

Las entrevistadas sostuvieron, que una de las problemáticas más frecuentes de la escuela fue la deserción escolar, producto de la pobreza y el desinterés de los padres, ya que a muchos de estos sólo les importaba que sus hijos supieran leer, escribir y las operaciones matemáticas básicas.

Al respecto, debemos señalar que el capital social y cultural de las familias fue esencial en la promoción de la educación, pues existían padres que no consideraban primordial que sus hijas completaran el nivel primario, por lo que no les proporcionaron apoyo ni otras expectativas de vida, lo que trajo como consecuencia el bajo rendimiento escolar y los altos índices de inasistencia. Tal como lo señala la entrevistada 5, quien plantea que su deserción de la educación primaria se debió a que “había poco interés, porque yo misma me salí de la escuela, no quise ir más y no fui más po, entonces nadie me obligó para que fuera y me quedé en la casa no más”¹⁴⁶.

¹⁴⁴Loreto Egaña, La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal, (Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2000), 20.

¹⁴⁵ Entrevistada 8, Octubre de 2013,2.

¹⁴⁶ Entrevistada 5, Octubre de 2013,3.

El capital cultural¹⁴⁷ de las familias influyó directamente en la deserción escolar, pues los primeros conocimientos adquiridos por las niñas y niños provienen del medio social en el cual se desarrollaron. De este modo, los padres heredan a sus hijos ciertos saberes, valores y normas que inciden en el éxito académico. Debemos considerar que algunas de las entrevistadas plantearon que uno de los factores implicados en la deserción escolar se encuentra relacionado al nivel cultural de los padres, enfatizando en el analfabetismo de estos. En función de lo anterior la entrevistada 9 manifestó que “los papás no le pedían más que eso, preferían que fueran a trabajar y no los mandaban a la escuela (...) Antes había mucha gente que no sabía leer, no les importaba que aprendieran los hijos”¹⁴⁸.

Para las entrevistadas las condiciones precarias de la Escuela, la infraestructura y el mobiliario deficiente fueron una problemática, pues afectaba el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la entrevistada 1 señaló que la Escuela N°28 “era una casa de adobe que tenía piso de tierra y había unas bancas pocas y una mesa, no teníamos las condiciones que debíamos tener”¹⁴⁹. De esta manera, podemos apreciar que la infraestructura era insuficiente y existía escasez de recursos pedagógicos. Este escenario educativo, reflejaba el abandono del Estado en los espacios rurales, pues la expansión de la escuela, que tanto se pronunció en los discursos de los radicales, no se plasmó en la realidad de la localidad de Rapel.

Si bien, la Escuela N°28 presentaba problemas de infraestructura y mobiliario, significó una mejora en las condiciones si la comparamos con su antecesora, la Escuela de Piuchén, ya que esta era una casa arrendada, donde no había espacio para todos los estudiantes ni tampoco contaba con los recursos pedagógicos para que los niñas y niños tuvieran un adecuado proceso de aprendizaje. Esta situación queda de manifiesto con lo señalado por la entrevistada 5, “se arrendaba una casa y ahí le hacía clases a los niños, y como no cabíamos todos vino y los bajaba al camino para hacernos clases, y todos con el cuaderno en la mano nos ponía”¹⁵⁰.

Considerando lo anterior, es que podemos establecer que producto del abandono del Estado, la comunidad se organizó para construir una escuela que contará con mejor infraestructura y mobiliario. Sin embargo, aun cuando la Escuela N°28 fue un avance no solucionó totalmente las diversas falencias que tenía la Educación Primaria en la zona.

¹⁴⁷ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, La reproducción. Elementos.

¹⁴⁸ Entrevistada 9, Octubre de 2013,3.

¹⁴⁹ Entrevistada 1, Octubre de 2013,2.

¹⁵⁰ Entrevistada 5, Octubre de 2013,2.

Con respecto a los factores que originaban problemas en la asistencia de los y las estudiantes, la entrevistada la entrevistada 3 recalcó que la situación geográfica y climática de la localidad impactó la asistencia de las niñas y niños. Sin embargo, no podemos dejar de destacar la motivación e interés de las niñas de ir a la Escuela y ser parte de ésta, pues en las entrevistas se manifestó que a pesar de estos factores, éstas caminaron varios kilómetros con lluvia, con el barro hasta la cintura y enfrentando situaciones que afectaban su integridad física.

Los caminos eran muy malos, acá este mismo, usted caminaba era pura agua, aquí llovía hartos antes, se llenaba el camino de agua, no se podía pasar porque se forma un barril y uno no podía ir al colegio. Antes no había puentes, ahora hay puentes. Cuando nosotras estábamos en el colegio pasábamos por el agua, el agua nos llegaba hasta aquí, nos mojábamos enteras y las cosas se caían al agua y se las llevaba el estero, era muy peligroso, una vez a una hermana se la llevaba el estero por la sencilla razón de que no había puentes¹⁵¹.

La escolarización y la inclusión de la mujer a la vida pública

El discurso de los gobiernos radicales se enfocó en la democratización del espacio escolar, en donde el Estado cumpliría un rol fundamental en la incorporación de las niñas/os a la escuela, siendo este un derecho y no un privilegio como lo fue anteriormente. Una de las transformaciones necesarias para lograr sus objetivos, era hacer posible que todos los habitantes del país tuvieran igualdad de oportunidades, ya que a partir de ésta, la población podría salir de la marginación y optar a una mejor calidad de vida. Es por este motivo que los radicales enfatizaron en la responsabilidad del Estado entorno a la educación, puesto que la integración del pueblo al sistema educativo, abre el camino a la democratización. Con respecto a lo anterior, en el programa de gobierno se planteó que “sin hombres cultos no hay República ni democracia”¹⁵².

Sin embargo, surgen algunas aristas respecto a la postura de estos gobiernos en torno a la mujer como ciudadana activa, es decir, “aquella en la que los miembros de la sociedad tienen participación real en el sistema político, es decir, derecho a voto¹⁵³”, pues en sus discursos se hablaba de procesos de democratización, pero la mujer sigue siendo excluida del sistema político

¹⁵¹ Entrevistada 3, Octubre de 2013,2.

¹⁵² Doctrina Radical. Programa de Gobierno, 1937, 8.

¹⁵³ Javiera Errázuriz “Discursos en torno al sufragio Femenino en Chile 1865-1949”, HISTORIA II: 38 (2005):260

hasta el 1948, donde recién en el gobierno Gabriel González Videla – el tercer presidente Radical del período de estudio- se aprobó el decreto ley, que les otorgaba el derecho a sufragio.

Estos cuestionamientos a la postura política del Partido Radical, se inició a partir de esta posible contradicción entre su doctrina y la tardía aprobación de la ley de sufragio femenino, partiendo de la base de que el Partido Radical, desde sus orígenes defendieron la democratización de la sociedad y del Estado, pues sus cimientos en torno a la política se centraron en la construcción de una sociedad solidaria, fraternal integrada, pacífica y que respetará la libertad individual, la cual tenía por límite el derecho y el orden público. De esta manera el Partido Radical engloba los principios del Humanismo laico y los fundamentos filosóficos de la socialdemocracia. Estos principios se reflejaron en el programa político del 1937 donde se señaló:

Nacimos a la vida ciudadana defendiendo la libertad, la verdad y la justicia y continuamos en nuestro propósito convencidos de que la democracia es posible sólo en un ambiente moral en que el orden impere y sea ley, lealmente dictada y cumplida, la reguladora de los derechos y de los deberes de los ciudadanos¹⁵⁴.

La explicación a la demora de la aprobación de ley, no solo recayó en la responsabilidad de los gobiernos radicales, pues debemos tomar en cuenta que las organizaciones feministas en Chile según Javiera Errázuriz - no estaban cohesionadas lo cual retardó el proceso de obtención de este derecho “la desarticulación del mundo femenino, o mejor dicho, la no existencia de grupos de mujeres cohesionadas que lucharan por este derecho retrasó el proceso”¹⁵⁵. A esto también se refiere Erika Maza¹⁵⁶ quien señaló que desde mitad el Siglo XIX, surgieron dos posturas claras con respecto al sufragio de las mujeres. Por una parte los líderes anticlericales, mujeres y hombres, quienes plantearon que antes de que las mujeres obtuvieran el derecho a sufragio era necesario en primera instancia alcanzar los derechos civiles y el acceso a una educación secundaria y superior, donde el Estado se hiciera responsable del financiamiento de esta, puesto que de esta manera se educaría políticamente a las mujeres. Este motivo puede entenderse también por el miedo de este sector a que se generará un desequilibrio en los resultados de las elecciones, pues esta situación beneficiaría al Partido Conservador, producto de la cercanía de este último con las mujeres.

¹⁵⁴ Doctrina Radical, Programa de Gobierno, 1937, 09-10.

¹⁵⁵ Javiera Errázuriz, “Discursos en torno”, 258.

¹⁵⁶ Erika Maza “Liberales, radicales y la ciudadanía de la mujer en Chile: 1872-1930”, Estudios Públicos Vol:69 (1998): 319-356

Las organizaciones feministas conservadoras -a diferencia de las anticlericales- defendieron la educación femenina católica, como un espacio para la formación de las nuevas ciudadanas, legitimando la influencia eclesiástica en la vida de la mujer. Además dentro de las principales propuestas de las organizaciones conservadoras se manifestó el derecho a voto de la mujer, es más, el primer proyecto ley para otorgarles este derecho fue presentado en 1863 por el Partido Conservador.

Desde la mitad de siglo XIX, las organizaciones feministas más progresistas plantearon que para la inclusión de la mujer a la vida pública no bastaba con la aprobación del sufragio femenino universal, sino que se requería de la inserción de estas en todos los niveles educativos y del pleno ejercicio de sus derechos cívicos. Posteriormente, las nuevas organizaciones feministas - como la Memch¹⁵⁷ - manifestaron la necesidad de avanzar de manera inmediata en el derecho a sufragio universal, pues este era un medio para que las mujeres fueran integradas al ámbito público y de este modo, pudieran presionar de manera más efectivas, para conseguir respuestas a sus demandas.

El movimiento pro-emancipación de las mujeres de Chile (Memch), “se alió rápidamente al Frente Popular surgido en 1936 y apoyó todas las candidaturas radicales”¹⁵⁸. El presidente Pedro Aguirre Cerda fue uno de los defensores del sufragio de las mujeres, respaldando las demandas de la Memch, que enfatizaron la emancipación de la mujer en todo ámbito. Esta situación se reflejó en 1941 cuando presentó el proyecto ley del Sufragio Femenino Universal, redactado por integrantes del Memch. Sin embargo tras su muerte, pasaron ocho años para que se volviera a discutir el proyecto ley, el cual se encontraba olvidado en el Parlamento.

De este modo, podemos concluir que el largo proceso para la promulgación de la ley de Sufragio femenino, se generó por diversos factores ya señalados, tales como, el estancamiento del proyecto ley en el parlamento y la división que existían entre las diversas organizaciones feministas que tuvieron como punto de divergencia, la responsabilidad del Estado entorno a la educación de las mujeres, la importancia que le otorgaron al derecho a voto de las mujeres, pues unas planteaban el derecho a sufragio como principal bandera de lucha, otras planteaban que antes de lograr este derecho se debían alcanzar los derechos civiles, pues simbolizan el inicio de la emancipación de las mujeres chilenas.

Cabe destacar, que el Partido Comunista y el Partido Socialista, al igual que el Partido Radical, en la década de 1940, se transformaron en defensores del sufragio femenino, pues se

¹⁵⁷ “Agrupación que centró su lucha en el logro de la independencia económica, social y jurídica de la mujer”. Javiera Errázuriz, “Discursos en torno”, 278.

¹⁵⁸ Javiera Errázuriz, “Discursos en torno”, 279.

vieron enfrentados a la presión de la ciudadanía producto de los fuertes cuestionamientos al sistema democrático vigente.

Contrariamente a los discursos políticos de principios de siglo, el Partido Radical, el Comunista y el Socialista fueron los más fuertes defensores del sufragio femenino, ya que este se enmarcaba dentro del proyecto de estos partidos de ampliar las bases electorales¹⁵⁹.

Con respecto al rol de los gobiernos radicales, debemos señalar que faltó presión por parte de estos, al igual que de los otros partidos que formaron parte del Frente Popular, puesto que a pesar de que estos manifestaron el apoyo a las demandas relativas a la igualdad jurídica y política de las mujeres, la ley de sufragio universal femenino estuvo durmiendo desde el 1941 al 1949 en el parlamento.

Entonces, ¿cómo explicamos la tardía preocupación de los radicales entorno al rol de la mujer como ciudadana activa, que forma parte del sistema político chileno?, ¿esta promulgación formó parte de una estrategia de inclusión de la población marginada del sistema político o solo fue una oportunidad para adquirir nuevas electoras? Para responder a estas preguntas analizaremos como la Escuela Primaria, y en particular la rural, tuvo algún tipo de función en la promoción de los derechos políticos de las mujeres o solo estuvo dirigida a reproducir ciudadanas pasivas.

Cuando le preguntamos a las estudiantes si consideraban que la educación recibida en la Escuela les entregó las herramientas para incorporarse a la vida como ciudadanas, el 88,9% de estas señaló que la Escuela le entregó los conocimientos elementales para desenvolverse en la vida como una ciudadana activa. Por otra parte, el 11,1% de las mujeres entrevistadas planteó que la Escuela no le entregó las herramientas para enfrentar su vida como ciudadana, pues los conocimientos sobre sus derechos, deberes y obligaciones fueron adquiridos con los años, no en la Escuela Primaria como lo señalaron las otras entrevistadas.

Continuando con la visión de las estudiantes y la función que cumplió la Escuela rural Primaria en la formación de ciudadanas activas, se recalcó reiteradamente en las entrevistas que los aprendizajes adquiridos en la escuela fueron básicos, pero significativos, puesto que los asociaron y los llevaron a la práctica, siendo una herramienta esencial para desenvolverse y defender sus derechos, a pesar de que el 88,9 % de estas alcanzó a completar la educación primaria. En función de lo anterior, la entrevistada número 6 afirmó que los conocimientos cívicos fueron enseñados en la escuela, pero que dada su corta edad no le tomó mayor importancia, aunque con el tiempo estos

¹⁵⁹ Javiera Errázuriz, “Discursos en torno”, 281.

se volvieron fundamentales. “Sí, cuando se enseñaba educación cívica porque yo con mi poca educación me desenvuelvo aquí. En ese tiempo uno como niña no le ponía mayor atención, pero si se cuáles son mis derechos”¹⁶⁰.

De igual modo, la entrevistada 1 planteó que la Escuela fue de gran ayuda para ejercer sus derechos, lo cual podemos observar en esta frase donde señaló: “me sirvió hartito, y por eso se defenderme de muchas cosas, sino hubiera sido por eso, diría que no me sirvió nada”¹⁶¹. Nuevamente otra entrevistada mantiene la idea de que la Escuela les entregó las herramientas fundamentales, no solo contenidos y habilidades, sino que la formación valórica que se requiere para lograr que una democracia se consolide. Por otra parte, plantea que las familias ven en la escuela un lugar para que sus hijas/os desarrollen nuevas actitudes. A esto se refiere la entrevistada 8, que señaló “a una la ponían en la escuela para defenderse, me he desarrollado con lo que aprendí en la escuela”¹⁶².

Este punto es importante de analizar pues los gobiernos radicales, dentro de sus discursos, fueron enfáticos en la formación valórica, patriótica y cívica de los educandos, porque uno de los objetivos era incorporar a los marginados y hacer de Chile un país democrático. Siguiendo con la idea de que en la Escuela se transmitían ciertos valores referentes de una sociedad democrática, la entrevistada 9 manifestó que en la Escuela “nos entregaban valores como el respeto”¹⁶³.

Es por esta razón que la escuela es un espacio clave para formar políticamente a los nuevos ciudadanos y quizás a un futuro electorado, no podemos olvidar que la escuela es una institución que permite reproducir e invisibilizar la transmisión de ciertos valores, normas de conducta y patrones culturales impuestos por la clase dominante, ya sea a través del currículo oculto o tras el rol del profesor o profesora, quien tiene una fuerte carga ideológica, puesto que es un agente del Estado.

Al analizar este punto, no es extraño que salga a la palestra el nombre del profesor Francisco Chávez, quien cumplió un rol político y educativo potente en esta localidad, “independientemente de que era un profesor, él fue un político porque junto con ello, trabajaba por la comunidad logrando cosas”¹⁶⁴. Francisco Chávez como agente político del Estado hizo de la escuela un espacio democrático, que permitió la discusión, organización y la difusión del ideario de los radicales. La

¹⁶⁰ Entrevistada 6, Octubre de 2013,2.

¹⁶¹ Entrevistada 1, Octubre de 2013,2.

¹⁶² Entrevistada 8. Octubre de 2013,2.

¹⁶³ Entrevistada 9, Octubre de 2013,2-3.

¹⁶⁴ Entrevistada 5, Octubre de 2013,3.

preocupación de este docente y militante del Partido Radical por educar políticamente a los estudiantes se expresa a continuación con la entrevistada 7, quien sostuvo, “nosotros tuvimos un director muy estricto, Francisco Chávez que en aquellos años se preocupa en todo sentido. Yo, como le dije lo poco que aprendí de política la aprendí con él (...) Nos metió la política, la educación cívica”¹⁶⁵.

Otro aspecto que debemos analizar para determinar si la escuela tenía por finalidad la formación de ciudadanas, son las actividades que se generaban alrededor de la escuela, ya que nos permiten comprender el modo en que los contenidos teóricos fueron aplicados en la práctica.

Las entrevistadas enfatizaron que las actividades desarrolladas en la Escuela eran del orden cívico- patriótico, lo cual tiene sentido pues esta institución educativa tenía por finalidad el fortalecimiento de “la infancia como actor de la nacionalidad chilena”¹⁶⁶, es por este motivo que se conmemoraba la Primera Junta Nacional de Gobierno y el Combate Naval de Iquique. Es por esa razón que los profesores preparaban pequeños actos, en donde los estudiantes recitaban, cantaban y actuaban. “Para el 18 de septiembre se hacían en el colegio representaciones, se le recitaba, se le cantaba a la bandera, cosas así. Nos hacían todos los lunes cantar el himno nacional, izar la bandera, eso se integra con el profesor Chávez”¹⁶⁷.

A partir del análisis relativo a la función de la Escuela rural Primaria en la formación de ciudadanas, las entrevistadas señalaron que en esta institución educativa les enseñaron lo elemental sobre educación cívica, a pesar de que cursaban la Enseñanza Primaria. Esto tiene sentido, pues Althusser plantea que los niños y niñas mientras menos edad posean, más vulnerables se encuentran para la adquisición de la ideología dominante en su estado puro (moral, educación cívica, filosofía)¹⁶⁸.

Por otra parte, las entrevistas enfatizaron en lo importante que fue la enseñanza de los valores democráticos, deberes, derechos y obligaciones, pues pasaron a ser una herramienta necesaria para la vida y para defenderse ante las injusticias.

Los docentes fueron considerados por las entrevistadas como los responsables de la formación cívica y de los conocimientos que tuvieron sobre política, pues los profesores tuvieron rol activo en las transformaciones en la Comuna de Navidad. Es por este motivo que vuelve a la

¹⁶⁵ Entrevistada 7, Octubre de 2013,2.

¹⁶⁶ Luis Castro, Carolina Figueroa, Benjamín Silva, “Estado nacional”,140.

¹⁶⁷ Entrevista 6, Octubre de 2013, 1.

¹⁶⁸ Louis Althusser, “Ideología y Aparatos ideológicos de Estado”, en Psicología social II .La influencia masiva, eds. Ricardo Zúñiga, (Valparaíso: Ediciones universitarias Valparaíso, 1971).

palestra el profesor Francisco Chávez, que fue concebido por las estudiantes como un político, ya que este gestionó con las autoridades la construcción de símbolos modernizantes, que mejoraron la calidad de vida de la población como por ejemplo, la Tenencia de Carabineros, la posta, la plaza del pueblo, etc. Además hizo de la Escuela la primera plataforma de organización de la comunidad, de este modo el primer acercamiento de las estudiantes a la vida pública.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos establecer que en la localidad de Rapel vemos dos realidades que se conjugan, aun cuando a simple vista pueden parecer contradictorias. Por una parte, hay un evidente abandono del Estado que se traduce en una Escuela Primaria en condiciones precarias, con una infraestructura deficiente y un cuerpo de docentes intermitente producto de esta misma realidad de pobreza y olvido por parte de las autoridades, situación que comienza a mejorar recién en 1945 - a siete años de que asumiera el primer gobierno del Partido Radical - con la llegada del profesor Francisco Chávez. Este último encarna esta segunda realidad antes mencionada, ya que como agente del Estado y militante radical impulsa la organización de la comunidad, el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias y promueve la educación primaria en la zona, incorporando estudiantes y expandiendo el impacto de la educación al total de la Comuna llevando una verdadera modernización y formación cívica -tal como lo señalan las entrevistadas- a pueblos realmente olvidados por el Estado.

Yo creo que muy poca (preocupación del Estado), porque nunca vi un inspector, para ver cómo iban los niños, las cosas que necesitaba el colegio. Eran los mismos profesores que estaban en la zona los que se preocupaban (...) Se vinieron a preocupar de la escuela porque hizo movimiento Francisco Chávez¹⁶⁹.

Entonces, nos encontramos con una Comuna donde se lleva a cabo la escolarización campesina pese al abandono y las carencias, pese a las dificultades logró el objetivo de entregar educación primaria, de hecho más del 70% de las entrevistadas concluyó sus estudios primarios. Esta situación de abandono generó que el proyecto descansase en primer término sobre las familias, quienes pese al escaso apoyo recibido se organizaron y construyeron la primera Escuela, y luego enviaron a sus hijas a esta a pesar de lo peligroso del trayecto, pero por sobre todo, el

¹⁶⁹ Entrevistada 1, Octubre de 2013, 1.

proyecto de modernización del Estado descansó sobre la figura de Francisco Chávez, quien como agente estatal lleva a cabo el proyecto político radical y educa hasta el límite de sus capacidades.

Un elemento importante al momento de estudiar la educación de las mujeres en la ruralidad durante los gobiernos radicales, es la realidad machista y limitante a la que se las niñas debían enfrentarse. Cabe destacar, que tan solo una de las entrevistadas continuó con sus estudios secundarios y la mayoría debía lidiar con la idea de que los conocimientos no les servirían de mucho en el rol de madre-esposa abnegada que con posterioridad debían desempeñar. Una situación no menor es que en dichos años, las mujeres ni siquiera tenían derecho a sufragio, por tanto, ni siquiera para el Estado eran consideradas ciudadanas con plenitud de derechos, situación que claramente afectaba las expectativas intelectuales de las mujeres, ya que dados los roles ya establecidos, su futuro ya se encontraba determinado y en el bastaba con saber leer y escribir.

Bibliografía

Fuentes primarias

- Frente Popular, Planteo de la Comisión Pedagógica Nacional del Partido Comunista, 1 de Marzo de 1939.
- La Doctrina Radical. Programa de Gobierno, 1937.
- Mensaje de S.E. el Presidente de la República en la apertura de las sesiones ordinarias del Congreso Nacional, Santiago, 21 de Mayo de 1939.

Fuentes Secundarias

- Apple, Michael. Ideología y Currículo, Madrid: Akal, 1986.
- Bourdieu Pierre y Passeron Jean Claude. La reproducción. Elementos Para una Teoría de Sistema de Enseñanza, Madrid: Editorial Popular, 2001.
- Castro, Luis, Figueroa, Carolina y Silva, Benjamín. “Estado nacional y escuelas rurales en el espacio andino y pampino en el norte de Chile (Tarapacá 1880-1930)”. En Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo Latinoamericano, siglos XIX y XX. Coordinado por Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante. México: Miguel Ángel Porrúa-El Colegio Mexiquense, 2011, 179-213.
- Chomsky, Noam. La (des) educación, Barcelona: Editorial Crítica, 2006.
- Civera, Alicia. “La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural postrevolucionaria: La relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945”. En Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo Latinoamericano,

siglos XIX y XX. Coordinado por Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante. México: Miguel Ángel Porrúa-El Colegio Mexiquense, 2011, 303-344.

- Correa, Flávia y Carvalho, Ana. “Instituciones y prácticas en las escuelas rurales del sur de Brasil”. En *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo Latinoamericano, siglos XIX y XX*. Coordinado por Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante. México: Miguel Ángel Porrúa-El Colegio Mexiquense, 2011, 393-426.
- Fernández, Enrique. *Estado y Sociedad en Chile 1891-1931. El Estado excluyente, la lógica estatal oligárquica y la formación de la sociedad*, Santiago: LOM, 2003.
- Egaña, Loreto, Núñez, Iván y Salinas, Cecilia. *La educación primaria en Chile: 1860-1930*, Santiago: LOM, 2003.
- Errázuriz, Javiera. “Discursos en torno al sufragio Femenino en Chile 1865-1949”, *HISTORIA II*: 38, 2005.
- Goicovic, Igor. “Del control social a la política social”, *Última década*, Vol. 8, No.12, 2000.
- Illanes, María Angélica. *En el nombre del pueblo, del Estado y de la ciencia, (...): Historia social de la salud pública, Chile, 1880/1973: (Hacia una historia social del siglo XX)*, Santiago: Ministerio de Salud. Protege Red de Protección Social, 2010.
- Maza, Erika. “Liberales, radicales y la ciudadanía de la mujer en Chile: 1872-1930”, *Estudios Públicos*, Vol.: 69, 1998.
- Martínez, Alejandro. *La educación primaria en la formación social mexicana, 1875-1965*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1996.
- Monsalve, Mario. “... el silencio comenzó a reinar”. *Documentos para historia de la instrucción primaria, 1840-1920*. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 1998.
- Oliva, María. “Política Educativa y profundización de la desigualdad en Chile”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 34, 2008, 207-226.
- Pateman, Carole. *Críticas Feministas a la Dicotomía público/ privado*, Barcelona: Paidós, 1996.
- Salazar, Gabriel. “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?”, *Proposiciones*, Vol. 15, 1988.
- Vaughan, Mary kay. “El papel político del Magisterio Socialista de México, 1934-1940: Un estudio comparativo de los casos de Puebla y Sonora” (Sonora: Universidad de Sonora, 1988) <http://www.simposio.uson.mx/> .
- Valles, Miguel. *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*, Madrid: Síntesis, 1999.
- Williamson, Guillermo. *Estudio sobre la educación para la población rural en Chile, proyecto FAO-UNESCO, DGCS Italia- CIDE- REDUC*, 2004.