



Universidad de Valparaíso

Instituto de Historia y Ciencias Sociales

Facultad de Humanidades

‘Motivaciones para ir a la escuela desde una mirada infantil’: Estudio de caso en la Escuela Rural Básica de San Pedro (Región del Maule), entre 1960 y 1970.

TESIS DE GRADO PARA OPTAR A LOS GRADOS ACADÉMICOS DE
PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES Y A
LOS GRADOS DE LICENCIADO EN HISTORIA Y LICENCIADO EN EDUCACIÓN.

Jazmín Stefany Espinoza Faúndez.

Profesor Guía: Benjamín Silva Torrealba.

Valparaíso, 2016.

Dedicatoria

A mis abuelos maternos José y Humilde, por inculcarme desde pequeña el respeto, orgullo y cariño hacia el mundo campesino, sus tradiciones y su gente. Por enseñarme con el ejemplo que siempre se puede salir adelante, a pesar de todas las adversidades que se interpongan en nuestro camino.

A mis abuelos paternos, Raúl y Carmen, a mi tío Juan Carlos, por preocuparse y confiar siempre en mí. A pesar que ya no están a mi lado, sé que desde el cielo se han de sentir orgullosos de lo que ha logrado su nieta y sobrina.

Agradecimientos

A mis padres, Marina y Waldo, por su infinito amor, apoyo incondicional, por creer en mí, por respetar mis decisiones, por acompañarme y guiarme en el difícil camino de la vida. A ti mamita, por tu enorme esfuerzo, sabiduría, por confiar siempre en mí y alentarme cuando más lo necesitaba. Me siento tremendamente orgullosa de ustedes, admiro el esfuerzo que ambos hacen día a día por esta familia, son mis pilares, nunca lo olviden.

A mis hermanos, Mathias y Bryan, por el gran apoyo y confianza que me brindan cada uno a su manera. Porque siempre han sido mi gran fortaleza y mi inspiración para ser mejor cada día. Decirles a mis hermanos y padres que este logro no es sólo mío, es en gran parte de ellos, sin ustedes quizás jamás lo hubiese conseguido, son lo más maravilloso que tengo, recuerden siempre que los amo mucho.

A ti Sebastián, mi amor, mi amigo y compañero de vida, por confiar en mí, por impulsarme siempre a lograr mis metas, por tu apoyo incondicional y sincero en cada paso y tarea que emprendo. Gracias por tu paciencia infinita, por aparecer en mi camino, sacar lo mejor de mí y llenar mi vida de felicidad.

A mis tías Juana, Rosa, Erica y tío Domingo, por brindarme su apoyo incondicional y cariño sincero siempre, por estar siempre pendiente de mis estudios y compartir cada una de las alegrías de mis logros académicos, gracias por creer en mí.

A la familia porteña que yo escogí; Amanda, por su apoyo incondicional desde nuestro primer día como mechonas, por sus risas, ideas y mostrarme otra maravillosa forma de ver la vida. Gracias por convertirte en una de mis grandes amigas y hacer de mí una mejor persona. Kevin y Felipe, por ser buenos amigos y un gran apoyo siempre, muchas gracias por alegrar mis caóticos y estresantes días de estudio y trabajos con sus historias, chistes y anécdotas. A los tres les doy las gracias de corazón por escucharme y quererme tal cual soy durante todos estos años de Universidad. Muchas gracias por ser parte de mi vida.

A mis 12 entrevistados/as, ya que sin conocerme abrieron las puertas de sus hogares, me acogieron y me regalaron parte de sus vivencias infantiles. Muchas gracias por permitirme dar a conocer sus historias.

Por último, agradecer especialmente a mi profesor Benjamín Silva, por confiar desde un principio en mí, guiar mis ideas y planteamientos, como también a través de sus correcciones, apreciaciones y sugerencias, me permitió seguir avanzando de una mejor manera en el proceso de mi tesis. Muchas gracias por demostrarme con el ejemplo que con esfuerzo, lucha y perseverancia se puede lograr todo lo que uno se proponga.

Muchas gracias a todos quienes me apoyaron en este último esfuerzo y que colaboraron a culminar con éxito esta etapa de mi vida.

Índice

Capítulo 1: Introducción.....	7
1.1. Planteamiento del problema.....	7
1.2. Metodología de la investigación.....	11
1.3. Marco de análisis de la investigación: memoria, motivaciones y ruralidad.....	15
1.4. Descripción general de la tesis.....	21
Capítulo 2: Infancia y escuela rural: motivaciones de los distintos actores sociales para que los niños y niñas asistan a la escuela.....	22
2.1. La Infancia: construcción de un concepto histórico.....	22
2.2. La escuela rural: la escuela de los campos.....	28
2.3. La escuela rural como proyecto civilizatorio del Estado, la élite y la Iglesia.....	33
2.4. La escuela rural: entre el pensamiento docente y las aspiraciones de los padres en torno a ésta.....	41
2.5. Motivaciones y aspiraciones de los niños y niñas en torno a la escuela rural.....	44
Capítulo 3: El Estado comienza a decir presente en el campo: contexto histórico de una década inserta en grandes transformaciones educativas (1960–1970).....	50
3.1. El mundo bipolar: directrices y tendencias de un nuevo orden mundial.....	50
3.2. América Latina y el Estado Desarrollista de Compromiso: las Reformas Agrarias como gran salto en términos de educación.....	56
3.3. El Escenario Chileno: la Reforma Agraria como protagonista de los cambios estructurales más importantes para el mundo campesino.....	61
3.4. Políticas Públicas Educativas: entre un contexto de Planeamiento Integral de la Educación y de Reforma Educacional de 1965.....	69
3.5. San Pedro: localidad inserta en la ruralidad profunda del Chile de mediados del siglo XX.....	76
Capítulo 4: Motivaciones de los niños y niñas del sector rural de San Pedro para asistir a la escuela (1960 – 1970).....	81
4.1. Caracterización del estudiantado de la escuela rural de San Pedro, según género, edad y promoción.....	81
4.2. La vida del campo en la década de los sesenta desde la mirada de sus protagonistas...85	
4.3. Los padres y el profesor: la escuela como luz de esperanza.....	91
4.4. El rol de la Iglesia y la religión en la escuela de San Pedro.....	97

4.5. Las políticas educativas presentes durante la Reforma Agraria: lápiz, delantal y leche.....	101
4.6. Los niños y las niñas: las motivaciones de su más tierna infancia.....	106
4.7. La relevancia de la escuela para los niños desde su propia experiencia.....	111
4.8. Lo más significativo que les entregó la escuela: los valores y la amistad.....	116
5. Conclusión.....	121
Referencias bibliográficas.....	128

Capítulo 1. Introducción.

1.1. Planteamiento del problema.

La expansión de la escuela primaria en el campo fue una condición indispensable para la concreción del proyecto “civilizador” y “modernizador” de las élites latinoamericanas, pues hasta mediados del siglo XX la población estaba concentrada en los espacios rurales. No obstante, el menosprecio de éstas hacia el mundo rural, lo transformó en un espacio pobre y atrasado debido a que “toda la política estuvo encaminada a satisfacer los intereses urbanos” (Correa y Carvalho 2011: 408). Ello significó que la educación provista al campo fuese insuficiente, pues nadie se hacía cargo de las dificultades de acceso y comunicación que tenían los niños/as para asistir a las instituciones educativas, por lo que “muchos niños no llegaron a la escuela, y los que acudieron lo hacían en forma irregular y esporádica” (Ponce de León et al., 2011: 56).

Tal como lo señala Ponce de León et al., (2011) y otras investigaciones recientes, la tónica para la escuela rural primaria -durante al menos 150 años- fue la ausencia, empero, esto comenzó a revertirse de forma acelerada desde los 60’ en adelante, donde la masividad comenzó a decir presente; esto en parte porque la modernización se concretó, y el campo se fue incorporando al mercado de consumo y a los procesos de escolarización [...] que el resto del país ya venía viviendo” (Rojas, 2010: 483). Lo anterior trajo consigo que el sistema educativo generara una considerable expansión, aumentando así su cobertura en estas zonas de difícil acceso, donde la escuela estuvo ausente por muchos años en la cotidianeidad rural. Entonces, la educación comenzó a ser una realidad extendida a todos los rincones del país, y los procesos educativos siendo parte del debate público.

No obstante, más allá de la cobertura que ha sido bien estudiada, nos llama la atención los procesos cotidianos y sociales que vivieron los actores educativos en esta década. Para ello nos parece razonable ver a groso modo cómo se ha desarrollado la historia de la educación en torno a los intereses expresados con anterioridad. En este punto debemos distinguir una historiografía de corte tradicional y una de corte más progresista y democrática.

En la historiografía especializada en educación de índole más bien tradicional, nos vamos a encontrar con exponentes “como los clásicos Diego Barros Arana o Francisco Antonio Encina. José Toribio Medina, [...] también se ocupó de este objeto. [...] Fernando Campos Harriet [...] un libro sobre el desarrollo educacional chileno” (Núñez y Soto, 2004: 6). Igualmente Valentín Letelier, Claudio Matte, José Abelardo Núñez (Conejeros, 2015; Silva, et.al, 2011), y Amanda Labarca (1939), con su ya clásica *Historia de la Enseñanza en Chile*, son parte de este entramado historiográfico. Todos ellos escribieron desde una mirada enfocada en la institucionalidad de la escuela, en su sistema de enseñanza, en su desarrollo y expansión, más que la significancia de los actores educativos que eran parte e interactuaban con ella.

Pero es a partir de mediados del siglo XX, cuando esta historia de la educación, más bien tradicional, comenzó a cambiar: “en las últimas décadas viene desarrollándose una Historiografía de la educación chilena producida por pedagogos, investigadores educacionales o por historiadores” (Núñez y Soto, 2004: 6), la cual consiste en “otro modo de hacer Historiografía en el campo educacional: por una parte, registrar la presencia de los actores sociales [...]; y particularmente, el transcurrir de los sectores marginados, discriminados o hasta ahora invisibles; [...] adentrarse en los educandos, los docentes, y las familias” (Núñez y Soto, 2004 : 8), por tanto una Historia Social de la Educación, la cual podríamos definir desde la perspectiva planteada en el *Tomo 1 de Historia Social de la Educación Chilena* (2015), como la incorporación, al estudio historiográfico, de los diversos actores sociales educativos-populares (antes invisibilizados) y su relación con el sistema educativo. En definitiva fueron los sujetos que “debatieron, criticaron y postularon nuevos paradigmas para conceptos tales como: educación, escolarización, alfabetización e instrucción” (Silva, 2015: 13). Por tanto, estos agentes escolares comenzaron a hacerse presentes en la historia escrita, después de muchos años de silencio o ausencia¹.

Entre sus exponentes tenemos a María Angélica Illanes (1990), Mario Monsalve (1998), Luis Ossandón Villamil (1997), Iván Núñez Prieto (1982, 1987, 2004), Benjamín

¹ Este importante aporte para la historiografía social de la educación, continúa con su trabajo al publicar *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 2: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*. Ediciones UTEM, Santiago. El lanzamiento que se realizará el día 05 de Noviembre del presente año.

Silva (2010, 2011, 2013, 2015), Pablo Toro (2008, 2015), Leonora Reyes (2004, 2010, 2014), sin dejar de mencionar a Camila Pérez y su equipo con la revista Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación (2013, 2014, 2015, 2016²) quienes se dedican al estudio de los actores educativos y sus relaciones con los sistemas educacionales a través del tiempo y su acción educativa fuera de la órbita institucional. Si bien, todos estos son estudios que abordan distintas temáticas, tienen en común que han hecho esfuerzos significativos por incorporar a los sujetos escolares y populares en la historia de la educación.

Dentro de este mismo lineamiento historiográfico, nos encontramos con la investigadora educativa mexicana Alicia Civera (1997, 2004, 2006, 2011a, 2011b), quien nos habla de la escuela campesina mexicana, de la labor del maestro, y de la educación rural en América Latina, considerando su expansión, políticas y propuestas pedagógicas durante el siglo XIX y XX. Similar trabajo realiza la también investigadora educativa Josefina Granja Castro (2009 y 2010) quien se refiere a los procesos de escolarización del México rural de principio del siglo XIX.

En Chile, Sol Serrano, Francisca Rengifo y Macarena Ponce de León (2011, 2012 y 2013), nos hablan sobre la alfabetización y escolarización en los campos del siglo XIX y principio del XX, al igual que Francisca Rengifo (2012), Loreto Egaña (2000), Macarena Ponce de León (2010); mientras que Jorge Rojas (2010), nos habla de la cobertura y escolarización de la escuela rural en términos generales, a partir de mediados del siglo XX.

Por otro lado, Luis Castro (2004), Carolina Figueroa (2010), Benjamín Silva (2009, 2010, 2013, 2015; Silva y Figueroa 2006, 2011, 2013, 2015; Silva, Figueroa y Castro 2011) nos muestran, a partir de estudios regionales, la escuela rural del norte de Chile a fines del siglo XIX e inicios del XX. Sus trabajos se centran en analizar “la capacidad del Estado para penetrar en lo rural, así como los conflictos y procesos de imposición cultural”

² La revista Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, es una revista electrónica de publicación semestral editada en Santiago de Chile, cuya primera edición fue en Julio del 2013. Tiene como objetivo publicar artículos inéditos de autores nacionales y extranjeros, cuyas investigaciones versen sobre la historización del sistema educativo y los diversos actores que lo conforman. Ver más información en su sitio web: www.historiadelaeducacion.cl

(Civera, 2011a: 17), con ello cuestionan el impacto real de la escuela fiscal en estas zonas rurales, por medio de los discursos de visitantes de escuelas, maestros y maestras.

En esta misma línea y espacio se encuentra Sergio González (1995 y 2002), quien también nos muestra esta escuela rural de la región andina de finales del siglo XIX y siglo XX, enfocándose en la alfabetización y la importancia de los símbolos patrióticos en los niños, como parte del proceso de chilenización de Tarapacá; como también otro estudio sobre maestros rurales en Arica y reformas educativas, utilizando la historia oral como metodología (2001).

Como vemos, la escuela rural en Chile ha sido una preocupación social constante, la cual a lo largo de los siglos XIX y XX se ha manifestado en lineamientos de acción que pretenden ampliar la cobertura, escolarización, y también acentuar la calidad de su educación. Dentro de este panorama historiográfico, nos encontramos con diversos estudios que, si bien entregan énfasis a la educación rural, éstos se limitan a estudios de corte institucional o, cuando menos, a generar discusión sobre las acciones de los sujetos educativos para demandar una educación pública e incluyente. Sin embargo, han sido pocos los estudios que se han posicionado desde la mirada de la infancia escolarizada y, en específico, desde las pautas cotidianas y motivacionales que llevaron a los estudiantes rurales a asistir a la escuela, práctica muchas veces sacrificada debido a las condiciones geográficas y materiales presentes en los campos. Por su parte, el período 1960 y 1970, marco temporal en que se sitúa nuestra investigación, momento en el cual está en auge la implementación de la Reforma Agraria, y la Reforma Educativa de 1965, los estudios son inexistentes en relación con las motivaciones de los alumnos y su realidad educacional en esta “*ruralidad profunda*” (Ponce de León et al., 2011: 52) de los campos meridionales del país.

Es así, como esta investigación se construye a partir de la historia social de la educación, marco desde el cual nuestros sujetos de estudio, los niños y niñas que acudieron a la escuela rural de San Pedro entre 1960 y 1970, son parte de este proceso de rescate de la memoria, ya que lo que buscamos es integrar las voces de los estudiantes de esa época a través de entrevistas, y así indagar sobre sus motivaciones para asistir a la escuela rural. Por

tanto, la historia oral viene a ser el complemento perfecto de esta historia social de la educación, donde se empezó a considerar a los sujetos sociales que antes eran invisibles para la historiografía tradicional, y se empieza a construir una “*versión propia*” de los nuevos actores sociales (Aceves, 1999).

Entonces, la pregunta que nos planteamos y esperamos responder mediante la presente investigación, es la siguiente: ¿Cuál es la principal motivación que tuvieron las niñas y niños del sector de San Pedro, para asistir a la escuela rural durante los años 1960 y 1970?

Es por ello, que el objetivo general de esta investigación es analizar las distintas motivaciones que tuvieron los niños y niñas para asistir a la escuela rural de San Pedro, durante los años 1960 y 1970.

Los objetivos específicos que nos planteamos desarrollar fueron, en primer lugar, generar una discusión bibliográfica sobre las conceptualizaciones de infancia y de escuela rural, como también de las distintas motivaciones que tienen los diversos actores educativos para que los niños asistan a esta escuela de los campos. Como segundo objetivo, elaborar un panorama histórico mundial, latinoamericano y nacional, entre 1960 y 1970, para así poder contextualizar nuestra investigación. Finalmente, como tercer objetivo, buscamos analizar la visión de los niños y niñas de la época sobre sus motivaciones para asistir a la escuela rural de San Pedro, entre 1960 y 1970.

En consonancia con los objetivos recientemente expuestos, sostendremos como hipótesis central que la motivación esencial de estos niños y niñas para asistir a la escuela rural de San Pedro, entre 1960 y 1970, fue el poder tener un espacio propio de sociabilización entre ellos, poder aprender, sentirse niños y vivir su infancia.

A continuación veremos un exhaustivo análisis de la metodología que se utilizó para llevar a cabo nuestra investigación.

1.2. Metodología de la investigación

Esta investigación, tal como se ha señalado anteriormente, se enmarca entre los años 1960 – 1970, época donde nuestro país se vio enfrentado a grandes transformaciones, sobre

todo en la esfera rural, donde el proceso de Reforma Agraria comienza a hacerse presente, vislumbrando, por tanto, grandes cambios, tanto en el ámbito social, cultural, como también educacional. Es por este motivo, que consideramos tan relevante el investigar a partir de los propios sujetos que fueron parte de estos procesos, sobre el rol que se le dio a la educación, la cual se empezó a desarrollar a pasos agigantados en ese momento histórico, con la finalidad de establecer las reales motivaciones que tuvieron los niños y niñas de aquél entonces para asistir a la escuela rural.

Dentro de este contexto, la metodología utilizada fue la *historia oral*, la cual es producto del encuentro entre un entrevistador y entrevistado, y donde a través de la subjetividad de este último, se pueden ir vislumbrando relatos y acontecimientos que no habían sido tomados en cuenta por la historiografía tradicional (Thompson, 1988; Barela, et.al., 2004; Fraser, 1993; Burke, 1999; Benavides, 1984 y 1987; Aceves, 1999; Schwarzstein, 1991; Joutard, 1999); por esta razón, “la historia oral nos brinda elementos para comprender las maneras en que la gente recuerda y construye sus memorias” (Schwarzstein, 1991: 73).

Por tanto, lo que nos interesaba era saber las experiencias de nuestros sujetos de estudio, tal como alude Phillipe Joutard:

“Que la Historia Oral está destinada a ser la voz de los sin voz o aquellos que por su categorización social no son considerados agentes gestores de historia, por lo mismo, la historia es biográfica (autobiográfica en algunos casos) y en cada experiencia de vida se plasman experiencias de hombres y mujeres comunes que guardan en emociones y expresiones todo su bagaje cultural despreciado por la historiografía tradicional” (Joutard, 1999: 125).

Hay que mencionar, a su vez, que el tipo de estudio que se utilizó se basó en el *método cualitativo*, en cuanto se trata de estudios de casos específicos. En este sentido la localidad de San Pedro y su escuela rural, ya que lo que se pretendió fue por medio de una muestra el analizar lo que los sujetos de estudio, piensan y expresan (Delgado y Gutiérrez, 1995).

El método de investigación escogido fueron las entrevistas, la cual nos dio la información que requeríamos de nuestros sujetos de estudio; específicamente *entrevistas en profundidad*, las cuales fueron necesarias para poder internarlos en estos relatos, “ya que se

construye a partir de reiterados encuentros cara a cara del investigador y los informantes con el objetivo de adentrarse en su intimidad y comprender la individualidad de cada uno” (Robles, 2011: 1); por este motivo fue necesario realizarlas en un ambiente cómodo y grato para el entrevistado, debido a que de esta manera la posibilidad de obtener respuestas concretas, sinceras y honestas se hace mayor, llegando a fondo en el tema de la investigación, ya que hay que tener en cuenta que las entrevistas se desarrollaron con la técnica de *semiestructuradas*, la cual consiste en una entrevista guiada, donde los temas son escogidos previamente por el entrevistador y ordenados con el fin de guiar y darle un sentido a la conversación (McMillan y Schumacher, 2005), es decir, que estas entrevistas cuentan con una estructura o cuestionario previo que guía la conversación, no obstante se deja abierta la posibilidad de que se puedan agregar nuevas preguntas entre medio de la conversación, a partir de lo que vayan mencionando los entrevistados y así poder ahondar en las temáticas que se están investigando (Aceves, 1999).

Nos pareció adecuada la utilización de esta metodología, sobre todo como ya lo hemos expuestos, los trabajos que utilizan esta metodología en la historia social de la educación son muy pocos, además que la historia oral desde los años sesenta comienza a ser vista como “un recurso renovado y un método revalorado” (Aceves, 1999: 2).

En cuanto a la delimitación del campo de estudio, el carácter de la muestra es *no probabilístico*, ya que los sujetos de estudio fueron escogidos según los diferentes criterios en base a lo que se estaba investigando; por tanto el universo a estudiar será de ámbito más bien reducido. En este sentido, que debido al tipo de investigación que se estaba gestando, el tipo de muestreo no probabilístico fue el de cascada o también conocida como bola de nieve, la cual:

“[...] es una estrategia en la que cada sucesivo participante o grupo es designado por el participante o grupo precedente. El investigador elabora un perfil de las particularidades o de una característica concreta buscada y solicitada a los participantes que sugieren a otras personas que se ajusten al perfil o posean esta particularidad.” (McMillan y Schumacher, 2005: 410).

Por tanto nuestras personas escogidas para la investigación fueron sugeridos por otros participantes del estudio, debido a la dificultad de encontrar sujetos que hayan estudiado en

la escuela rural de San Pedro durante el rango de años requeridos, 1960 – 1970, como también a su vez que quisieran entregar sus vivencias y relatos a una persona desconocida para ellos.

Durante el mes de Febrero, Marzo y Abril del presente año 2016, se aplicaron las entrevistas a nuestra muestra de 12 sujetos, con igual cantidad de hombres y mujeres. Si bien el espacio geográfico de estudio escogido para realizar nuestra investigación fue la escuela rural de San Pedro, la cual se encuentra en la Región del Maule, comuna de Constitución, más específicamente a 30,7 kilómetros al sur de Constitución por la costa y luego hacia el interior, nuestros entrevistados nos contaron sus relatos y experiencias en distintos sitios de muestreo, ya que más de la mitad de ellos ya no vivía actualmente en ese sector rural, por tanto las entrevistas se llevaron a cabo en tres lugares: en la zona rural de San Pedro (30,7 kilómetros al sur de Constitución), en la zona rural de las Corrientes (20 kilómetros al noreste de Constitución), y en la ciudad misma de Constitución, tal como se muestra a continuación (Figura 1).

Figura 1
Representación geográfica de los sitios de muestreo.



Fuente: elaboración propia a partir de Google Maps.

Teniendo en cuenta que para realizar un trabajo completo de investigación, es primordial considerar el análisis que se le aplicará a las entrevistas, para esto existen diversas formas de abordar un análisis cualitativo, pero tienen en común “la preocupación de transformar e interpretar los datos cualitativos de una manera rigurosa, buscando capturar y entender las complejidades de los mundos sociales” (Scribano, 2008: 136), intentando por tanto, entregar una explicación de la realidad indagada; para esto se realizó un análisis crítico del discurso, con el cual se pretende descifrar las palabras, junto con las ideas que nuestros actores sociales enuncian. Teun Van Dijk (1999) alude que el análisis crítico del discurso tiene directa relación con problemáticas sociales, lo que nos permitió trabajar la temática de la educación y motivación. A su vez el análisis del discurso crítico se desarrolla en las bases de la interpretación y explicación (Van Dijk, 1999). Finalmente cuando se llega a la instancia de la interpretación, es cuando se da cuenta del resultado de la investigación, donde se demuestra la hipótesis planteada en el planteamiento del problema.

1.3. Marco de análisis de la investigación: memoria, motivaciones y ruralidad.

Cómo hemos señalado anteriormente, nuestra investigación busca analizar en términos generales las motivaciones de los niños/as para asistir a las escuelas rurales. Para realizar dicho análisis utilizaremos tres conceptos que apuntan a facilitar nuestro trabajo investigativo y nuestra comprensión de los testimonios que obtengamos a través de las entrevistas. Los conceptos a utilizar son los siguientes: Memoria, Motivaciones y Ruralidad.

La memoria a la que apelamos en nuestra investigación, es aquella que logramos recuperar por medio de la “Historia Oral”, pues entendemos que ésta nos permitirá pasar de un relato individual a uno colectivo e histórico, pues la historia oral “se trata de un método que crea sus propios documentos, documentos que son por definición diálogos explícitos sobre la memoria, con el entrevistado triangulando entre las experiencias pasadas y el contexto presente” (Schwarzstein, 2001: 73), en suma, memoria e historia oral convergen en pos de una incorporación de nuevas voces en la Historia. Por eso se hace tan relevante la

conceptualización de memoria, ya que en cada ámbito de la sociedad, hasta en el más ínfimo de ella, podemos encontrar la narración del pasado, la posibilidad de escuchar y de preguntar sobre aquellos hechos que sucedieron (Jelin, 2002; Almeyda, et.al, 2000; Milos et.al., 2000; Salazar, 2003).

De esta manera, la memoria se desenvuelve en el espacio cotidiano, cargando las subjetividades, interpretaciones y sentimientos de cada sujeto en la relación con sus propias vivencias, por tanto tal como lo plantea Phillipe Joutard “La intención no es documentar sino más bien una especie de exploración sentimental” (Joutard, 1999: 147). Dicha exploración constituye un proceso individual y propio de cada sujeto, no obstante, la interacción y relación de éste con el grupo social en el que se encuentra, va a ser determinante para moldear la conformación de la misma, en otras palabras: “aunque la memoria se considera una función [...] individual, que se actualiza en personas concretas y prioritariamente de una forma interna, es también patrimonio de un grupo social” (Almeyda y Rojas, 2000: 2).

Dada su condición de patrimonio social, la memoria, es también parte fundamental de la constitución identitaria de los sujetos que son partes de una comunidad. A su vez, ésta otorga el sentimiento de continuidad y coherencia a las personas y grupos mientras se reconstruye (Tonray y Vega, 2009). Vemos, por tanto, el paso de una memoria individual a una colectiva, conseguido en la sociabilización de los sujetos. Cuando ello ocurre, podemos apreciar la importancia de la memoria dentro de la sociedad, pues además de permitir la expresión de las vivencias, nos posibilita conocer otra mirada de la historia que se contrapone a la memoria oficial. En consecuencia:

“La memoria social, más que una estructura es un movimiento profundo de recuerdos, de origen empírico, de articulación hermenéutica, de circulación oral y de proyección actitudinal, conductual y social; o sea: un proceso de onda historicidad” (Salazar, 2003: 450).

Es así, como todo sujeto posee recuerdos, por lo cual goza de una memoria individual, la que puede quedar en el olvido de no comunicarse con el entorno, perdiendo así la posibilidad de transformarse en una memoria social, consciente y crítica de su historia, donde a su vez la comunidad pueda ir resguardando y construyendo este

entramado de memorias. La memoria como tal, no puede ser entendida fuera del sujeto, pues forma parte de su identidad, de su ser, la cual va adquiriendo sentido al estar cargada de emociones, de vivencias, las que para bien o para mal marcaron la vida de la persona, y marcarán de cierta manera su devenir.

Por tanto, entenderemos que “la memoria normalmente está constituída de experiencias que contienen los vínculos entre lo ideal y lo concreto: un recuerdo rara vez es una idea abstracta o un objeto sin sentido. Memoria es significación, es sentido” (Milos, et, al., 2000: 47), es aquella que está presente en nuestro ideario, en nuestro vivir, como “una construcción que hacen los sujetos sobre el pasado vivido o transmitido [...], marcados por el tiempo, el espacio y las relaciones sociales en las que están insertos” (Almeyda y Rojas, 2000: 2), la cual se encuentra “impregnada en la vida diaria de las personas” (Bengoa, 2006: 107); de ahí que se piense que “la memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades” (Jelin, 2002: 9), favoreciendo así la construcción de un espacio de encuentro donde convergen y se configuran elementos identitarios propios de un grupo social. En consecuencia, “la memoria no registra, sino que construye” (Benavides, 1984: 28).

Respecto a la capacidad de recordar, es que Elizabeth Jelin nos plantea que:

“El ejercicio de las capacidades de recordar y olvidar es singular. Cada persona tiene sus propios recuerdos, que no pueden ser transferidos a otros. En esta singularidad de los recuerdos, y la posibilidad de activar el pasado en el presente [...] lo que define la identidad personal y la continuidad de sí mismo en el tiempo” (Jelin, 2002: 19).

Es vital también, dejar en claro en este punto que el olvido es el opuesto complementario de la memoria, debido a que la facultad de olvidar es inherente a cualquier persona o grupo social, ya que:

“Perder nuestra memoria es perder la posibilidad de imaginar, por nosotros mismos, un futuro diferente. Guardar, mantener, conservar, transmitir y difundir la memoria, no son actos puramente conservadores en el sentido profundo de la palabra; por el contrario, son actos necesarios para pensar el cambio y hacerlo posible” (Milos, et.al., 2000: 45).

También consideramos necesario agregar que la memoria es selectiva, y es un punto a analizar a la hora de trabajar con ella; he allí un desafío para quienes trabajamos con la memoria por medio de la historia oral, por tanto:

“[...] la memoria no se opone al olvido, sino que lo implica, ya que recordar es forzosamente hacer una selección que deje de lado algunos rasgos del suceso recordatorio. Como es imposible conservarlo todo en la memoria, recordar es decidir qué merece ser olvidado” (Todorov, 2000: 202).

En segunda instancia, seguiremos con el análisis de las motivaciones y el significado que le atribuimos al concepto para llevar a cabo nuestra investigación. Este concepto es muy importante, ya que el trabajo aquí expuesto gira en torno a las motivaciones de los niños y niñas del sector rural de San Pedro para ir a la escuela.

En líneas generales, el concepto motivación puede ser mirado desde muchos enfoques, haciendo que en variados casos no exista un significado exacto para esta palabra (González, et.al., 1996; Barza-Lozano, et.al., 2012; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Alonso, 1997; García y Doménech, 1997), tal como lo deja de manifiesto González Cabanach, al parafrasear a Pintrich donde “la multiplicidad de enfoques que existen de este concepto [...] ha llevado consigo que, todavía, en la actualidad no exista un marco teórico lo suficiente sólido [...] sobre este fenómeno” (González, et.al., 1996: 45).

Considerando lo anterior, es que entenderemos la motivación como el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él, el cual se puede ir adquiriendo, manteniendo o aumentando dependiendo de los elementos que le vayan llamando la atención al niño o niña (Alonso, 1997). Esto deja entrever que la motivación está compuesta de necesidades, deseos, tensiones y expectativas que se tiene de sí mismo, y de las tareas que va a realizar, constituyendo un paso previo al aprendizaje y es el motor del mismo (González, et.al., 1996). Por tanto nos encontramos que la motivación cuenta con características internas como externas (García y Doménech, 1997; González, et.al., 1996; Barza-Lozano, 2012); y es en el contexto escolar, donde “la motivación del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 69).

En palabras simples, la motivación es la palanca que mueve toda conducta (García y Doménech, 1997), ya que va a impulsar a los niños y niñas a seguir con más ganas su objetivo o meta propuesta, pues tal como menciona González “la motivación constituye

uno de los procesos más importantes que inciden en el aprendizaje escolar” (González, et.al.,1996: 57).

En sintonía con lo recientemente expuesto, es oportuno incluir el concepto de sujeto educativo, y lo que entendemos por ello. En este sentido, consideramos necesario mencionar en primer lugar que los sujetos educativos están formados por un conjunto amplio, heterogéneo y diverso de actores. En principio hablamos de profesores, estudiantes, ministros, políticos, integrantes del movimiento estudiantil, entre otros (Silva, 2015), los cuales de una u otra manera se encuentran vinculados por la temática de la educación.

Si bien, tenemos esta idea amplia de sujetos educativos, el cual abarca un número significativo de agentes, nuestra investigación se enfocará en un concepto más acotado de sujeto educativo, el cual hace mención al: estudiante, alumno, al niño que va a la escuela rural, por tanto, al que entenderemos como un sujeto pensante que está en constante responsabilidad y compromiso con su propia formación, con la finalidad de mejorar el contexto en que se desenvuelve y la sociedad en la cual se inserta (Ulloa, 2009), cobrando así un real protagonismo (Rojas, 2010).

Idea reforzada por Jorge Rojas al referirse y parafrasear a Gabriel Salazar “El niño comenzó a dejar de situarse como una víctima pasiva, para constituirse en un sujeto protagónico” (Rojas, 2001: 29).

Hay que dejar en claro, a su vez, que este protagonismo que empieza a tener nuestro actor educativo a principio de 1960, se debe especialmente al contexto en el cual está inserto, debido a la importancia que empezaron a tener las zonas rurales, acompañados de los procesos de escolarización de las mismas. (Rojas, 2010).

Finalmente, consideramos necesario el poder entregar una definición del concepto de ruralidad, debido a que es en este espacio geográfico donde se enmarcará la investigación.

Como primer punto hay que mencionar lo difícil que resulta la definición de ruralidad, esto en el sentido de su diversidad y complejidad, ya que hablamos de distintas realidades rurales (Williamson, 2004; Estébanez, 1995; Serrano, Ponce de León, Rengifo, 2011; Civera, 2011), las cuales “se distinguen unas de otras según los tipos de propiedad de

la tierra, la producción [...], su cercanía o lejanía a centros urbanos [...], las características socioculturales de su población” (Civera, 2011:29).

También el definir lo rural, trae consigo la idea de la existencia de otro espacio y de un otro que lo habita, y en este sentido la diferenciación y comparación con su opuesto: lo urbano. No obstante y tal como como menciona Larson (1977) aquí se produce la dificultad para establecer los límites entre lo urbano y lo rural, debido a que nos encontramos con sociedades en distintos grados de ruralización-urbanización; por eso el definir este concepto a partir de esta idea genera dificultades, ya que los “límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas de lo urbano” (Williamson, 2004: 93).

Por otra parte podemos observar que la forma en que se concentra la población predominó al momento de definir ruralidad, donde se puso importancia a la distribución espacial, tal como Estébanez parafraseando a Glig señala que se caracteriza:

“[...] por usos del suelo extensivos, tales como agrícolas, forestales o grandes espacios sin edificar [...]. Originar un modo de vida caracterizado por una identidad cohesionada basada en el respeto y cualidades comportamentales de vida como parte de un paisaje extensivo” (Estébanez, 1995: 242).

Atendiendo a la complejidad de lo rural Williamson (2004), enfatizó que la definición de ruralidad, no debía restringirse exclusivamente al espacio territorial y a su función agrícola, sino que había que considerar también a la forma en que se comporta la población, a la interacción con los demás, y a los distintos patrones culturales que son parte de su identidad local.

Claramente, llegar a una definición exacta de ruralidad suele ser un trabajo bastante complejo, tal como hemos señalado anteriormente son espacios heterogéneos y diversos; por eso, para el caso de nuestra investigación, la vamos a concebir como una “*ruralidad profunda*”, concepto entregado por Ponce de León et al. (2011), que si bien se enfocan en el Chile del XIX, consideramos que es el adecuado para nuestro caso de estudio, pues nuestro espacio se caracterizó por tener una “población rural diseminada” (Ponce de León et al., 2011: 43), o sea, personas que no vivían en villas o aldeas, sino que eran personas

que se encontraban a mucha distancia unas de otras, pero compartían características sociales, culturales y religiosas, donde sus actividades económicas se relacionaban con lo agrícola y forestal, y el uso del suelo en muchos casos era exclusivo para subsistencia, debido a la pobreza y atraso (Correa y Carvalho, 2011) que caracterizó al sector.

1.4. Descripción general de la tesis.

La presente investigación consta de cuatro apartados, a través de los cuales buscamos lograr los objetivos propuestos inicialmente.

El primer capítulo presenta el tema de nuestra investigación, acompañado del planteamiento del problema, la hipótesis y objetivos. A su vez también nos expone la metodología a utilizar y una serie de conceptos relevantes para poder abordar la temática e investigación.

En el segundo capítulo, se presenta una discusión historiográfica relativa a la infancia, ruralidad y a las motivaciones de los distintos actores sociales para asistir a la escuela, en torno a las investigaciones existentes, donde se exponen las distintas definiciones y propuestas teóricas de autores internacionales como nacionales.

En el tercer capítulo, presentaremos el contexto histórico mundial, latinoamericano y nacional, esto visto a partir del proceso denominado “Guerra Fría”. Prestándole especial atención a los procesos de reformas llevados a cabo en el campo, y en la educación rural del país.

En el cuarto y último capítulo, abordamos un análisis elaborado a partir de las entrevistas aplicadas a 12 estudiantes de la escuela rural de San Pedro, los cuales asistieron a la escuela rural 1960 y 1970. El desarrollo analítico busca por propósito corroborar nuestra hipótesis de investigación. Primero se realizará una caracterización del estudiantado según género, edad y promoción; analizando luego la visión de los estudiantes de la época en torno a las motivaciones que los hacían asistir a la escuela, de qué manera se implementaron las reformas en este lugar, como también lo relevante y significativo que les entregó la escuela.

Capítulo 2. Infancia y escuela rural: motivaciones de los distintos actores sociales para que los niños y niñas asistan a la escuela.

En el presente capítulo, desarrollamos las concepciones de infancia y de escuela rural, para luego poder dar a conocer los distintos actores sociales presentes en el proceso de escolarización rural: Estado, Iglesia, padres, profesores y niños/as; con el propósito de dilucidar las motivaciones y el sentido que cada uno de estos actores le asigna a la asistencia de los niños/as a la escuela.

2.1. La Infancia: construcción de un concepto histórico.

El concepto “infancia” se ha ido construyendo gradualmente a lo largo de nuestra historia; a su vez esta construcción va de alguna manera de la mano de las distintas formas de concebir a los niños que han tenido las variadas culturas desde los albores de la humanidad. Tal como lo menciona Iskra Pavez (2012) en su artículo *Sociología de la Infancia: los niños y niñas como actores sociales*, en el cual alude que:

“[...] esta perspectiva comprende a la niñez como una categoría permanente en nuestras sociedades -aunque sus miembros se renueven constantemente- y como un fenómeno socialmente construido y variable en términos históricos. Además se ve a las niñas y niños como actores sociales que participan de diversas maneras en la vida social, aunque de forma diferente a las personas adultas, tal vez por eso no siempre su acción social es visible para toda la sociedad.” (Pavez, 2012: 1).

En este punto, el principal referente en cuanto a estudios históricos sobre el origen de la concepción moderna de la infancia, Philippe Ariés, en su obra *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* de 1960, plantea que la *infancia* como la entendemos es fruto de la modernidad del siglo XVIII aproximadamente. Período en que, en palabras del mismo autor, la familia se retira del espacio público y se sumerge en la intimidad de su hogar, lo que va aparejado de la emergencia de nuevos sentimientos hacia el niño en el cual su sobrevivencia se vuelve fundamental para este nuevo núcleo humano y el infante comienza de cierta forma a ser el centro de atención de la familia en sí. A su vez, la institución familiar empieza a organizarse alrededor del niño para así poder darle una importancia que hasta ese momento era casi desconocida e inexistente, donde este sentimiento de

importancia que comienza a girar en torno al niño, expresa esa necesidad de comenzar a atenderlos mejor.

María Victoria Alzate, utilizando la obra de Ariés *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, intenta poder mostrar a través del rescate historiográfico de la infancia y la ubicación de ésta, que ha pasado de la categoría de las representaciones a ocupar un lugar en la historia; hecho que tiene su explicación en la evolución de los sentimientos hacia la infancia, de manera tal, que ésta no ha sido descubierta; donde a su vez estos sentimientos se entienden en el marco de una mentalidad determinada, la cual se explica por las condiciones socioeconómicas del momento, ya que:

“Como para la disciplina histórica en sus diversas orientaciones, se muestra el proceso de surgimiento de la infancia como categoría invisible/visible y como representación de un sentimiento de sociabilidad propiamente moderno, que se han vuelto esencial hoy en día para prácticamente todas las sociedades, desarrolladas o no” (Alzate, 2004: 1).

Por tanto, lo que Philips Ariés (1987) sostiene es que hay una infancia antes de la modernidad y posterior a ésta; antes del siglo XVIII no existía como la conocemos, por esta razón se habla de la emergencia de un sentimiento:

“Lo que Aries examina es la *"historia tácita"* de los sentimientos presentes en la cotidianeidad del pasado. Según el historiador francés, se pasa de una sociedad amplificada en la que el niño, cuando apenas era capaz de valerse por sí mismo, vivía ya como adulto en medio de los adultos, *"libre"*, en cuanto ser autónomo y productivo, a una sociedad que se encierra en núcleos familiares, privatizando a la infancia y segregándola mediante diversos sistemas *"educativos"* que implican la intervención de la autoridad paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, ya sea en el seno de la familia o en la escuela.” (Alzate, 2004: 4).

Si bien es cierto, se puede decir que es en este período donde nace y se origina el concepto moderno de infancia, ligado a Ariès (1987) a través de sus investigaciones pioneras, donde desnaturaliza la noción de infancia ubicándola como un entramado social, político, cultural y económico, el cual a su vez se relaciona de forma definitiva con la familia.

Por otro lado Jorge Rojas en su artículo *Los Niños y su historia un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía*, menciona que a partir de los años 60, especialmente en Europa y en Estados Unidos se da una real preocupación por la historiografía de la infancia:

“La preocupación intelectual por la infancia en esos años hizo evidente el agotamiento de una etapa que había confiado en el papel humanizador y socializador de las instituciones que tenían como objetivo el cuidado de la niñez. A partir de entonces, los estudios sobre la familia y la escuela consideraron de un modo prioritario su papel estabilizador del orden social y disciplinador de una moral dominante. Con ello dio el primer paso hacia una nueva historiografía sobre la infancia.” (Rojas 2001, 6).

Donde lo que se buscaba era el lugar que había ocupado la representación de la niñez; es en este momento donde Philippe Ariès y su obra como tal cobran un real protagonismo, ya que su objeto de atención fue el lugar que ocupó esta etapa en el imaginario colectivo (Rojas, 2001). Moisés Khulman por su parte, a través de su artículo *Infancia, sociedad y educación en la historia* enfatiza que:

“No obstante cabe señalar que, a pesar de las críticas a las tesis de Ariès, éstas ganaron hegemonía. De modo que cuando se habla de historia de la infancia, este autor es visto y citado como la referencia básica o única, adoptada sin cuestionamiento.” (Kulhmann, 2011: 79).

Lo que sin lugar a dudas nos da a entender que esta tesis de Ariès es transplantada a distintos contextos y realidades sociales, como una forma lineal, lo que claramente implica una problemática, ya que tal como lo expresan Susana Sosenki y Mariana Osorio:

“[...] ya no es posible pensar la infancia como una categoría homogénea ni única, tampoco como un concepto de evolución lineal en el mundo de los sentimientos y las emociones ni como una construcción propia de la modernidad.” (Sosenki y Osorio, 2012: 12).

Tal como lo sostiene a su vez Lucia Lionetti:

“[...] la categoría de infancia supera la idea de una realidad social objetiva y universal, ya que es el resultado de un consenso social siempre inacabado y, por tanto, procesual. Al mismo tiempo, su enunciación y las representaciones sociales de ella no pueden dar opacidad a lo que la realidad histórica muestra, como ser la diversidad en las experiencia/s de la niñez.” (Lionetti, 2011: 60).

Por su parte al hablar de cómo la concepción de infancia se desarrolló en América Latina, nos encontramos con una infancia marcada por la desigualdad y la pobreza, generando contextos muy distintos, tal como alude Patricia Castillo-Gallardo:

“[...] la historia de la infancia en América Latina es a su vez la historia de las desigualdades. La relación con los niños y niñas desde la época prehispánica es hasta ahora un enunciador potente de las contradicciones materiales y simbólicas entre castas y clases, entre instituciones y redes de parentesco” (Castillo-Gallardo, 2015: 98).

Si bien es cierto que Castillo-Gallardo (2015) alude a que durante la época prehispánica el niño era tratado de manera preocupada, pendiente de sus necesidades, este trato empezó a cambiar con la Conquista y la Colonia, notándose desigualdades en la casta y género; donde al llegar el siglo XIX el sistema educacional que emanaba de la corona española comenzó a nominar y segregar a niños y niñas; lo que demuestra que la construcción moderna de la infancia no fue favorable para todos los niños y niñas. Idea que a su vez también es sostenida por Gabriel Salazar, ya que en *Ser niño huacho en Chile*, nos relata cómo ha sido tratada nuestra infancia a fines del siglo XIX y principios del XX, retratando la marginación, despreocupación y abandono que ha caracterizado la relación con los niños y niñas, especialmente de las *clases proletarias*.

Tal como lo plantea Carli:

“La historia de la infancia está convocada a profundizar su lectura del pasado, formulando nuevas preguntas, explorando nuevos archivos, problematizando nuevas dimensiones de análisis de los fenómenos y hechos históricos. Esa profundización permitirá comprender las dinámicas, las formas y los alcances del cambio históricos en los modos de crianza y educación de las generaciones y también en las políticas y en las acciones estatales, en ocasiones afectadas por las acciones epocales y en otras sumamente conservadoras, reacias a las transformaciones” (Carli, 2011: 50).

Por otra parte, Sandra Carli nos señala que es importante retirar a la infancia del ámbito de las categorías (al menos en lo esencial), ya que así se podrá dar énfasis y cuenta de su construcción social: “la infancia posee una dimensión histórica que es perentorio reconocer y potenciar” (Carli, 2011: 32). En este sentido la reconoce a la infancia como un *sujeto histórico* al igual que Gabriel Salazar, ya que tal como sostiene en su obra *Ser niño huacho en Chile*: “es que esos niños, aun siendo meros *huachos* reflejaron la historia adulta del país, pero no de un modo puramente pasivo, sino en ‘sujeto’” (Salazar, 2007: 26), donde a su vez esta dimensión histórica de la infancia se genera: “[...] A partir de la hipótesis de que la infancia constituye un analizador privilegiado de la cultura pedagógica y la cultura política” (Carli, 2011: 45).

Cabe señalar por tanto que:

“[...] en los proyectos de la modernidad la educación de la niñez fue una de las estrategias nodales para la concreción de un orden social y cultural nuevo que eliminara el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial. Un imaginario del cambio cultural y social que favoreció la significación de la infancia a partir de la concepción de la niñez como germen de la sociedad política y civil del futuro, y de su

escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso” (Carli, 1999: 3).

Señalado ello, se puede decir que la construcción de la infancia moderna se realizó a través de dos instituciones, por un lado la familia, y por el otro lado la escuela, ya que ambas de una u otra forma fueron influenciadas por los nacientes Estados Nacionales, los cuales necesitaban generar un nuevo orden, donde el mecanismo elegido fue a través de la educación.

En relación con lo anterior, es que se puede mencionar que la *historia de la infancia* trae consigo inevitablemente temas que se relacionan con la educación y cómo se entienden los procesos que en ellos se generan, tal como lo sostiene a su vez Moysés Kulhmann: “la historia de la infancia envuelve necesariamente cuestiones relacionadas a la educación y pretende comprender los procesos educativos en el interior de las relaciones sociales, de forma amplia.” (Kulhmann, 2011: 88).

No se puede dejar de mencionar en esta conceptualización que se está realizando de la infancia que “la idea de infancia, surgida en el siglo XVIII en la cultura occidental, alcanzó su madurez a finales del siglo XX con un convenio a escala planetaria, la convención de los Derechos de la Niñez de 1989” (Llobet, 2014: 11), y debido a esta convención fue que empezaron a crecer notablemente los estudios que trataban el tema de la infancia y a su vez sobre los niños y niñas; sin dejar de mencionar que existen múltiples escenarios, y es en torno a éstos como se configura y se conceptualiza la infancia, ya que en muchas oportunidades la infancia está en función de las pautas que emanan o dictaminan los adultos.

Señalado todo lo anterior, podemos vislumbrar que los postulados de la infancia moderna que en Europa ya eran evidentes en el siglo XVIII, en América Latina se hicieron patentes casi un siglo más tarde, al alero de la construcción de los Estados Nacionales. Sin embargo, y tal como lo hemos anunciado anteriormente, los principios proteccionistas propugnados en el discurso no fueron cumplidos en estas latitudes: los niños y niñas latinoamericanos, fueron de cierta manera tomados como objetos, bajo el pretexto de construir el “hombre nuevo”, los cuales una vez pasasen la minoría de edad y se

convirtiesen en adultos, lograrían de una u otra forma constituir una nueva sociedad, civilizada y homogénea que las élites de cada Estado anhelaron. Por esta razón se propusieron escolarizar a los niños, sin embargo no se renunció a la permanencia de éstos en la producción económica, vale decir, no renunciaron a su mano de obra, hasta bien avanzado el siglo XX; en definitiva un aspecto que marcó la infancia en el siglo XIX fue la exclusión y la subordinación social, lo cual está ampliamente relacionado con el proyecto civilizatorio de la infancia, ya que aquí era importante alejar a la población de lo colonial y la infancia de alguna u otra manera se transformó en el medio para ello.

En definitiva y en vista de lo expuesto, podemos entender la infancia como una construcción de la modernidad, cuya noción histórica nos permite comprender que los niños son producto de una construcción social, histórica, diversa y contextualizada, donde la referencia histórica al proceso de construcción social de la infancia no deben hacernos perder de vista el hecho de que dicho proceso pretende capturar la construcción simbólica singular de los niños (Carli, 1999), los cuales a lo largo de la historia han pasado por distintas formas y grados de dominación, que actualmente están siendo cuestionados y visibilizados. Por lo tanto, esta construcción histórica de la infancia “es objetivamente heterogénea en la medida en la que existen infancias socialmente diferentes y desiguales” (Lionetti, 2011: 62). Señalado ello, es “imprescindible abordar nuestra imagen del niño como una construcción social e histórica cambiante y examinar la infancia como un factor estructural permanente de la sociedad y no únicamente como ‘la futura generación’” (Ancheta, 2008: 1), como los que cuando sean adultos harán algo por la sociedad, por el país, sino que los veamos ahora como sujetos activos y de derechos, que piensan, que tienen ideas novedosas, que quieren ser partícipes de esta sociedad en la cual están inmersos, donde “el niño comenzó a dejar de situarse como una víctima pasiva, para constituirse en un sujeto protagónico.” (Rojas, 2001: 29), ya que la infancia posee la facultad de permear, transformar y guiar las ideas culturales y sociales, como también las percepciones de las generaciones que están en desarrollo (Carli, 2005).

Por último “es necesario reconocer que, para entender la situación actual de la niñez, se requiere construir un discurso de al menos dos voces: las instituciones que, dirigidas a la

niñez forman parte del mundo adulto; y la voz de los propios niños, niñas y adolescentes” (Llobet, 2011: 14), idea que también es planteada por Jorge Rojas, ya que sostiene que “por una parte, hay intentos por reconstruir los aspectos que tocan a la infancia desde fuera (las instituciones, las representaciones sociales, los padres) y, por otro lado, se aspira a conocer las realidades vividas por los propios niños” (Rojas, 2001: 25).

2.2. La escuela rural: la escuela de los campos.

Para seguir con nuestro estudio, debemos poner un real énfasis a lo que se entiende por escuela rural, ya que este concepto, junto con el de infancia son importantísimos al momento de ir desarrollando nuestra investigación.

Primero debemos considerar el espacio donde se sitúa la escuela rural, en este sentido hay que mencionar que algunos de los rasgos básicos con los cuales nos podemos encontrar es con una población difusa o diseminada a través del campo, en muchas situaciones estará presente la pobreza, y a su vez también encontrarnos con una gran diversidad cultural, ya que muchas veces en estos espacios rurales nos podremos hallar con comunidades de etnias variadas; por tanto debemos aludir que esta escuela que se instala en estos espacios rurales no es un ente estático, sino que podemos decir que es moldeable, en el sentido que va cambiando de acuerdo al contexto en el cual se encuentra, ya que esta escuela rural se modificará dependiendo de la intervención de los diversos factores que se encuentren a su alrededor o interactúen con ella, ya sea, el mismo espacio territorial donde se encuentre ubicada, la participación activa o no de sus actores, como también los cambios asociados a los procesos políticos, sociales o económicos que se estén viviendo en ese momento, ya que muchos de estos procesos tendrán una real incidencia en la escuela rural y en su entorno más cercano.

Según Ponce de León, Serrano y Rengifo, la escuela rural a mediados del siglo XIX había hecho que “la conquista del campo disgregado había motivado el ensayo de *escuelas ambulantes* o *escuelas temporales*” (Ponce de León et al., 2012: 174) y esto fue en parte porque se trató de llegar a toda la población rural de ese momento, y además de cierta forma adecuar la escuela al contexto en la cual estaba inserta, ya que los campesinos

ocupaban a sus hijos en las labores del campo, y con este nuevo ensayo de escuela, sus hijos se podrían turnar y así tener una mayor asistencia a ésta; tal como siguen mencionando estas autoras “hacia la década de 1880, la experiencia educacional recogida en los últimos veinte años había demostrado la importancia de que la escuela fuese un lugar permanente dentro de las localidades para la escolarización del mundo rural” (Ponce de León et al., 2012: 175); lo que a su vez implicó que se produjera una lenta pero progresiva descentralización del sistema primario desde los centros poblados hacia un tipo de ruralidad para la cual la escuela pública no existía. (Ponce de León, 2010).

Es en este punto donde Macarena Ponce de León alude a que la escuela “fue concebida como un espacio social donde el pueblo adquiriría los hábitos de orden, aseo y subordinación, y se reformarían su costumbre y su moral” (Ponce de León, 2010: 450). Esta idea a su vez también es sustentada por Mario Monsalve (1998), ya que deja de manifiesto que las escuelas debían cumplir con una doble finalidad “constituirse en un organismo eficiente para la civilización y disciplinamiento [...] y que a su vez la escuela llegase a ser aceptada y reconocida por ese pueblo como útil y necesaria para mejorar su situación dentro del orden social vigente” (Monsalve, 1998: 17). En vista de lo expuesto recientemente, se puede visualizar a modo general cuales eran los objetivos de esta escuela del siglo XIX, y como realizaba su rol civilizador; en este sentido va dejando de manifiesto que lo que se intenta lograr con la población a través de la educación es civilizarla, sobre todo a la población que se encontraba diseminada en los campos, ya que de cierta forma se intentó sacar de la incivilización y barbarie al pueblo que se encontraba inserto en ella, y esto se realizó a través de los cambios en sus hábitos y costumbres más arraigadas, donde junto con el papel civilizador que tenía la escuela, era importante el poder formar mano de obra obediente, la cual tuviera un cierto manejo en conocimientos básicos, ya sea como el leer, el escribir o la aritmética, tal como lo deja en evidencia Loreto Egaña:

“[...] 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 internalizado; la escuela debía cumplir esa tarea” (Egaña, 2000: 20).

Es vital también, el poder saber qué es la escuela rural para otros países latinoamericanos, es en este punto donde cobra real importancia Alicia Civera, ya que en varias de sus obras ha enfatizado y dado características de la escuela rural, ella la define como una “arena de conflicto y negociación” (Civera, 1997: 14), lo cual claramente da a entender la importancia que tuvo la escuela en este aspecto, y como fue utilizada como un espacio de acción social, ya que:

“[...] la escuela podía proporcionar el acceso a la cultura escrita [...] la cual podía ser útil en las luchas sociales y políticas, asociadas con la tierra, o simplemente como medio de interlocución con los intermediarios comerciales” (Civera, 2011: 17).

Lo que deja de manifiesto, por tanto, que la escuela también fue aprovechada por las comunidades locales como un instrumento o “medio de transmisión de conocimientos y valores de las culturas locales” (Civera, 2011: 17).

Esta idea de espacio de acción de las escuelas rurales, también es reafirmada por Marten Brienen (2011) y el caso de Bolivia, ya que aquí se deja entrever que estas escuelas rurales más que seguir los planes siniestros del Estados y la élites, materializaban de una u otra forma el deseo de las comunidades indígenas de participar en la sociedad y así poder obtener un futuro mejor en varios aspectos de su vida, como sociales y económicos, sin tener a su vez que sacrificar la integridad o supervivencia de sus tradiciones y cultura, ya que tal como lo expuso “el sistema educativo rural era más bien una colección de escuelas unitarias fundadas por las mismas comunidades indígenas y operaba automáticamente con maestros reclutados en las mismas” (Brienen, 2011: 456).

A su vez, Ascolani nos da cuenta del caso en Argentina, donde:

“[...] la escuela primaria Argentina careció de una orientación rural. Durante la primera mitad del siglo XX, la escuela primaria rural reprodujo los mismos contenidos curriculares elaborados en el mundo urbano manteniendo el objetivo de alfabetizar y formar al hombre para la vida cívica, y dejando de lado la capacitación del niño como productor” (Ascolani, 2011: 351).

Esto nos deja de manifiesto que la escuela primaria en sí, no tuvo un real alcance como institución educativa, o como una formadora directa de la masa de agricultores; aunque si hay que mencionar los denominados *Clubes de Juventud Agraria*, los cuales fueron “expresión de este deseo de transformación cultural y de construcción de derechos

de civilidad y ciudadanía, incluso en forma independiente del Estado” (Ascolani, 2011: 388).

En torno a lo recientemente expuesto, se puede mencionar que la escuela primaria fue sin lugar a dudas necesaria para el proyecto de modernización y civilización que estaba ocurriendo en América Latina, ya que hasta bien avanzado el siglo XX, gran parte de la población todavía se encontraba en estos espacios rurales:

“[...] de hecho para 1940, la población rural todavía alcanzaba el 46% del total de habitantes del país, gran parte de la cual no era letrada, pues había pocas escuelas rurales, y en éstas se impartían algunos de los grados que componían la educación primaria” (Zemelman y Jara, 2006: 89).

Donde el problema de fondo seguía siendo que “las escuelas no se ubicaron donde habitaba la gran mayoría de la población, sino donde los vecinos podían hacerse cargo de ellas y donde había un mínimo de estudiantes” (Ponce de León, 2010: 475); por este mismo punto Egaña, Núñez y Salinas seguían insistiendo que “la educación del pueblo era indispensable para avanzar en el proceso de modernizar en que las elites gobernantes estaban empeñadas” (Egaña et al., 2003: 9).

Claramente estas ideas, donde se formula que hay que integrar la mayor cantidad de personas al sistema educativo, hasta de los más recónditos lugares, nos da a entender cómo se ve a la escuela rural, como esta institución que entregaba las herramientas para que las personas se pudieran desarrollar, crecer, aprender, cumplir sus deberes como ciudadanos y a su vez el poder participar activamente en el desarrollo económico de su país, como mano de obra en algunos casos, y a su vez también a través de esta institución que es la escuela poder mantener un control social a través de la homogenización de esta población que está siendo civilizada e instruida, ya que “la escuela rural jugó un papel central no sólo por su carácter de agencia de socialización y transmisión cultural, sino también que cómo destacamento de inteligencia, control y movilización” (Alfonseca, 2011: 288).

En definitiva, tal como lo exponen Serrano, Ponce y Rengifo:

“[...] los mayores problemas que debió enfrentar la escuela rural fueron la territorialidad y la asistencia escolar, a los cuales los visitantes del campo chileno agregaron la pobreza de la población. Largas distancias, caminos de barro, ríos, montes, frío, lluvia, calor y polvo. Toda la geografía conspiraba en contra de la asistencia [...] muchos niños no llegaron a la escuela, y los que acudieron lo hacían en forma irregular y esporádica” (Ponce de León et al., 2011: 56).

En este punto hay que mencionar también que si bien se inicia un proceso de extensión de las escuelas rurales, muchas de estas se fundaron en locales inadecuados e inaccesibles para los niños que habitaban las cercanías de esos lugares, donde a su vez la “volatilidad de las escuelas rurales tuvo que ver con la matrícula escolar y con la asistencia de los niños a la escuela” (Ponce de León et al., 2011: 48), ya que también es esta escuela la que “ha estado condicionada por los improvisados o adaptados locales escolares, así como por las influencias muchas veces poderosas de quienes las proporcionan” (Civera, 2011: 27); esto nos deja claramente de manifiesto por tanto que la escuela rural tuvo muchas cosas en su contra para poder expandirse, tal como lo plantea Alicia Civera (2011), ya que estuvo la inestabilidad política, la falta de recursos y las vías de comunicación que unían una localidad con otra, y en muchas ocasiones también tuvo en su contra a localidades que veían reacios la idea de que sus hijos asistieran a la escuela.

Si bien es cierto, y en torno a todo lo propuesto, podemos mencionar que la escuela rural es una institución que tiene como fin u objetivo el civilizar y disciplinar a los individuos, desarrollando de manera completa e integral su capacidad intelectual, como también su moral y en algunas ocasiones también su destreza física, la cual se utilizará como mano de obra. En definitiva:

“[...] la escuela de los campos en el siglo XIX e inicios del siglo XX, al menos en parte de América Latina (...) se trataba de una experiencia inestable, sensible a los conflictos políticos, las crisis económicas y los movimientos de población (...) la escuela que logra sobrevivir en los campos era muy diferente a la urbana, disminuida en sus contenidos, sus recursos materiales, pedagógicos e incluso en sus horarios” (Civera, 2011: 26).

Señalado ello, podemos decir que hablar de *escuela rural* y su significancia dentro de la historia chilena de la educación se vuelve trascendental, pues pese a que la escuela se pensó desde la ciudad y concretamente desde Santiago, ésta tuvo que adaptarse a una sociedad eminentemente rural que se mantuvo así hasta mediados del siglo XX, donde la ciudad logró imponerse al campo concentrando en el año 1952 el 60%³ de la población, previo a esta fecha fue el campo el que concentró la mayor cantidad de población y al

³ Para una revisión en detalle del proceso de urbanización en Chile, sugerimos revisar el capítulo II, del documento: “Chile. Un siglo de políticas en vivienda y barrio” (2004), elaborado por el Ministerio de Vivienda y Urbanismo, disponible en http://www.minvu.cl/opensite_20070411164518.aspx.

conjunto del sector popular a quien iba dirigida la escuela. En dicho espacio la idea de asistir a una escuela fue ampliamente resistida, pues la prioridad en ese entonces era que los niños se integraran a la producción económica; el trabajo y no la escuela eran los medios a través de los cuales los niños/as chilenos sociabilizaban. Es en este contexto donde la escuela rural se inserta.

El sociólogo Jorge Álvarez, (2011) en su artículo *Primera infancia: un concepto de la modernidad*, constata la realidad antes mencionada en las siguientes palabras:

“En la Colonia y hasta el siglo XIX -en una sociedad eminentemente rural-, donde sólo un 28% de la población vivía en ciudades, la infancia se caracterizó por constituir un breve período de años en la vida de las personas, por cuanto niños y niñas debían iniciarse tempranamente en el trabajo agrícola o doméstico, ayudando a los adultos en sus labores cotidianas, lo cual situaba al trabajo como un espacio significativo de socialización de este grupo, sesgando abruptamente su niñez para instalarlos en el mundo de los ‘mayores’” (Álvarez, 2011: 67).

2.3. La Escuela Rural como proyecto civilizatorio del Estado, la élite y la Iglesia.

Si bien es cierto, aunque se da por hecho que la situación rural es precaria e inclusive inhóspita, el Estado igualmente se interesa por la educación rural, por tanto, de los sectores más alejados de la población. Tal situación acarrea algunas interrogantes: ¿Por qué el Estado se interesa por el mundo rural? ¿Qué motivaciones se encuentran detrás de este proyecto educativo?

Tal como menciona Alicia Civera, “la escuela se fue expandiendo en los medios rurales, impulsadas por las élites empeñadas en la civilización y la modernización de la población” (Civera, 2011: 26), conformando así de alguna manera la ciudadanía y la nación; lo cual es altamente respaldado por Macarena Ponce de León, ya que da a entender que “Durante el siglo XIX [...] las élites concibieron a la instrucción como el principal agente para formar individuos e integrarlos a los nuevos vínculos políticos y societarios que implicaba el acceso de Chile a una vida independiente” (Ponce de León, 2010: 450). Es por esta razón que el Estado como tal, se empeñó en ampliar la cobertura, con el fin de formar ciudadanos de bien y comprometidos con su nación, adquiriendo así nuevos hábitos de aseo, de orden y a la vez un cierto grado de subordinación, ya que ahora en la escuela se modificarían sus costumbres y a la vez su moral, quedando así la instrucción popular como

la base, por decirlo así, de este nuevo sistema político, dejando por tanto a la escuela entre una dicotomía constante entre la integración o la exclusión social.

Hay que mencionar aquí también que el Estado preocupado de formar ciudadanos, no sólo se interesó por el género masculino y de brindarle la mejor y mayor educación a ellos, sino que la población femenina también se vio beneficiada (Egaña et al., 2003), debido a que “educar a las mujeres fue tempranamente valorado por las élites políticas como una forma de asegurar la formación de los niños, futuros ciudadanos” (Ponce de León, 2010: 456); es por este motivo que la cobertura se comienza a ampliar, para así poder llegar a la mayor cantidad de habitantes.

Luis Alarcón sostiene algo similar a lo estipulado por las autoras anteriormente citadas, ya que para él, tanto el Estado como las élites dominantes sólo querían formar ciudadanos, los cuales serían los responsables de llevar y organizar el país más adelante, porque se necesitaba gente capacitada y dispuesta para emprender esta valiosa labor, debido a que en el ideario nacionalista de las élites, el campesino pasa a ser parte fundamental de éste proceso de formación de la nación, destacando además que “privado de medios de comunicación con un mundo menos bárbaro que la naturaleza rural que lo rodea, sin saber leer y escribir, el campesino no aspira a mejor vida aún dentro de los mismos recursos que tiene a su alcance” (Alarcón, 2010: 229).

Aludiendo en parte también que:

“[...] la escuela y la difusión cultural constituían el mejor espacio para tratar de generar en el mundo rural mejores condiciones de vida para los campesinos. Por consiguiente, se presentaron una serie de acciones tendientes a poner en práctica una educación modernizante que sacara del atraso a los campesinos, a la par que les brindaba información que les ayudara a reconocerse como ciudadanos de un Estado” (Alarcón, 2010: 301).

Reina Vargas de Ramos, deja de manifiesto que la ciudadanía se empieza a forjar desde la escuela, lo cual será vital para el Estado, donde estos nuevos ciudadanos serán instruidos para poder defenderse ante las adversidades, mencionando que hay que gestar ciudadanos a través de la participación en las escuelas, debido a que el campesinado debe estar preparado para sacar provecho a todo el potencial que tiene, y esté dispuesto para el desarrollo local, regional y nacional; donde se incentiva a los niños a participar, opinar,

vincularse con su medio, ya que “todas estas acciones facilitan el desarrollo de la autonomía, la expresión de sentimientos, la autoestima, y la comprensión del otro: en síntesis las actitudes necesarias para la convivencia en democracia” (Vargas de Ramos, 2003: 44).

Estas afirmaciones que plantean los autores antes mencionados, Ponce de León (2010), Alarcón (2010) y Vargas de Ramos (2003), son claramente rebatidas, ya que se cuestiona que el rol del Estado y de las élites dirigentes no eran precisamente lo que pregonaban, es decir, el de formar ciudadanos a partir de la educación, sino que lo que realmente se escondía bajo este discurso era el poder legitimar lo que realmente se esperaba de la educación, y ésta era la de formar mano de obra capacitada; tal como lo sostienen Mariana Hirsch y Luisa Iñigo, las cuales plantean que la educación tenía “por objeto la producción de individuos disciplinados que revistieran la doble condición de trabajadores productivos y de ciudadanos obedientes” (Hirsch e Iñigo, 2005: 1); produciéndose en este intertanto una relación estrecha entre los factores educacionales, económicos y políticos, entendiéndose estos en la lógica de que los planes educativos que se implantan son preferentemente en base a políticas que favorezcan en todo ámbito las economías del país, por eso es necesario crear ésta masa de trabajadores universales básicos, los cuales son moldeados y entregados por las escuelas, las que ayudaran a éstos a desarrollarse y desenvolverse de cierta manera en sus trabajos; donde “la escuela primaria prepara individuos inermes que solo saben –cuando saben- leer y escribir que no se pueden valer por sí mismos y que van a ser la mano de obra barata en el campo, en los frigoríficos y en los ferrocarriles” (Hirsch e Iñigo, 2005: 4), entendiéndose por tanto, que se prepara a la población en las escuelas para trabajos que no requieran grandes conocimientos en materias específicas, ya que ellas no son ciertamente necesarias para un sector de la economía del país.

Lo cual también es sostenido por Gabriel Salazar, el cual menciona que:

“[...] la formación, a nivel de los educandos de ‘habilidades específicas’ y/o de ‘actitudes convenientes’, que son requeridas por la sociedad chilena, o bien para promover su desarrollo económico, o bien para asegurar la estabilidad o modernización de sus sistemas político. Esto ha dicho relación, más bien, con la ‘funcionalidad’ del sistema educativo para con la sociedad local, funcionalidad que,

normalmente, ha sido evaluada, definida o impuesta por las más altas élites dirigentes del país, en correlación a sus problemas e intereses específicos” (Salazar, 1987: 85).

Donde la educación así por tanto, tuviera ribetes de control social hacia el individuo, ocupándolo de alguna forma para la economía mercantil que estaba desarrollando el país, así éste sólo era un objeto al servicio del Estado y las masas dominantes, en la cual, como se menciona anteriormente, el Estado corría la suerte de instrumento de control social; ya que de cierta forma esta educación por un lado debía inculcar valores cívicos, morales para darle estabilidad al comercio, humanizar a las masas, también debía permitir progresar a la agricultura, a la industria, abriendo el modelo exportador al mundo, por tanto se requiere inteligencia por parte de los individuos para que puedan ejercer correctamente esta función, es de vital importancia en este punto la escuela para el Estado, ya que así de cierto modo inicia al trabajador en el aprendizaje de las primeras letras, y lo alfabetiza a la vez en un oficio que lo haga útil a su país; disciplinándolo y a la vez educándolo en su buen comportamiento, pero a la vez no queriendo educarlo de verdad.

Como se aprecia, se pregonaba desde el siglo XIX una educación ciudadana, envuelta en un discurso civilizador, educación que evidentemente incluiría al sector rural. Los fines de este tipo de educación iban dirigidos a consolidar los estados nacionales que recién se comenzaban a formar, pero también se requería de un sustento y estabilidad económica. En este sentido, los autores abordados en este apartado, entregaron elementos que iban dirigidos a estos planteamientos, por un lado, Alicia Civera, Macarena Ponce de León, Luis Alarcón y Reina Vargas de Ramos, se remiten a la función meramente política de la educación, dejando de lado las intenciones económicas que también existían en dicho proyecto educativo. Referente a éste punto, los autores Mariana Hirsch, Luisa Iñigo y Gabriel Salazar hacen énfasis en la educación para adiestrar mayor mano de obra, en concordancia con las exigencias económicas internacionales.

Por otro lado tenemos a la Iglesia, la cual siempre ha tenido un papel importante en relación con la educación, ya que desde sus inicios, y como tal desde la llegada al continente, se le ha encomendado y ha tenido pues la labor de educar, pero a la vez lleva consigo intrínsecamente la labor de evangelizar y de dar contención social a la población.

Es así como la Iglesia poco a poco fue penetrando en los espacios, sobre todo en el rural, donde encontró a una población quizás un poco desvalida, dejada de lado, y que necesitaba que alguien de alguna u otra forma la contuviera, que instruyera además a los campesinos bajo las premisas de la fe católica y la enseñanza de las buenas costumbres, es así como “las escuelas fueron creadas por las iglesias parroquiales en estrecha relación con la vida local” (Zorrilla, 2012: 10). Por tanto, paulatinamente la Iglesia se va expandiendo en este medio, llegando a ser un factor importante en la vida de la comunidad, en parte debido a la loable labor que va a llevar a cabo mediante sus doctrinas.

Tal como sostiene Alicia Piñeiro:

“La iglesia comenzó [...] a reformular su lugar en la sociedad orientándose hacia los sectores medios y populares urbanos y hacia la población rural desarrollando tareas de moralización, servicio social, conversión de indios y gestión de un sector de la población, ocupando subsidiariamente los espacios que el naciente Estado no podía atender [...], convierten al mundo rural en depositario de la tradición religiosa” (Piñeiro, 2010: 4).

Es por estas razones mencionadas anteriormente, que los mismos campesinos ayudaban en la construcción de las parroquias, debido a que veían en ellas el instrumento que los venía a moralizar e instruir, que los entiende, que los trata bien, que comparte con ellos, que hace que la comunidad cada vez se acerque más como grupo social y haga suyo los valores cristianos, al respecto Piñeiro menciona que:

“Con la ayuda de los vecinos se construían modestas iglesias que se convirtieron en centros de sociabilidad y acción pastoral. Surgían parroquias establecidas con los aportes industriales y familias distinguidas de la sociedad [...]. Muchas veces las parroquias se establecían para promover el desarrollo urbano de determinada zona” (Piñeiro, 2010: 6).

Es en este entorno rural, con estas personas, donde la Iglesia empieza de alguna forma a actuar y reproducir su ideología, siempre poniendo por delante sus enseñanzas, sus buenas creencias, la moral, las buenas costumbres, y todo ello en base a Dios, a su religión, a doctrinas cristianas, donde la tarea esencial y de suma importancia para la Iglesia es por tanto: “Transformar íntegramente al hombre, valorizar todas sus posibilidades individuales y colectivas, espirituales y temporales, en una palabra reestructurarlo todo en Cristo: Esta es la tarea de la Iglesia” (Obispos de la CECH, 1962: 2), ya que Cristo lo es todo, es la verdad, el camino y la vida de todas las personas.

La Iglesia poco a poco va introduciendo su discurso al interior de la comunidad, por tanto al interior de la familia, establece lazos de mucha confianza con ellos, les da a entender que ellos como enviados de Dios, lo único que quieren es que surjan, que mediante ellos encontraran a Cristo, tal como se alude en la Conferencia Episcopal desarrollada en Chile en 1962, en cuyas bases se encontraba el sector rural, por tanto el campesinado, y lo que era más idóneo para ellos según la Iglesia Católica:

“Con plena conciencia de la órbita de nuestra autoridad como pastores, abordamos, pues, amados hijos, el tema de la vida rural, a fin de recordaros los principios cristianos que han de guiar vuestra acción, confiados en la asistencia que Dios ha prometido a la Iglesia, que representamos, y en la que hemos sido puestos por el Espíritu Santo, para gobernarla” (Obispos de la CECH, 1962: 3).

En cierto grado les cambian un poco la mentalidad a estas personas, en donde se sostiene que “[...] escuchar la voz de la Iglesia es allegarse a ella con el sincero espíritu de recibir íntegras sus enseñanzas” (Obispos de la CECH, 1962: 4), pero dejando claro que en parte este cambio de mentalidad favorece a la Iglesia, ya que como se verá adelante, la Iglesia, al igual que el Estado, de cierto modo aspiran a la civilización por medio de la educación.

Se deja de manera expresa por parte de la Iglesia, y sus intercesores en los sectores rurales, en este caso los curas, que “no podemos olvidar que la sociedad tiene un fin propio, diferente aunque no opuesto al de los particulares, a saber: El bien común” (Obispos de la CECH, 1962: 9), es en esta instancia, como se dejó entrever anteriormente, donde la Iglesia le da una especie de función supletoria al Estado, una función social, la cual se complementará “por medio de la educación social nacida de la Doctrina Social de la Iglesia” (Vaccaro, 2013: 95), debido en parte a que:

“El Estado, cuya razón de ser es la realización del bien común en el orden temporal, no puede permanecer ausente [...], el estado debe velar por el ejercicio de la virtud, y para tutelar los derechos de todos los ciudadanos, sobre todo de los más débiles, cuales son los obreros, las mujeres, los niños” (Obispos de la CECH, 1962: 9).

Esta alianza forjada con el Estado, para cumplir sus fines cada vez se afianza más, en la medida que se le da más protagonismo al Estado, pero siempre se hace bajo la dinámica de la Iglesia, de su labor social y de ayuda al prójimo, lo que queda claramente expuesto en la Conferencia Episcopal (1962) señalada anteriormente:

“Siendo el sector rural el primer interesado en su propia promoción, habiendo quedado hasta el presente en gran abandono por parte de la sociedad y permaneciendo aún su mayor número en condiciones de asalariados se hace indispensable promover, en mayor escala, no sólo la educación superior para una selección, sino también una mejor educación de base para el hombre y la mujer del campo, con mayor referencia a lo económico-social y profesional que les sea peculiares.

Una labor eficaz en beneficio de las poblaciones rurales sólo podrá obtenerse mediante la cordial colaboración con el Estado” (Obispos de la CECH, 1962: 10).

Claramente se exponen y se mencionan la labor del Estado, que éste debe estar presente en la labor de enseñanza, sobre todo en la educación básica, en un trabajo conjunto con los “curas”; ya que a fin de cuentas la Iglesia de cierto modo también educa enfocado en el ámbito económico, donde alude a la profesionalización de las personas.

Se menciona a la vez, que para fomentar la educación de la juventud campesina, ésta debe entre los mismos campesinos que se están educando, hacer que sobresalgan algunos y se elijan líderes, para que así interactúen con sus pares y a la vez intrínsecamente les:

“[...] exijan la entrega total de sus miembros al trabajo de progreso social del campesinado chileno, que acostumbren a sus miembros a la labor en equipo y a utilizar el sistema de revisión, gestión y proyección del trabajo” (Obispos de la CECH, 1962: 11).

Generando así en el futuro mejores sistemas de trabajo para el campesinado, que puedan acceder así por tanto, a mejores condiciones de vida, ya sea, en educación, salud, alimentación, higiene; pero a la vez también “inculcándoles al mismo tiempo, un sentido de comunidad cada vez más intenso: le habrán puesto así en las mejores condiciones posibles para que logre aquella felicidad que es dado al hombre alcanzar en la tierra ” (Obispos de la CECH, 1962: 11); por tanto, a la vez es sumamente importante “que el agricultor consciente de la dignidad y de los deberes que comporta su profesión, se sienta impulsado a mejorar sus condiciones de vida y de trabajo” (Obispos de la CECH, 1962: 11).

La misma Iglesia plantea que todos deben apoyar esta obra, que nadie puede quedar ajeno a lo que se está realizando:

“Es necesario y urgente que todos los que tienen alguna responsabilidad en la vida rural, cooperen en la medida de sus fuerzas en la educación y promoción de la gente de campo. Bendecimos una vez más la benéfica acción del Instituto de Educación Rural, ya conocido por el Estado como colaborador en su función docente, y para el cual solicitamos de todos los participantes y responsables de la vida rural su más decidida comprensión y ayuda” (Obispos de la CECH, 1962: 11).

Donde tal como deja de manifiesto la Conferencia Episcopal:

“[...] ser pequeño propietario será siempre una meta más deseable y no una vocación frustrada” (), ya que el campesino aspirará a un nivel más alto de vida, lo que lo llevará a producir cada vez más para alcanzar sus metas; lo que va altamente ligado a la economía y al Estado, donde más producción habrá para éste último, por tanto más progreso y más crecimiento para el país” (Obispos de la CECH, 1962: 12).

Por tanto se deja claramente de manifiesto, que la Iglesia a parte de su rol social, de solidaridad, de evangelizar y enseñar a obrar bien en la vida, tenía entre líneas un discurso donde incorporaba al Estado en su labor; ya que mediante la educación se lograba civilizar a la población campesina y a la vez se le utilizaba como un instrumento para lograr mejores fines económicos; debido a esto, la Iglesia influye profundamente en la conformación del Estado Nacional, donde llevará inserto el discurso oficial y legitimante del Estado, el cual hará que los campesinos hagan propio.

En relación con lo expuesto anteriormente, hay autoras como Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo, y Sol Serrano, que sostienen que la influencia de la Iglesia fue casi imperceptible en los campos, en el sentido que no llegaron a éstos recónditos lugares, en donde “la escuela había sido una débil preocupación tanto de los cabildos como las parroquias y los conventos, posiblemente demasiado pobres para cumplir esa misión” (Ponce de León, et al., 2011: 33).

A esto debemos añadir, tal como lo plantean Zemelman y Jara (2006) que el poder de la Iglesia Católica siempre está asociado a la figura del hacendado, ya que estas autoras señalan que quienes más resistieron al establecimiento de una educación científica y técnica en el campo, fueron los hacendados, pues éstos querían tener el poder simbólico mediante la sumisión religiosa que les entregaba una educación moral. Es decir, no quería tener campesinos aptos para desenvolverse en otras labores, ni cultos.

Señalado ello, es menester señalar, que si bien la Iglesia tenía de trasfondo el discurso Estatal, ésta “trató de situarse como un actor mucho más autónomo que otros actores sociales” (Piñeiro, 2010: 9), ya que a su vez “las escuelas tomaban una enorme cantidad de decisiones referidas a qué y a cómo enseñar” (Zorrilla, 2012: 11), sobre todo en los ámbitos rurales, donde la presencia de fiscalizaciones era muy lejana, inclusive en algunos casos ausente.

2.4. La escuela Rural: entre el pensamiento docente y las aspiraciones de los padres en torno a ésta.

El profesor rural, es visto como un líder dentro de la comunidad rural, ya que es un articulador de los diversos proyectos que se generan en la comunidad, haciendo posible un desarrollo local; es a la vez un ente activo en el proceso formativo de los niños, debido a que es él quién le entrega valores, conocimientos, saberes de variada índole, convirtiéndose así en una persona que demuestra confianza a sus alumnos y a su comunidad.

Al docente le interesa que el niño aprenda y se eduque, para que pueda seguir sus estudios más adelante y a la vez poder optar a una situación mejor de vida, ya que la vida en el campo de por sí es sacrificada, y él vela porque las condiciones de sus alumnos sean favorables y óptimas en un futuro cercano, por eso utiliza técnicas para poder llamar la atención de sus alumnos, una de ellas y la más común es a través del juego, logrando así cercanía con sus alumnos y haciendo que el aprender sea más divertido.

Tal como lo rescata Alba Marín, el poder aprender jugando “promueve y potencia el desarrollo de la esfera personal de los niños mediante experiencias de estimulación, el aprendizaje de habilidades relacionadas con su crecimiento físico y emocional, y la socialización con grupos de pares” (Marín, 2003: 33).

Por tanto el rol del profesor es muy importante, ya que debe otorgarle un clima de confianza para que el niño se abra a las posibilidades de explorar esta nueva forma de aprendizaje, de esta manera, se construyen y a la vez se facilitan ambientes de aprendizaje que involucran relaciones del niño consigo mismo, con los otros y con su entorno:

“Para los niños y las niñas jugar es vivir, crecer, mostrar lo que saben, lo que han aprendido. Es compartir. En otras palabras es establecer relaciones que van marcando el camino que recorrerán a lo largo de sus existencias, pues el juego ha sido vinculado a la creatividad, a la solución de problemas, al aprendizaje del lenguaje al desarrollo de papeles sociales y a la capacidad que el niño y la niña tienen de representar un conocimiento acerca de su mundo social y material que no puede verbalizarse explícitamente” (Marín, 2003: 34).

Es por esto que el rol que juega la escuela y el profesor en estas comunidades es muy valioso, debido a que al insertarse en las comunidades pasan a formar parte de ellas, y ven los logros de sus habitantes como propios, además de cumplir labores socioculturales en la

localidad, tal como alude Juan Saavedra, en la cual se “organiza al campesinado tanto en la construcción de su identidad como en la lucha por la igualdad de oportunidades, generando a su vez lazos de reciprocidad entre las comunidades” (Saavedra, 2012: 106); esto comprueba cada vez más el rol del profesor, ya que al sentirse parte de ella, lucha por sacar adelante a la población y que ésta no pase por tantas precariedades, tornándose en una suerte de hermano mayor.

Alude por tanto que:

“[...] el mundo rural, construido socialmente en la tibieza del hogar y del trabajo, es un espacio que hay que conocer en terreno y nosotros como profesores encargados de escuelas rurales tenemos la suerte de estar ahí, de conversar con la gente y compartir con ellos sus fiestas típicas, sus alegrías y dolores. Es un mundo hermoso lleno de vida, para el que la escuela constituye su núcleo” (Saavedra, 2012: 107).

Señalado ello, se puede enfatizar que al profesor le interesa motivar a sus alumnos para que asistan a la escuela, también le motiva enseñarles y que sean otras personas mejores, pero es aquí donde también se ven otras motivaciones, como que el profesor rural de cierta forma también le interesa que los niños asistan a la escuela, ya que para él es su medio de trabajo y a la vez de subsistencia, y si no hay alumnos la escuela posiblemente se cerraría, tal como lo menciona Macarena Ponce de León, donde las “escuelas muy inestables en su funcionamiento, con un mínimo de matrícula y que frente al alza de la demanda urbana [...] fueron cerradas o trasladadas a las ciudades y aldeas” (Ponce de León, 2010: 465).

Ahora por cierto, también hay que señalar, que si bien este profesor rural, es una persona comprometida con su localidad y aspira a que sus alumnos sean más que lo que el ambiente rural les pueda entregar, ellos también están insertos de alguna forma en el sistema educativo hegemónico, ya que los maestros rurales por lo general vienen de sectores urbanos, reproduciendo así prácticas, valores y discursos del ámbito urbano; por lo tanto, al educar también reproducen de cierta forma el discurso estatal, perpetuando de cierta forma su dominio y control, donde de alguna manera al ceñirse al texto estatal al pie de la letra está reproduciendo el discurso en sus alumnos, produciéndose una especie de control simbólico en estos niños, los cuales lo verán como algo normal y habitual, debido a que no tienen mucha conexión con el entorno urbano.

Señalado ello, tenemos la visión de los padres, ya que estos al igual que el Estado, también tienen motivaciones respecto de la escuela y que sus hijos asistan a ella. Estas están dadas en una primera oportunidad, por el mundo hostil en donde viven y conviven con su entorno, por esta razón ven a la escuela como un gran agente social, que viene a traer cambios positivos a su localidad, depositan así su confianza en ella, ya que pertenece a su comunidad, ellos mismos incluso se han educado ahí, le tienen una cierta estima, y a la vez les puede dar las herramientas a sus hijos de ser otras personas, de convertirse en personas capacitadas para poder enfrentar el futuro que se les avecina, “la escuela es el espacio donde generalmente se legitima y trasmite el capital cultural, las formas de conocimiento y los modos de vida” (Contreras et al, 2009: 87), por lo tanto se le ha visto por mucho tiempo como el espacio casi exclusivo y formal de transmisión y a la vez de generación de conocimiento, los cuales a la vez han permitido el acceso de variadas generaciones a lo largo de la historia. Por esta razón el impacto que puede generar en los padres, que sus hijos puedan asistir a la escuela es enorme, ya que recibirán educación y valores, impactando de forma positiva en ellos, y así podrán enfrentar el futuro de manera más fácil y mejor preparada.

Pero a la vez también se quiere dar a conocer, que la escuela es el único lazo que tienen estas comunidades con las demás instituciones y el mundo urbano, debido a que están en lugares remotos y alejados de la ciudad en sí, sólo cuentan con la escuela como una institución fuerte, por este motivo también es importante el papel que desempeña en la práctica educativa como tal.

Los padres ven a la escuela como una institución que forja obediencia, respeto, pero a la vez en esto se está implícito de alguna forma como:

“[...] un dispositivo que señala una línea de acción a favor de la reproducción de relaciones laborales. Por tanto, la escuela contribuiría a la reproducción de la ‘calidad de la fuerza de trabajo’, mediante la transmisión de pautas de sumisión y obediencia, cualidades valoradas por los dueños de los medios de producción” (Contreras et.al, 2009: 95).

Lo que da a entender que claramente el discurso legitimante del Estado se está poniendo en práctica, en muchas oportunidades de forma casi imperceptible.

Otro punto que motiva a los padres para que sus hijos vayan a la escuela, tiene relación con la identidad colectiva que ésta tiene, los hace sentirse identificados demostrando el apego que tienen éstas comunidades con sus costumbres con su gente, por eso la mejor opción para ellos y sus hijos es que estudien en éstos lugares, además dan a entender que por ser de comunidades rurales se les valora más al momento de buscar trabajo en las zonas urbanas, se les visualiza como gente honrada, humilde, esforzada y sin vicios.

Los padres en definitiva, ven a la escuela como un agente de cambio en sus hijos, como el poder *ser otro*, en relación a esto, lo que intentan los padres es que sus hijos vayan a la escuela, se eduquen lo que más puedan y tengan las herramientas necesarias para poder irse del lugar, para que no sean lo mismo que ellos, que no sean simples campesinos, ya que de cierta manera siempre han tenido el estigma que por ser y vivir en sectores rurales son pobres o inferiores a los de la ciudad, “para los habitantes del mundo rural la transmisión educativa no es una práctica que garantice la conservación del pasado, sino más bien una fabricación del futuro, la apertura al porvenir” (Contreras et.al, 2009: 98).

La escuela en definitiva, es vista como un agente transformador de sus hijos, para que estos salgan de la comunidad y no vivencien el arduo trabajo de las faenas rurales, con las cuales ellos han tenido que convivir desde siempre por el hecho de quedarse en sus lugares de origen, por esto la escuela vista como un agente de disciplina que formará a personas responsables, obedientes y trabajadoras, es de vital importancia en estos sectores, donde muchas veces “la escuela es el único patrimonio que puede legar un amante padre a sus queridos hijos” (Ponce de León et al., 2012: 151).

2.5. Motivaciones y aspiraciones de los niños y niñas en torno a la escuela rural.

Las condiciones en el ambiente rural de por sí, son muy distintas a las que se ven en la ciudad; por un lado el sector urbano cuenta con más lujos, mejores medios de transportes y comunicación, cuenta con una mayor densidad de población, además de poseer las instituciones necesarias para el buen fortalecimiento del espacio, como también para sus habitantes. En este punto hacemos contraposición con el sector rural, el cual nos importa

destacar acá; las condiciones en este ambiente son mucho más precarias, donde nos encontramos con baja densidad de población, los asentamientos humanos son pequeños, donde las viviendas mayoritariamente están alejadas entre sí, hay un gran apego a las tradiciones, y a la vez se puede visualizar que hay una menor infraestructura y servicios, sobre todo del tipo básico, como lo son la luz, el agua potable, el alcantarillado, donde “el agua utilizada proviene casi siempre de pozos o de manantiales; la luz, de lámparas de querosén mientras se cuente con éste; cómo combustibles se emplean el carbón, el querosén o el estiércol” (Griffiths, 1968: 18), y a la vez que por ser sectores alejados entre una comunidad y otra, y debido a la precariedad de los medios de transporte, las comunicaciones entre los distintos habitantes muchas veces resulta dificultosa.

Es en este espacio rural, donde se desarrolla el niño desde su más tierna infancia, el cual se ve inmerso en este mundo donde la precariedad, la pobreza, el esfuerzo, y el trabajo, es algo cotidiano; en este inhóspito lugar, es donde el niño comienza a educarse, y por tanto asistir a la escuela rural.

Pero tal como lo plantea Macarena Ponce de León:

“[...] la extensión de la escuela y el acceso a ella fueron procesos vinculados pero no mecánicos, y que el patrón de asentamiento rural de la sociedad chilena estuvo en la base de los bajos índices de escolarización y asistencia del siglo, porque determinó la construcción de una red escolar urbana, dejando fuera de las escuelas a dos tercios de la población diseminada por los campos” (Ponce de León, 2010: 449).

En este sentido podemos ver cómo se deja de lado de alguna forma a la población rural, no tomándole el real sentido y aprecio que se merecen, ya que los ven como una parte que está fuera del sistema y de la estructura social, por tanto implantan así la educación pública en el sector urbano, haciendo que ésta no tenga una cobertura adecuada hacia los campos; quedando de manifiesto así, que:

“[...] las escuelas se instalaron primero en las ciudades y luego en el campo, generando un tipo de inequidad social en función de acceso a ella, ya que ésta estructura expansiva dejaba fuera del sistema de instrucción primaria a las dos terceras partes de la población que no habitaba en centros poblados y que no llegaron a las escuelas porque no las había cerca. Las escuelas se expandieron, pero lo hicieron acentuando el abismo que separaba un mundo urbano más escolarizado, alfabeto e inserto en el desarrollo de la cultura escrita, de un mundo rural analfabeto, donde la escuela era una práctica inexistente para muchos” (Ponce de León, 2010: 453).

Esto hacía en parte, que la llegada de los niños a la escuela fuera más dificultosa, debido a que su número era muy reducido en estos lugares; sin dejar de mencionar las malas condiciones en las que debían asistir, sobre todo las referente a que “la vida efectiva de una escuela no sólo se relacionaba con el volumen de niños, sino también con su capacidad para llegar a ellas. Podría haber dos mil personas en un distrito, pero si se encontraban dispersas, la escuela terminaría cerrándose” (Ponce de León, 2010: 468), en este punto se pueden vislumbrar las grandes distancias por las cuales debían recorrer los niños para llegar a la escuela, a veces estas distancias significaban más de cinco horas de viaje, en territorios inhóspitos, sin caminos, y sin contar con medios de transporte para su traslado, como el caso de los caballos o carretas, haciendo inviable la posibilidad de asistir a la escuela.

Otro elemento de gran importancia a la hora de estudiar las dificultades de la infancia en el mundo rural, dice relación con las labores que deben realizar los niños/as, las cuales comienzan desde muy pequeños/as; labores domésticas para las niñas, ya sea el preocuparse del aseo de la casa, de alimentar a los animales, y cuidar de los hermanos más pequeños, como el trabajo en el campo preferentemente realizado por los niños:

“[...] ayudaban a sus padres en las labores agrícolas que abarcaban generalmente los meses de verano. Otras veces debían trabajar en las haciendas como el peón obligado que debía aportar el inquilino y constantemente en los momentos de mayor penuria económica debían aportar algún sustento al grupo familiar” (Egaña, 2000: 131).

El otro punto importante a destacar, son las condiciones en las cuales se encontraba el ambiente físico en donde se impartían las clases, pues hay que dejar en claro que no era en las mejores condiciones posibles y aptas para que un niño aprendiera, debido a que se encontraban en espacios muy limitados, con infraestructuras precarias, materiales pedagógicos casi inexistentes, con pisos de tierra, escasas murallas, más bien eran ranchos de paja con escaso inmobiliario, muchas veces debían sentarse en las camas, en el suelo, porque normalmente contaban con una mesa y las sillas eran las mínimas, donde “los niños se sentaban en el suelo y escribían en las rodillas en algunos lugares o debían llevar asientos de sus casas en otros” (Egaña, 2000: 139); en fin las condiciones para enseñar eran

las mínimas requeridas para una educación de calidad para estos niños, donde todo era pobreza, insalubridad y deterioro.

Tal como se hace mención a una escuela de Los Rulos, del sector de Melipilla:

“[...] un rancho de paja agujereado por todas sus partes. En el centro de esta hai seis mesitas redondas de amasar, de media vara de alto que los alumnos de mas posible han llevado de sus casas para escribir en ellas. Estos escriben hincados en el suelo, pues siendo dichas mesas mui bajas no pueden hacerlo de otro modo. Los asientos se componen de hileras de adobes embarrados pegados a la pared” (Egaña, 2000: 135).

Estas son las condiciones en las cuales se inserta la escuela rural, y a lo que se ven enfrentados los niños diariamente, pero a pesar de esto, está la voluntad de acudir y ser parte de ella; En consecuencia y tal como nos reafirma María Loreto Egaña (2000) en su texto *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, la condición de trabajadores de los niños:

“[...] marcó la regularidad en la asistencia a la escuela, y por consiguiente, el aprovechamiento en las tareas escolares, lo que hace pensar también en la diferencia entre el bagaje de experiencia práctica que tenían los alumnos y el tipo de actividad que les ofrecía la escuela. La significación de los aprendizajes allí realizados debe haber sido lo suficientemente lejana a un gran número de alumnos. (Egaña, 2000: 131).

Lo que nos deja entrever que la escuela significó para muchos niños una vía de escape a los trabajos que debían realizar, en este sentido y en palabras de Egaña, podríamos hablar de un relativo agrado.

Los niños del sector rural deben convivir diariamente con este mundo hostil que se le presenta, alternando su día entre las ocupaciones escolares y el trabajo; los niños y niñas aprenden y se involucran desde pequeños en actividades complejas, como la agricultura y crianza del ganado, pero no por eso descuidan la escuela.

Tal como destaca Patria Ruiz Bravo entre otros:

“[...] después de ir a la escuela, los niños regresan y almuerzan. Van a traer agua, leña y hierba para los animales. Asean la casa, juegan un poco, hacen sus tareas. Niños y niñas trabajan ayudando a sus padres en las chacras: viendo los cultivos, limpiando las hierbas. También trabajan en los momentos de siembra y cosecha. Las niñas además apoyan a la madre en la elaboración de la chicha y en las tareas de la casa. Lavan la ropa y los servicios, asean la casa y cuidan de los hermanos menores” (Ruiz-Bravo et.al., 2007: 16).

Quizás por esta razón es que algunos niños campesinos, sienten que nos son aptos o apropiados para ir a la escuela, debido a su entorno:

“El niño que vive en el medio rural desde muy pequeño comienza a construir su identidad y recoge en su praxis cotidiana su propio mundo, configura su memoria histórica [...]. De pronto con seis cortos años vividos pero cargados de un inmenso universo simbólico, se incorpora a la escuela y comienza a transitar un mundo cargado de conversaciones, vacío de orientación dialéctica. Es común escuchar de niños campesinos:’ [...] Lo que da el maestro es muy difícil, a mí no me da la cabeza para estudiar’ [...]” (Ramon et al., 2000: 03).

Pero a pesar de estos problemas y de todas las cosas que deben hacer los niños en su diario vivir, demuestran entusiasmo por ir al colegio, es en esta situación donde toman real sentido las motivaciones que los hacen asistir diariamente a la escuela, ya que se proyectan en el futuro; las niñas se visualizan como mujeres independientes, modernas, con una imagen más citadina, la mayoría de los niños se ve trabajando, pero en ocupaciones no tradicionales para el ambiente en el cual viven, ya que se ven “frente a la computadora [...], el trabajo les ayuda a progresar y sus familias se sienten orgullosas de ellos” (Ruiz-Bravo et al., 2007: 87):

“[...] las niñas quieren ser doctoras o enfermeras, costureras, secretarias o profesoras. Roles tradicionalmente femeninos y de servicio o cuidado del otro; mientras el repertorio de lo que quieren ser los niños es mayor: médico, banquero, pintor, futbolista, policía carpintero, agricultor, etc” (Ruiz-Bravo et al., 2007: 88).

Estos niños tienen una aspiración en común, la cual es que sus familias se sientan orgullosos de ellos, viendo que pudieron salir adelante a pesar de la adversidad, como también el poder demostrar el afán de logro, ya que tanto las niñas como los niños quieren ser exitosos y profesionales; he ahí una de sus motivaciones para asistir a la escuela.

Otra de la motivaciones que se alude también y que destaca María Loreto Egaña, es la que tiene relación quizás con que ven a la escuela como una vía de escape, como un lugar alternativo para sortear el duro trabajo del campo, y su temprana inserción laboral, por eso asisten, evitando así “el trabajo agotador e inhumano que niños desde los diez años o quizás menos, realizaban en minas; o al rol de peón obligado que la mayoría de los niños campesinos debían cumplir en las haciendas en las cuales sus padres eran inquilinos” (Egaña, 2000: 132).

Por tanto, se puede claramente vislumbrar que las motivaciones que tienen los niños, son más bien de índole de superación, de ser otras personas, de tener así mayores oportunidades laborales y en la vida como tal; ya que se puede inferir de cierto modo que

los trabajos de sus padres y entorno cercano es muy sacrificado y las opciones de salir de esta especie de “círculo vicioso” es muy complicada, entonces si se les presenta la oportunidad de ser *otras personas*, de tener más comodidades, ellos las van a aprovechar, además de ese sentimiento de orgullo que provoca en sus familias el que los niños tengan aspiraciones y quieran cumplir sus metas, también es un punto relevante en las motivaciones de los niños.

Capítulo 3. El Estado comienza a decir presente en el campo: contexto histórico de una década inserta en grandes transformaciones educativas (1960 – 1970).

En el presente capítulo, pretendemos describir el período en el cual se enmarca nuestra investigación, desde el contexto histórico mundial, latinoamericano y nacional. En primer plano explicaremos los alcances sociopolíticos del denominado proceso Guerra Fría y la Alianza para el Progreso. Produciendo que a nivel latinoamericano se empiecen a implementar reformas desarrollistas de compromiso, donde las reforma agrarias fueron las protagonistas del gran salto de la educación en materia campesina. Finalmente, en la esfera nacional profundizaremos sobre la Reforma Agraria y la Reforma educativa del Presidente Eduardo Frei, aludiendo a la preponderancia que tuvieron en el sector rural.

3.1. El mundo bipolar: directrices y tendencias de un nuevo orden mundial.

El contexto mundial de este período, específicamente el referente a 1960 y 1970, estaba claramente enmarcado en el mundo de las post guerras mundiales, en un proceso conocido como política de bloques, denominado como Guerra Fría; este proceso estaba caracterizado por ser un enfrentamiento de tipo político, ideológico, como también económico entre las dos mayores potencias del mundo de aquél entonces, Estados Unidos y la Unión Soviética, conflicto que dividió al mundo en dos grandes bloques ideológicos, los que a su vez influyeron en la mayor parte del planeta, tal como lo dejan de manifiesto Wolfgang Benz y Hermann Graml, que lo perciben:

“[...] como un enfrentamiento global conducente a la victoria o a la derrota entre el <bando imperialista y antidemocrático> bajo la dirección de los Estados Unidos, por un lado, y las <fuerzas antiimperialistas y antifascistas> dirigidas por la Unión Soviética” (Benz y Graml, 1986: 30).

El desarrollo de modelos económicos e ideológicos totalmente distintos, llevaron a que estas dos grandes potencias que habían resultado vencedoras en la Segunda Guerra Mundial se fueran consolidando poco a poco, donde la URSS [Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas] comenzó a estructurar un bloque de países que eran partidarios del comunismo, conocido como bloque oriental; y por otro lado, Estados Unidos, que contaba

con el apoyo de otro grupo de países alineados con el sistema económico capitalista, denominado bloque occidental; donde Eric Hobsbawm alude que:

“Hasta entonces ambas superpotencias habían aceptado el reparto desigual del mundo, habían hecho los máximos esfuerzos por resolver las disputas sobre sus zonas de influencia sin llegar a un choque abierto de sus fuerzas armadas que pudiese llevarlas a la guerra y, en contra de la ideología y de la retórica de guerra fría, habían actuado partiendo de la premisa de que la coexistencia pacífica entre ambas era posible” (Hobsbawm, 1998: 232).

En relación a este punto, el denominativo de Guerra Fría, se debió sin lugar a dudas, a que no hubo un enfrentamiento directo, ya que en ninguna instancia se llegó o se tuvo que utilizar el poderío armado y/o militar en contra del rival, evitando de esta forma provocar una nueva guerra a nivel mundial; si bien, en este sentido el conflicto no implicó ningún enfrentamiento de tipo armado entre estas grandes potencias mundiales, sí se puede decir que tuvo al mundo como tal en un permanente estado de alerta y tensión frente a cualquier circunstancia o situación que se les saliera de las manos.

Cabe señalar también, tal como enfatiza Hobsbawm que a pesar de esta especie de equilibrio mundial, existía un cierto temor a la inestabilidad y que todo quedara ad portas de una posible guerra:

“La inestabilidad resultaba también evidente para los Estados Unidos, protectores del *statu quo* global, que la identificaban con el comunismo soviético o, por lo menos, la consideraban como un recurso permanente y potencial para su contendiente en la lucha global por la supremacía. Casi desde el principio de la guerra fría, los Estados Unidos intentaron combatir este peligro por todos los medios, desde la ayuda económica y la propaganda ideológica, pasando por la subversión militar oficial o extraoficial, hasta la guerra abierta, preferiblemente en alianza con un régimen local amigo o comprado, pero, si era preciso, sin apoyo local. Esto es lo que mantuvo al tercer mundo como una zona de guerra, mientras el primero y el segundo iniciaban la más larga etapa de paz desde el siglo XIX” (Hobsbawm, 1998: 433).

En este sentido, claramente podemos enfatizar que Estados Unidos protegió a su *patio trasero* a todo costo, ya que postulaba más una intervención en el tercer mundo, compuesto por “habitantes de África, Extremo Oriente y Sur de Asia” (Hobsbawm, 1998: 262), con un menor impacto en América Latina, la cual también era denominada como otra región tercer mundista.

Señalado ello, podemos plantear que la Unión Soviética y Estados Unidos aceptaron el reparto del mundo, o sea, ambos bloques de poder aceptan sus zonas de influencia, donde

el campo socialista era muy compacto territorialmente, ya que en Europa, sus fronteras estaban marcadas por el límite de la ocupación militar de Rusia –exceptuando a Austria y la inclusión de Albania- y formaban lo que los occidentales denominaban el telón de acero; mientras tanto las regiones de Asia, Mongolia, China y la mitad septentrional de Corea y Vietnam se situaban a mediados de la década de los cincuenta en la órbita soviética. En este punto, tal como enfatiza Hobsbawn (1998), la Unión Soviética no tenía intenciones de expandirse, pero mira con buenos ojos las revoluciones y el avance de izquierda en el continente:

“Durante varias décadas la Unión Soviética adoptó una visión esencialmente pragmática de sus relaciones con los movimientos de liberación radicales y revolucionarios del tercer mundo, puesto que ni se proponía ni esperaba ampliar la zona bajo gobiernos comunistas más allá de los límites de la ocupación soviética en Occidente, y de la de intervención China (que no podía controlar por completo) en Oriente. Esto no cambió ni siquiera durante el periodo de Krushev (1956-1964), cuando algunas revoluciones locales, en las que los partidos comunistas no tuvieron un papel significativo, llegaron al poder por sus propios medios, especialmente en Cuba (1959) y Argelia (1962)” (Hobsbawn, 1998: 434).

En definitiva, lo que esperaba Krushev, era que el capitalismo fuera enterrado por la superioridad económica del socialismo, donde la expansión en el tercer mundo del comunismo se debió a condiciones y acciones propias no creadas por la URSS.

Por su lado, Estados Unidos de una u otra manera también se manifiesta e interviene en las lógicas de Guerra Fría, ya que supone conspirativamente que los movimientos que se estaban produciendo en la región eran prácticamente agentes rusos encubiertos, en este sentido podemos mencionar que:

“La Guerra Fría, que sí procuraba estar a la altura de su propia retórica de lucha por la supremacía o por la aniquilación, no era un enfrentamiento en el que las decisiones fundamentales las tomaban los gobiernos, sino la sorda rivalidad entre los distintos servicios secretos reconocidos y por reconocer, que en Occidente produjo el fruto más característico de la tensión internacional: las novelas de espionaje y de asesinatos encubiertos” (Hobsbawn, 1998: 232).

Señalado lo anterior, claramente podemos mencionar que el statu quo mundial se encontraba muchas veces en desequilibrio, debido a ciertas suspicacias de cada uno de los bloques, lo que deja de manifiesto que “el conflicto entre la Unión Soviética y Estados Unidos aparecía por fin como una lucha global entre un régimen de ‘terror y represión’ y la ‘libertad’, que los Estados Unidos estaban llamados a defender en el mundo” (Benz y

Graml, 1986: 29); esta idea claramente hace alusión favorable a la potencia de Estados Unidos.

En este punto hay que destacar que:

“[...] mientras que a los Estados Unidos les preocupaba el peligro de una hipotética supremacía mundial de la URSS en el futuro, a Moscú le preocupaba la hegemonía real de los Estados Unidos en el presente sobre todas las partes del mundo no ocupadas por el ejército rojo. No hubiera sido muy difícil convertir a una URSS agotada y empobrecida en otro satélite de la economía estadounidense, más poderosa por aquel entonces que todas las demás economías mundiales juntas. La intransigencia era la táctica lógica. Que destaparan el farol de Moscú, si querían.” (Hobsbawn, 1998: 238).

Siguiendo esta misma idea, la crisis de los misiles en Cuba marcó un viraje significativo en las relaciones entre Estados Unidos y la URSS, ya que:

“[...] durante la crisis de los misiles cubanos de 1962, tal como sabemos hoy (Ball, 1992; Ball, 1993), la principal preocupación de ambos bandos fue cómo evitar que se malinterpretaran gestos hostiles como preparativos bélicos reales.” (Hobsbawn, 1998: 232).

Ambas partes vieron la necesidad de aliviar las tensiones que podrían haberlos llevado a una confrontación militar directa, en este sentido:

“[...] la crisis de los Misiles cubanos de 1962, uno de estos recursos enteramente innecesarios, estuvo a punto de arrastrar al mundo a una guerra innecesaria a lo largo de unos pocos días y, de hecho, llegó a asustar a las cúpulas dirigentes hasta hacerles entrar temporalmente en razón.” (Hobsbawn, 1998: 233).

Al año siguiente, Estados Unidos, la Unión Soviética y Gran Bretaña firmaron un histórico acuerdo para la Proscripción Limitada de Ensayos Nucleares que prohibió la prueba de esas armas químicas en la atmósfera.

Siguiendo en el marco de la Guerra Fría, y tras la Revolución Cubana de 1959, Estados Unidos inicia un proceso de mayores relaciones con América Latina, a fin de evitar que se produzca un nuevo episodio como el caso cubano en la región, donde las directrices enviadas desde el gobierno de los Estados Unidos tiene un rol importantísimo, el cual de forma más bien oculta dirigía y a su vez coordinaba los distintos escenarios políticos y económicos de la región, tal como lo menciona el investigador Jacques Chonchol:

“Después del triunfo de la revolución cubana, la política norteamericana, a fin de contrarrestarla en un plano más profundo, lanzó bajo la inspiración del presidente Kennedy, la política de la Alianza para el Progreso, aprobada en la Conferencia de Punta del Este en 1961. Dicha política, ligaba la ayuda financiera y económica de los Estados Unidos a los diferentes países de la región, a su decisión de efectuar cambios

estructurales entre los que se destacan la reforma agraria y la reforma fiscal” (Chonchol, 1994: 266).

Durante la denominada Guerra Fría, el gobierno central de Estados Unidos, junto a un grupo de intelectuales de ese país, comenzó a inquietarle que la persistencia de la miseria de América Latina desviara la atención de esos países hacia la Unión Soviética, como ya había ocurrido con el caso de Cuba. Teniendo como modelo el exitoso Plan Marshall, (Creado para paliar los devastadores efectos de la Segunda Guerra Mundial y levantar la economía de Europa), estudiaron una mezcla que en apariencia contuviera dinero y buenas intenciones para replicar en América Latina las bondades del modelo aplicado por Marshall, aunque con motivaciones totalmente inimaginables.

El denominado programa Alianza para el Progreso, auspiciado por el entonces presidente de los Estados Unidos John Fitzgerald Kennedy, fue elaborado y aprobado (con la excepción de Cuba) en la conferencia que se tuvo lugar en Punta del Este, (Uruguay) el 17 de agosto de 1961 por la Organización de Estados Americanos (OEA). Su propuesta era un programa cuyas primordiales medidas estaban orientadas al desarrollo socio-económico de América Latina.

Sin duda, la Alianza para el Progreso no era un programa social y económico, como se daba a entender, sino que fue un plan de política de estado de Estados Unidos. El principio rector de éste era evitar la expansión en Latinoamérica de las ideas de la nueva y triunfante Revolución cubana, cuyo principal exponente era Fidel Castro.

Los primeros lineamientos de acción eran, en primer lugar, antes de los primeros diez años, lograr detener el progreso de las ideas de la revolución cubana que se difundía rápidamente por América Latina. A su vez también el concretar una fuerte dependencia económica, política y social que les permitiera seguir conservando y ahondando del control sobre los recursos naturales de los países firmantes en Punta del Este:

“Tanto era así que en esa época, la Alianza para el progreso, encabezada por los Estados Unidos de Norte América, condicionó las ayudas financieras a una mayor preocupación por parte de los gobiernos de sus correspondientes sectores rurales y agrícolas” (Ortega, 2005: 7).

Los programas por tanto, estaban dirigidos a optimizar la producción agrícola, reafirmando a su vez el proceso de la Reforma Agraria, libertad de comercio en América Latina, aumentando el nivel de vida de las personas, optimizando los accesos a vivienda, salud, educación, eliminando el analfabetismo, mejorando los sistemas de comunicaciones y vialidad urbana como rural, y colaboración monetaria en Latinoamérica, con precios estables, los cuales controlaron la inflación de ese momento.

Sin embargo, este programa entró en conflicto en los países con fuertes restricciones de parte de los grupos con poder económico y la oligarquía imperante, que no permitieron que se realizaran las reformas necesarias tanto en el ámbito agrícola como en lo fiscal, además de que Estados Unidos injustamente interrumpe las ayudas comprometidas, usando y abusando del intervencionismo en los países en los que el programa se llevaba a cabo, lo que conduce de una u otra forma al fracaso repentino de este plan, el que luego tomó otras directrices en los países de América Latina.

Se intuyó además que este programa no concluiría antes de que se terminara oficialmente el tiempo estimado, lo que había provocado una fuerte desmoralización entre los que se suponía debían promoverlo. Teodoro Moscoso, el primer coordinador de la Alianza, declaraba desalentado en 1967 que “El caso Latinoamericano es tan complejo, tan difícil de resolver y tan cargado de peligros y calamidades humanas y globales que utilizar la palabra angustia, no sería una exageración” (Montaner, 2001: 55).

La Alianza para el Progreso, le permitió por tanto a Estados Unidos el poder introducirse paulatinamente a la parte central de cada país, generando con estos golpes de estado el poder implantar gobiernos que funcionen según sus directrices.

Es por esta razón, que al investigar sobre los acontecimientos relacionados con la Reforma Agraria, es imposible no mencionar la relevancia que tuvo la denominada Alianza para el Progreso, donde a instancias de Kennedy, se firma la Carta de Punta del Este, Uruguay, 1961; que da inicio a la llamada Alianza para el Progreso, mediante la cual Estados Unidos se comprometía a otorgar ayuda económica a cambio de reformas estructurales en el agro, el sistema tributario, la educación y la salud, donde:

“[...] el compromiso contraído por los firmantes latinoamericanos contempló la realización de reformas profundas en sus respectivos países, a cambio que EE.UU. entregara capitales por la suma de 20 mil millones de dólares a lo largo de una década” (Garrido, Guerrero y Valdés, 1988: 92).

Constituyendo una estrategia de lucha anticomunista que pretendía contrarrestar la influencia de la Revolución Cubana en la región; donde tal como plantea Eric Hobsbawn (1998) que entre los años 1950 y 1970, el capitalismo se encuentra en su Edad de Oro, ya que los índices de crecimiento en la órbita capitalista superan aproximadamente el 10% anual, lo que permiten la expansión constante del Estado de Bienestar.

3.2. América Latina y el Estado Desarrollista de Compromiso: las Reformas Agrarias como gran salto en términos de educación.

Es en este mundo bipolar donde la Guerra Fría reina en el globo, constituyendo el caso de América Latina un fenómeno bastante general, en que a partir de este siglo XX inmerso en el conflicto de estas dos súper potencias, jugó un rol protagónico el *Estado Desarrollista Latinoamericano*, “el cual nace a partir de la segunda década del siglo XX [...] y se desenvuelve plenamente después de la Segunda Guerra Mundial y alcanza su auge hacia la década de los 70” (Riesco, 2012: 114). Su auge coincide con la denominada *Época o Edad de Oro* del capitalismo y por tanto de los Estados de Bienestar social, destacándose de sobre manera en los países industriales más avanzados.

En la mayoría de los países de la región Latinoamericana, el *Estado Desarrollista* tuvo lugar sobre “el trasfondo de extendidas relaciones agrarias tradicionales que se encontraban en un acelerado proceso de descomposición, producto de la migración de masas de campesinos hacia zonas urbanas” (Riesco, 2012: 114), provocándose en temas genéricos un aumento considerable en las ciudades; es por esta razón que el Estado tuvo que recurrir a la implementación de varias políticas públicas, para así poder tomar un rol activo en las transformaciones que estaban sucediendo, donde destacaron las políticas en educación y en salud, es por este motivo que “hacia la segunda mitad del siglo asumió un papel directo en el cambio social, especialmente mediante las reformas agrarias que se llevaron a cabo en varios países de la región” (Riesco, 2012: 115). Cabe destacar que estas

reformas que se llevaron a cabo en el campo, fueron altamente conflictivas, donde por un lado tenemos la migración campo – ciudad, bajo la idea de exclusión de estos sectores de la modernidad y todo lo que ello significó en términos políticos, por otro lado tenemos el *Estado de Compromiso*, el cual se quiebra por la Reforma Agraria, vale decir, porque lo que se busca es democratizar el campo y con ello el poder introducir a los campesinos a la modernidad, afectando el último bastión de poder político social de la oligarquía terrateniente, donde en países como en “Cuba y Chile durante los años 1960 y principios de los años 1970, esta confrontación adquirió la forma de revoluciones hechas y derechas, que terminaron barriendo definitivamente a las viejas oligarquías” (Riesco, 2012: 127).

La Reforma Agraria “pasó a constituirse en una consigna central de la política latinoamericana durante los años 1960 y 1970” (Riesco, 2012: 127), la cual a su vez fue visualizada con diferentes objetivos, como era la retención de las protestas constantes de los campesinos, la liberación de enormes grupos sociales y también como un paso para llegar a la industrialización, al tan anhelado desarrollo, el que se constituyó como un ideal deseado para sacar a los países latinoamericanos del rezagamiento y la desgracia. Es el inicio de las luchas revolucionarias contra la intervención de Estados Unidos y las grandes potencias mundiales, que en un principio tenía objetivos más bien focalizados, restringidos, pero que adquirieron gran fuerza y preponderancia al involucrar en esta lucha a los campesinos y la disputa por el dominio de la tierra.

Es a partir del año 1959, en que triunfa la Revolución Cubana, en que el tan anhelado sueño de la libertad y la tierra forman uno. Ejecutándose significativos cambios sociales en América Latina, producto de las medidas que impulsa Estados Unidos a través de la Alianza para el Progreso, buscando parar y extirpar la influencia de la nación Cubana, tranquilizando a su vez el conflicto social que se extendía por América Latina. Se readecuan las estructuras productivas, se avanza velozmente en temas básicos, como vivienda, salud, educación, tomando el Estado la dirección de estas medidas. En este punto Hernán Ramírez Necochea alude el rol que tenía Estados Unidos en este propósito de la Alianza para el Progreso:

“[...] el imperialismo norteamericano se propuso realizar el esfuerzo de aparecer vinculado a la necesidad de progreso de América Latina, de presentarse como promotor, partidario y financiador de él y de exhibirse como puro, desinteresado y decidido portavoz e intérprete de las aspiraciones renovadas de grandes contingentes humanos del hemisferio” (Ramírez, 1965: 219).

En la década de los 60', se desarrollaba en América Latina la idea general de que no se podían modernizar los países si no existía un cambio de estructuras, y esos cambios estructurales significaban cambios en la tenencia de la tierra, tal como mencionaba Jacques Chonchol (2000), donde por ejemplo tomando el caso de Chile, se podía decir que mientras el país tenga una agricultura tradicional, con una buena parte de la población viviendo en la pobreza, en una situación de consumo sin estar incorporado en el mercado, no es posible desarrollar la industrialización, y lo que se está ganando por el proceso de industrialización se pierde por el atraso que hay en la agricultura, porque obliga a importar una buena parte de los productos alimenticios propiamente tal, por lo tanto, si se quiere modernizar el país, mejorar la economía, la cultura y la educación, debe haber una transformación del sistema agrario⁴, se debe incorporar a la mayor parte de la población rural al sistema moderno de producción, ya que:

“[...] el planteamiento general era que la población rural de Latinoamérica tendía a crecer y, existiendo problema de distribución de la tierra, la producción agrícola no aumentaba en la misma proporción que la población, a la par que aumentaban las importaciones de alimentos” (Garrido et al., 1988: 84).

La idea anterior fue desarrollada por la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) en conjunto con la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura) y una parte considerable de organismos internacionales; idea que comenzó a circular a través de las distintas universidades, las cuales a su vez se encargaron de expandirla e incorporarla poco a poco a la mentalidad de los diversos grupos de personas de Latinoamérica.

Además de lo anterior, debemos sumar otro fenómeno muy significativo, como lo es el triunfo de la Revolución Cubana y la implantación de un gobierno comunista en América

⁴ Reforma Agraria en Chile. Esta es la transcripción de una ponencia presentada por el señor Jacques Chonchol en noviembre del año 2.000 en la Facultad de Ciencias veterinarias y Agropecuarias de la Universidad de Chile.

a la cabeza de Fidel Castro. Dentro del impacto que tuvo la Revolución Cubana de 1959 en América Latina, fue la realización sustancial de la Reforma Agraria en la región, donde:

“[...] comienza a desarrollarse en toda América Latina y en Chile, la gran idea de que no se podía modernizar los países sin hacer cambio de estructura y esos cambios de estructurales significaban cambios en los sistemas de tenencia de las tierras, además la Revolución Cubana en 1959 también provoca un impacto en América Latina, donde una de las primeras reformas sustanciales que hizo fue la Reforma Agraria (Chonchol, 1971: 84).

La Reforma Agraria es un fenómeno generalizado en Latinoamérica durante los años sesenta. De hecho en 1961 recibe un fuerte respaldo a nivel continental con la carta de Punta del Este, propiciada por la Alianza para el Progreso, documento en el cual se solicita la Reforma Agraria como condición fundamental para el progreso económico y social de los pueblos latinoamericanos.

Es en esta etapa desarrollista de los Estados Latinoamericanos donde se puede distinguir un gran salto en términos de educación, lo cual está vinculado con el proceso de Reforma Agraria que se estaba llevando en la región, es por esta razón que durante las décadas de 1960 y 1970 “se emprendieron grandes campañas de alfabetización, las que en algunos países como Cuba [...], alcanzaron a la totalidad de la población en unos pocos años” (Riesco, 2012: 121). Esto claramente se puede reafirmar como uno de los objetivos principales, donde:

“La reducción de la tasa de analfabetismo es uno de los objetivos básicos de los sistemas educativos de la región. Más aún, históricamente ha sido una meta básica en el proceso de constitución de las sociedades políticas latinoamericanas. Desde los fundadores de la nacionalidad hasta los grandes reformadores de la educación popular, se consideró que la eliminación del analfabetismo era la condición previa para la formación de la ciudadanía; es decir, utilizando el lenguaje de la época, de la democracia y el progreso” (Borsotti, 1987: 110).

Destaca considerablemente la preocupación por la educación en este momento, pero no es sólo algo de Latinoamérica, sino que tal como lo reafirma Gabriela Ossenbach, esto ocurrió en otras partes del mundo:

“La segunda mitad del siglo XX estuvo marcada por una preocupación economicista en la política educativa, y por el protagonismo que adquirieron los organismos internacionales en el diseño de políticas y estrategias nacionales de reforma educativa. Esta nueva corriente no afectó sólo a América Latina, sino que se convirtió en un fenómeno mundial. El sustrato teórico de este nuevo paradigma lo constituyeron el pensamiento tecnocrático y la teoría del capital humano” (Ossenbach, 2010: 30).

Señalado ello, es que empiezan las políticas de alfabetización en toda la región, dando un gran realce a la educación pública y primaria, destacando también a los sectores que se encontraban más alejados de las ciudades y centros urbanos:

“En efecto, los países de urbanización relativamente alta y antigua (Argentina, Chile y Uruguay) presentan bajas tasas globales de analfabetismo. En el otro extremo, los países con baja urbanización (Nicaragua, El Salvador, Guatemala, Honduras) presentan altas tasas globales de analfabetismo” (Borsotti, 1987: 112).

Pero sin lugar a dudas, esto nos deja de manifiesto, que a pesar de las políticas para extender la educación, esta no llegó a todos los lugares y regiones de igual manera, ya que los sectores rurales seguían con una diferencia y déficit considerable en comparación con las políticas educativas que se impartían en los países más desarrollados y con mejores condiciones de vida, ya que “con la excepción de los países más avanzados de la región, el analfabetismo se mantuvo muy elevado y la cobertura educacional permaneció baja, incluso en los niveles primarios” (Riesco, 2012: 122).

Tal como lo plantea el investigador Carlos Borsotti:

“Tanto en 1960 como en 1970, las tasas de analfabetismo rural eran por lo menos dos veces más altas que las urbanas, con la sola excepción de Colombia, hacia 1970 [...] Argentina, Uruguay, Costa Rica y Chile presentan bajas tasas relativas de analfabetismo total, urbano y rural. Se trata de los países de más alto desarrollo educacional de la región; los dos primeros son los más homogéneos, mientras que Costa Rica y Chile tienen tasas de analfabetismo rural tres veces mayores que las urbanas” (Borsotti, 1987: 113).

Hay que señalar a su vez también, que el punto de partida de esta nueva política educativa en Latinoamérica, la podemos vincular al año 1956, ya que en este año se celebró en Lima, Perú, la Conferencia Regional sobre la Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina, Conferencia que fue convocada por la UNESCO, con el ideal de darle un gran giro positivo a la tan dejada de lado educación latinoamericana, donde “en términos generales, desde finales de la década de 1950 hasta la década de 1970, se produjeron reformas educativas marcadas por el desarrollismo y la planificación en todos los países del ámbito latinoamericano” (Ossenbach, 2010: 30), donde finalmente se puede deducir que:

“La política desarrollista propició un espectacular aumento en las cifras de escolarización en todos los niveles educativos, amplió considerablemente la cobertura en el medio rural y promovió el alargamiento del período de escolaridad obligatoria. Igualmente, se llevaron a cabo importantes iniciativas de alfabetización adulta y de

ampliación de la educación y la asistencia social a niños en edad preescolar.” (Ossenbach, 2010: 31).

Pero a pesar de esto, de toda la importancia que se le dio a la expansión de la educación, las políticas públicas dirigidas hacia el sector rural no eran las mejores, claramente se mostraban diferencias casi inauditas de analfabetismos escolar, tanto infantil como adolescente, donde:

“[...] el analfabetismo de la población infantil y joven es un fenómeno fundamentalmente rural. En las ciudades capitales, el analfabetismo infantil y juvenil no sobrepasa el 10%. Las tasas rurales, por su parte, se escalonan entre el 60,4% de Guatemala y el 7,8 de Costa Rica” (Borsotti, 1987: 119).

Por tanto, y en definitiva el Estado Desarrollista de mediados del siglo XX logró grandes mejorías en temas de desarrollo económico y social en la región latinoamericana, pero el ámbito de la educación, especialmente la educación rural fue una de las menos favorecidas.

“[...] durante el período de auge del Estado Desarrollista, en los años 1960, 1970 y 1980, una concepción inclusiva del desarrollo económico, que consideraba en un mismo nivel y en forma complementaria el desarrollo económico y la protección y promoción social, se hizo hegemónica en América Latina” (Riesco, 2012: 131).

Mejoras que junto con la Reforma Agraria, fueron probablemente la intervención más efectiva del Estado Desarrollista, en referencia a los términos de poder acelerar la transformación social del continente como tal; donde a su vez y en definitiva:

“La reforma agraria afectó la espina dorsal de las oligarquías y fue resistida furiosamente en todas partes, aún con el recurso a golpes militares, escuadrones de la muerte y guerras civiles, que contaron casi siempre con el apoyo de intervenciones más o menos directas de Estados Unidos, en el marco de la guerra fría” (Riesco, 2012: 128).

3.3. El Escenario Chileno: la Reforma Agraria como protagonista de los cambios estructurales más importantes para el mundo campesino.

Entre los principales cambios del período, tenemos que mencionar el rol que asumió el Estado, como protector de la población en materias sociales, resguardando y generando empleos en materia económica. Este nuevo rol del Estado conocido como Estado de

Compromiso, implicó que la población contara con servicios en materias de asistencia social, salud y educación.

Este Estado Capitalista de Compromiso “se le ha definido como el acuerdo político, social y económico [...] entre clases con intereses contradictorios” (Gómez, 2004: 40), donde ninguno tiene la capacidad de imponer su hegemonía sobre otro, esto los obliga a crear un régimen político democrático, donde se asegura la estabilidad del régimen institucional y para dar continuidad al tipo de desarrollo que adopta el capitalismo nacional. El rol del Estado Capitalista de Compromiso es asegurar y mantener la continuidad del régimen político exigiendo el respeto por los límites del compromiso político: mantener la exclusión de ciertos sectores sociales del sistema y contener todas aquellas reformas institucionales y políticas destinadas a superar dicha situación, esta idea se sostuvo en el *Pacto Desarrollista*; el pacto de dominación desarrollista fue la base política, social y económica del Estado Capitalista de Compromiso, el cual excluía a los campesinos, dejándolos bajo la dominación terrateniente, es por esto que Gómez sostiene que:

“[...] la clase terrateniente conservó el control y poder económico y social que le brindaba la gran propiedad agraria. Esa era su principal fuente de poder político: la dominación que ejercía no sólo sobre la propiedad sino también sobre la población campesina” (Gómez, 2004: 42).

Esto es uno de los principales motivos de la gran agitación que se vivió en el país durante esos años, lo que llevaría de una u otra manera al quiebre del Estado de Compromiso:

“La década de los 60’ se destacó en el mundo por su alto grado de agitación social y política. En Chile, esto era signo inequívoco de la clausura del modelo de sociedad hasta entonces imperante: el Estado de Compromiso, con su estrategia desarrollista de sustitución de importaciones, entraba en su crisis terminal” (Bowen, 2008: 1).

En 1967 se produjo la ruptura del compromiso al dictarse 3 leyes: La reforma constitucional al art 10, la ley de Reforma Agraria y la Ley de Sindicalización campesina, siendo esta última una herramienta para que los campesinos pudieran organizarse y defender los derechos adquiridos y solicitar otros, por este motivo se dice “que el año 1967 abre y cierra un período de la historia capitalista nacional” (Gómez, 2004: 47). Leyes que a

su vez también se relaciona con el triunfo de la Revolución Cubana, la cual deja muy preocupado a EEUU, es por esto que:

“La conformación de un régimen político democrático es asumido por el Departamento de Estado de los Estados Unidos como una estrategia de contención a la movilización política de los sectores populares y políticos vinculados a la izquierda socialista, comunista o revolucionaria de la región” (Gómez, 2004: 47).

Debido a lo recientemente expuesto es que se debía instalar la democracia en la sociedad latinoamericana; se presentan 2 vías: la Alianza por el Progreso y la Doctrina de Seguridad Nacional. Donde por otro lado el triunfo del partido político de la Democracia Cristiana de Eduardo Frei inicia el primer intento explícito de modernizar el sistema capitalista mundial.

En 1965 fue presentado al Congreso el Proyecto de Reforma Agraria, donde la modernización capitalista de la agricultura constituiría un elemento clave en la estrategia del desarrollo puesta a punto por los teóricos de la Alianza por el Progreso, además debía satisfacer la demanda industrial de materias primas agrícolas, y por otra parte ser fuente de inversiones. Pero para su realización el gobierno de Eduardo Frei debió enfrentar varios obstáculos, ya que la lucha parlamentaria tenía como objetivo impedir que se expropiaran las propiedades tierras agrícolas, ya que significaba perder fuentes de poder político y social.

Es así como durante la segunda mitad del siglo XX, se produce en Chile uno de los cambios estructurales más importantes para el mundo campesino, se da inicio a la Reforma Agraria, la cual:

“[...] aboga por incluir una política amplia, que comprenda no solamente la oportunidad de ser propietario, sino también diversas otras medidas para ayudar a los agricultores a través de una mayor seguridad de tenencia, mejores sistemas de créditos, mayores facilidades de comercialización, servicios de asistencia técnica, educación, etc.” (Garrido et al., 1988: 36).

En un proceso que si bien estuvo dirigido y coordinado desde el Estado, este habría sido influenciado por la presión internacional pos Segunda Guerra Mundial.

“Durante las décadas de los 50 y comienzo de los 60, existía en Chile la misma desigualdad en la distribución de la tierra y de los ingresos agrícolas que en los demás países latinoamericanos. La mitad de las familias campesinas no poseían tierras o eran propietarios de extensiones tan pequeñas que sus miembros debían trabajar

fuera de ellas para subsistir, ya sea como medieros, asalariados temporales o en otras actividades” (Chonchol, 1994: 289).

Hay que tener en consideración que en Chile, como en otras regiones latinoamericanas, la tenencia de la tierra estaba vinculada a las personas en forma familiar, es decir, la tierra se iba traspasando de generación en generación en manos de las mismas familias, lo que traía como consecuencia una fuerte concentración de los terrenos agrícolas en favor de unos pocos. De esta manera, el 86 % de la mejor tierra pertenecía a pocas familias, y sólo el 5,2 %, estaba en manos de los campesinos. Esta situación de propiedad de la tierra no era nueva en Chile, sino que venía desde la época de la Colonia con el surgimiento del latifundio. Una consecuencia fundamental de esta concentración, era que sólo se lograba explotar una pequeña parte de la tierra de estas grandes extensiones de terreno, con un desaprovechamiento considerable de recursos. Por ello, se hacía indispensable una reforma al sistema agrario en Chile.

Así, durante el gobierno de Jorge Alessandri se inició un proyecto de Reforma Agraria en el cual se aprobaron, en 1962, las primeras leyes que permitieron la expropiación y subdivisión de las grandes propiedades agrícolas que estuvieran siendo mal explotadas. Para hacer efectiva esta ley y administrar el proceso, se creó la Corporación de Reforma Agraria (CORA) y el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), el que brindaba créditos y asistencia técnica a los nuevos propietarios. Si bien éste fue un primer impulso, las acciones fueron muy restringidas, sin realizarse ningún cambio fundamental en la estructura agraria del país; por este motivo esta reforma tiene un carácter muy limitado, aplicándose básicamente a tierras estatales, por lo que se la llamó *Reforma del Macetero*.

Con el gobierno de Frei Montalva se realizó una fuerte promoción para que parte de la tierra pasara a manos de aquellos que la trabajaban. Lo anterior, con el fin de mejorar la producción y, a la vez, aumentar el nivel de vida de los campesinos:

“[...] con el objeto de hacer más grata la vida rural y arraigar más a los campesinos haciendo desaparecer la diferencia de niveles de vida entre la ciudad y el campo, se contempla la formación de centros habitacionales rurales o villorrios agrícolas con todos los servicios comunes, educacionales y otros, que la vida moderna exige” (Garrido et al., 1988: 87).

De esta manera, la CORA (Corporación de Reforma Agraria) fue el organismo encargado de evaluar los terrenos a dividir, llevando a cabo la expropiación masiva de tierras que excedían las 80 hectáreas básicas o cultivables. Para ello, a todos aquellos propietarios a los cuales se les quitaran tierras, el gobierno les daría un pequeño pago al contado y luego bonos para ser cobrados a largo plazo. Sin embargo, el proyecto de Reforma Agraria fue el punto más conflictivo del gobierno de Frei Montalva, ya que le llevó a enfrentarse con la derecha tradicional del país, que tenía su mayor dominio económico en el campo. Este gran impulso reformista también tuvo frutos en la organización de los campesinos al aprobarse la ley de sindicalización campesina en 1967, con la cual los trabajadores del campo tuvieron la oportunidad de tener instancias de organización masiva, lo que se vio reflejado en el aumento significativo de sindicatos, los que llegaron a contar con cerca de 130 mil miembros.

La situación agraria de Chile experimentada hasta 1960, se advierte en una suerte de pesimismo frente a la sociedad nacional: el atraso tanto económico, como político, social y cultural evidente del mundo rural, manifestaba la necesidad urgente de llevar a cabo reformas concernientes a superar los problemas históricos que habían moldeado la realidad agraria existente:

“[...] siendo la Reforma Agraria un fenómeno esencialmente político, las condiciones para su realización estuvieron dadas cuando, a nivel del aparato del Estado, se suscitaron modificaciones en las alianzas políticas que hasta entonces habían prevalecido y se produce, en consecuencia, un cambio en la dirección y orientación del mismo. No son ajenas a estas modificaciones y a sus implicancias para la agricultura, las orientaciones surgidas de la política norteamericana a través de la Alianza para el Progreso.” (Tapia y Vío, 1985: 11).

Para que los cambios y procesos sociales lleguen a concretarse y no queden sólo en la intención, siempre van a ir acompañados de una preparación previa, donde a su vez tienen una estrecha relación con los contextos políticos de aquél entonces, siendo estos muchas veces favorables, como también en algunas oportunidades situaciones bastantes adversas, donde “hasta la reforma agraria de la década de los sesenta, se mantenía todavía una frontera entre el campo y la ciudad, que fue gravitante para las formas de vida de la población rural” (Valdés, 2007: 17).

Antes y durante la Reforma Agraria, gran parte de las familias campesinas vivían en situación de marginalidad y pobreza, lo que provocó un fuerte movimiento social por la redistribución de la tierra, y mejores condiciones de vida para las personas. Existían durante esos períodos, distintos tipos de familias y trabajadores; los pequeños propietarios, los asalariados y los inquilinos, siendo estos últimos los principales beneficiados con la Reforma Agraria, “por todas estas razones, la Reforma Agraria era una vieja bandera de lucha de los partidos de izquierda y de la Democracia Cristiana, pero hasta comienzo de los años 1960 no hubo condiciones políticas favorables para su realización” (Chonchol, 1994: 290).

Donde el mayor impacto de la Reforma Agraria es la participación de la familia campesina en la política agraria, por tanto se trata “de incorporar los sectores rurales al mercado nacional al mismo tiempo que integrarlos al sistema político, ampliando así las bases de sustentación del proyecto modernizador de la sociedad chilena.” (Tapia y Vío, 1985: 11). El campesino pasa de ser inquilino, a un individuo con derechos, a tomar parte en las decisiones de sus predios y a participar en los acontecimientos de su vida.

Un efecto directo de abrir un espacio de participación política agraria al campesino, fue que esta participación pasó a ser mucho más relevante que el cómo producir mejor, o mejorar los suelos. Es decir, el tema productivo pasó a segundo lugar. Esto afecta a la familia entera porque el debate y aspiraciones consecuentes son a nivel familiar. La familia campesina en su totalidad levanta por primera vez la vista, ya no es sólo producir y vender. Descubrieron que eran sujetos de derecho frente a la educación, salud, vivienda y muchos otros temas. Con la Reforma Agraria se integra a la familia campesina a la discusión nacional, donde por primera vez serán oídas sus demandas.

La Reforma Agraria pretendía un aumento de la producción y una transformación social y cultural que haría más digna y justa la existencia del campesinado en Chile, tal como lo señaló el Presidente de la República Eduardo Frei Montalva:

“[...] al realizar la Reforma Agraria perseguimos la transformación de la agricultura en forma tal que posibiliten la integración de todo el sector rural al desarrollo social, cultural, económico y político de la nación” (Gómez, 2004: 49).

De esta manera la Reforma Agraria actuaba de la siguiente forma: comenzaba en los estudios de expropiación del predio, al que se le asignaba un puntaje de acuerdo a los análisis técnicos que realizaba la CORA. De acuerdo a ese estudio se determinaban las causales de expropiación, la que finalmente se resolvía en el consejo de la CORA, posteriormente los predios expropiados eran entregados a los campesinos, quienes se organizaban en asentamientos campesinos. El asentamiento, establecido con el propósito de que los futuros propietarios pudieran capacitarse y a su vez también capitalizar, constituía un elemento destinado a favorecer el logro de las metas propuestas, además la capacitación técnica permitiría un aumento en la productividad y una participación activa de los campesinos dentro de esta nueva economía; por tanto:

“[...] la reforma agraria, como proceso, sería la modificación profunda de tenencia de la tierra, de tal manera que la economía del país se viera sustancialmente incrementada con aumentos en la producción y productividad del sector agrícola y que, al mismo tiempo, el habitante rural dispusiese de mayores recursos y mejores condiciones de vida” (Garrido et al., 1988: 93).

Muchos de los campesinos se opusieron a un proceso de Reforma Agraria, ya que esto significaba para ellos perder prácticamente toda su vida, y nada les aseguraba que obtendrían algo que los beneficiaría, por esto preferían continuar con el viejo sistema de hacienda, y así seguir manteniendo la tranquilidad de tener un trabajo y un techo donde vivir; sin embargo, a pesar de estas ideas, hubo campesinos que sí creyeron en un cambio, que sí querían hacerse escuchar, dar a conocer las condiciones en qué vivían y trabajaban, cuáles eran sus necesidades, aunque éste empoderamiento muchas veces significaba perderlo todo:

“Por todo esto, es difícil asegurar la existencia de un Movimiento Campesino cohesionado. Uno de los elementos que más llama la atención al estudiar los sectores rurales, es lo tarde que se manifestó en ellos la “cuestión social”. Se ha señalado que en esto influyó el espíritu pasivo de los inquilinos, sobre los cuales recayó el peso de un orden opresivo que dispersó toda posibilidad de revuelta. Estas serían las bases que sustentaron la ‘Pax rural’” (Salazar, 1999: 102).

Entrada ya la década de los sesenta, y específicamente entre los años 1967 y 1970, la implementación de la Reforma Agraria es inminente, el sector rural debía ser reformado y existía la necesidad de efectuar cambios profundos en las formas en que estaban organizados los sistemas de producción y propiedad de la tierra. Si bien eso era

fundamental en teoría y para quienes habían trabajado en el proyecto, la realidad fue muy distinta. La idea central de la Reforma Agraria y la aplicación de su legislación:

“[...] era dar el acceso a la propiedad de la tierra a un considerable número de nuevos propietarios, conjuntamente con la entrega a éstos de las herramientas y los conocimientos necesarios para realizar una explotación racional de la tierra que ahora les pertenecía”⁵.

En definitiva, lo que sucede en términos generales es la crisis del Estado de Compromiso, por un lado económica, en el sentido de que el continente y Chile requerían incorporar en la modernidad al conjunto de sus ciudadanos para de esta manera potenciar la industrialización junto con el desarrollo económico, y por otro lado política, en el sentido de que se asumía que la democratización de la sociedad debía ser más profunda.

La importancia puesta en los cambios socioeconómicos profundos fortaleció el naciente vínculo entre educación y sectores productivos, donde la educación fue estimada propulsora del desarrollo, y como tal tuvo que incorporarse al modelo económico imperante.

En este sentido también es relevante mencionar la crisis del Estado de Compromiso en el campo, debido en parte a la democratización de éste, pues se tocó un espacio que hasta entonces estaba controlado por la derecha oligárquica y terrateniente aún, donde a su vez se discute también si se había logrado en el país efectivamente el poder establecer relaciones modernas capitalistas, las cuales dado el importante peso del campesinado se señala que fue difícil de establecer; ya que tal como lo deja de manifiesto José Bengoa:

“[...] la reforma agraria tuvo aspectos de revolución campesina en la medida en que llevó a este sector de la población a movilizarse y a presionar por tierras, especialmente a partir de 1968/1969. Tuvo también aspectos, quizá dominantes, de política de modernización y transformación de estructuras agropecuarias, realizada por el Estado. Por último, desde el punto de vista netamente político, el proceso puede ser visto como un intento audaz de los sectores medios urbanos para construir una clientela campesina que los apoyara en sus planes políticos” (Bengoa, 1987: 165).

⁵ Para el caso de Reforma Agraria en Chile, ver Ley 16.640 de la República de Chile. 1967. Concordancias y referencias legales.

3.4. Políticas Públicas Educativas: entre un contexto de Planeamiento Integral de la Educación y de Reforma Educacional de 1965.

Durante el gobierno de Arturo Alessandri Rodríguez (1961-1964) y bajo la concepción de que el desarrollo educacional era precondition del progreso nacional, se planteó que además de extender la cobertura escolar se debía planificar sistemáticamente el desarrollo educacional completo; se acordó que el planeamiento debía ser de carácter democrático, estimulando la iniciativa y participación pública y privada, local y regional. En una de las resoluciones de la Conferencia de Punta del Este, se instó a los países a adoptar un plan integral de educación con el fin de elevar el nivel cultural de los pueblos, de esta manera:

“El gobierno de Alessandri [...] se hizo eco de las situaciones críticas que estaba provocando la expansión lineal de la educación y de la falta de correspondencia entre el desarrollo económico y social y el desarrollo educativo, a la vez que recogió el desafío de la reunión de los gobiernos del hemisferio en Punta del Este (1961) y las oportunidades que abría la Alianza para el Progreso.” (Núñez, 1997: 10).

En la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social para Latinoamérica realizada en Santiago, se planteó que la educación incrementaría la capacidad de los individuos y de la sociedad para producir bienes y servicios que sustentarían un nivel de vida más elevado, en consecuencia, los gastos de educación debían tener la más alta prioridad, ya que tal como lo menciona Ruiz Schneider:

“Como era de esperarlo, en función de la idea de planificación y de planeamiento educacional. La Conferencia reafirma el rol fundamental que cabe al Estado en la integración de la educación al desarrollo. Según el boletín N°14 de la Conferencia, hubo unanimidad en que al Estado le corresponde desempeñar una función primordial en el desarrollo de la educación y que gracias a ello todo miembro de la comunidad deberá tener derecho de acceso a las instituciones educativas sin discriminación alguna” (Ruiz, 1994: 88).

En este sentido, el informe sobre las Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena, buscaba dar respuesta por un lado a las necesidades educacionales de una sociedad democrática en busca del progreso y el desarrollo económico, de cómo el sistema debía satisfacerlas y las diferencias en el sistema educativo que explicarían su insatisfacción. Donde también se mencionó el analfabetismo y ausentismo escolar como gran obstáculo para el progreso del país:

“En su informe, la Comisión realiza un nuevo diagnóstico de la situación escolar, estableciendo ‘un déficit educacional efectivo en 1960 que ascendió a 424.300 niños, compuesto por desertores a diversos niveles de escolaridad o inescolares absolutos’. Recomendaba profundizar la responsabilidad educacional del Estado en la provisión de una educación básica a toda la población, abriendo así el camino al desarrollo económico y a la estabilidad democrática” (Illanes, 1990: 246).

Debido a que el desarrollo económico requería del apoyo de una educación funcional y modernizada; es en esta situación donde se crea la comisión de Planeamiento de la Educación Chilena, cuyas tareas eran: la elaboración de un diagnóstico que mostrara la situación demográfica, social, económica y educativa del país, planteando con esto soluciones, pero siempre dentro de un plan integrado. La educación en este punto, era entendida como un problema nacional, es por esto que el planeamiento fue planteado como la única respuesta al conflicto, el que se concibió como un intento deliberado y sistemático de abarcar el problema en todos sus aspectos, pero también como una tarea democrática. Así, el planeamiento en la educación fue considerado integral, pues involucraba todos los niveles y tipos de educación, y a su vez la vinculación de la educación con el desarrollo económico y social del país; donde se dispuso que el fin de la educación chilena consistía en facilitar el desarrollo armónico de los individuos en conformidad con sus capacidades e intereses y acelerar el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país.

El proyecto que pondría en marcha ensayos de reforma en ciertas zonas del país no funcionó por circunstancias adversas; La derecha temerosa de que la reforma soliviantara al campesinado y a los sectores populares, obligaron a los sectores de centro a negociar sus proyectos coartando la posibilidad de promulgación.

A pesar de ello, subsumidas ante el discurso de la “planificación integral”, lograron aparecer sugerentes y originales iniciativas tales como las *Escuelas Consolidadas*, concebidas como ensayos de una administración escolar más eficiente, integradora, comunitaria y democrática.

Es en este sentido, y tal como lo sostiene Iván Núñez:

“El aporte del régimen de Alessandri consistió más bien en plantear el nuevo enfoque de planificación y legitimarlo, llevar a cabo amplios e importantes estudios diagnósticos y constituir equipos y entidades capaces de impulsar la modernización, tarea que llevaría a la práctica el gobierno que le sucedería” (Núñez, 1997: 10).

Como el trabajo de Alessandri había sido de diagnóstico, el gobierno de Eduardo Frei (1964-1970), contó con un trabajo avanzado y un clima más bien favorable a las transformaciones estructurales, es así como:

“En un discurso en el que pone en marcha la Reforma Educacional, en 1965, Frei parte por hacer un diagnóstico de la situación actual, en materia de educación, en América Latina. La situación de la región se caracteriza por la extensión del analfabetismo y por una baja escolaridad [...]. Lo anterior, señala Frei, ‘afecta al progreso social y económico’” (Ruiz, 1994: 89).

Es por esta razón, tal como lo dejan de manifiesto Myriam Zemelman e Isabel Jara (2006), que en lo educacional se encuentra con que las políticas todavía no eran eficientes en cuanto al tema de la deserción escolar, en donde a su vez se “debía hacer frente a una tasa de analfabetismo general del 16%, una inescolaridad de la población de 6 a 18 años superior al 50% y a más 500.000 niños en edad escolar marginados del sistema.” (Zemelman y Jara, 2006: 136).

El espíritu de la reforma marcaba sustancialmente una ruptura e innovación, más que la continuidad de los anteriores intentos de renovación, ya que tal como lo expone Ruiz:

“[...] la Reforma Educacional emprendida durante el Gobierno de Eduardo Frei Montalva, en la década de los 60, significa un cambio decisivo en el sistema educacional chileno, después de las Reformas de 1928 y 1929, que habían establecido a grandes rasgos el marco o el modelo educacional vigente en nuestro país hasta esa fecha” (Ruiz, 1994: 83).

En este sentido, se debe mencionar que uno de los objetivos de Frei Montalva, estuvo necesariamente en realizar una reforma que estuviera en directa relación con los problemas que afectaban al país en ese momento en materia educativa. Tal como lo expresa y deja de manifiesto:

“La realidad social de nuestro tiempo, con todas las complejidades que ofrece, no es una mera consideración teórica; es un hecho objetivo y se verifica por la demanda creciente de sectores cada vez más amplios, por una mejor educación.”⁶

En esta idea, se estaba dando cuenta de la realidad social en la cual se encontraba el país, y al mismo tiempo, se señalaba la imperiosa necesidad de serias transformaciones sociales, donde la educación definitivamente era una prioridad, dejando entrever también la

⁶ Fragmento del discurso del Presidente Eduardo Frei Montalva, tras la Reforma Educacional de 1965, página 5, en Archivo Chile, CEME

gran necesidad de progreso. Es en este momento donde “la teoría educacional se acompañó de la teoría económica desarrollista, que abrió la educación práctica a la dimensión de las necesidades económicas.” (Zemelman y Jara, 2006: 145).

La renovación educacional implicaba un fortalecimiento efectivo de la modalidad técnico-profesional que hiciera de la educación chilena una real capacitadora para el trabajo, una real formadora de productores y por sobre todo, una efectiva suministradora del personal calificado requerido para el crecimiento económico, donde “lo que interesa primordialmente en la educación es el adiestramiento técnico y la formación de mano de obra especializada” (Ruiz, 1994: 85).

A mediados de los años 60’ se dio vida a una reforma cuyo principal objetivo era democratizar el acceso a la educación y la mantención dentro del sistema; ya que “a los pocos días de llegar al poder, Eduardo Frei asumió un compromiso que encontró gran acogida en la comunidad: ‘Ningún niño sin escuela primaria en 1965’” (Rojas, 2010: 531).

La estrategia se dirigió hacia la implementación de reformas que tendieran principalmente a (además de lograr un mejoramiento sustancial en la calidad de la educación) expandir la cobertura escolar; donde tal como enfatiza Ruiz (2010) que al poner en marcha la reforma educacional, Frei subraya en su discurso que cada persona marginada representa desde esta perspectiva una pérdida de capital humano que termina por impedir el progreso económico y social del país; Ruiz (2010) en este sentido cuestiona el carácter democratizador de la reforma y concluye que su centro era más bien de índole económica:

“[...] esta reforma educacional no apunta primordialmente a una extensión de la democracia, sino que se funda en una concepción muy precisa y determinada de la educación, que uno puede relacionar a concepciones más globales sobre el desarrollo económico, cuya relación con la democratización del sistema educacional chileno existe, pero es más bien marginal” (Ruiz 2010: 84).

En el fondo el autor sostiene que una educación orientada hacia el desarrollo económico presenta serias incompatibilidades con una genuina democratización de la sociedad, ya que dicha orientación reproduce sin reconocerlo explícitamente estructuras de poder que continúan con una sociedad jerarquizada.

En definitiva el país se encuentra en una transición entre una sociedad tradicional y una moderna, que para ser superada requiere de la integración de todos los sectores

excluidos, en este sentido, claramente el gobierno adoptó la idea política de beneficiar y/o ayudar a las zonas menos desarrolladas y a los grupos que se encontraban en ese momento marginados de la sociedad, donde la asistencia escolar era deficiente y el analfabetismo mayor, es decir, las regiones con mayor índice de ruralidad.

En este punto, y tal como lo sostiene José Bengoa:

“[...] en este período y en este proceso, la educación campesina jugó un papel central. No se podía pensar un proceso tan amplio de incorporación, integración; un intento tan radical de participación; un masivo desarrollo de la modernización, tanto a nivel productivo como cultural, sin un proceso profundo en el nivel educacional. La educación campesina jugaba un papel central al nivel del diseño del proceso de cambio de estructura” (Bengoa, 1987: 167).

Claramente en este contexto de cambios que estaba viviendo el país, donde la Reforma Agraria se estaba haciendo cada vez más presente, era absolutamente necesario incorporar al sector campesino en esta Reforma Educacional, ya que eran ellos una parte considerable de la población nacional que todavía se encontraba en las tinieblas educativas, donde la extensión de la educación muy pocas veces llegaba a esos sectores apartados, pero ahora era el momento, ya había llegado el tiempo que fueran vistos, que no siguieran siendo invisibles para el resto de la población nacional; en relación a este punto que al inicio del año 1965 “según el balance que hizo el propio gobierno, en ese breve período se construyeron seis mil nuevas aulas y casi mil casas donde pudieran habitar los profesores rurales” (Rojas, 2010: 531).

Era justo y necesario en este sentido que fueran partícipes de este gran cambio educativo y modernizante que se estaba llevando a cabo:

“En definitiva, el período de la Reforma Agraria (1965-70 y 70-73) ha sido el de mayor actividad educacional en el campo en toda la historia del país. Desde el punto de vista educativo, fue una gran operación estatal de incorporación del campesinado a la vida nacional [...] incorporando las familias campesinas a los ‘beneficios de la vida moderna’” (Bengoa, 1987: 167).

Pero a pesar de la integración de las familias campesinas y de la extensión de la educación, tal como lo sostiene Guillermo Williamson (2004), la escolaridad de la población rural siguió demostrando una profunda desigualdad en desmedro de la población urbana, ya que seguían en desigualdad de oportunidades educativas, además que su

contexto rural de pobreza en el cual estaban insertos no les era de mucha ayuda, ya que la deserción siguió estando latente en estos sectores.

Se detectó que el problema en Chile no era la falta de escolaridad, o la deserción escolar, sino que la capacidad económica de las familias, tal como lo sostiene María Angélica Illanes:

“[...] sabemos que el problema de la inescolaridad y deserción escolar primaria no era tanto asunto de capacidad de locales y de profesores. El problema esencial era el hambre de la familia trabajadora que proletarizaba a los niños en los campos y ciudades” (Illanes, 1990: 260).

Ya que no se sacaba nada con que construyeran escuelas, que se ampliara la cobertura educativa, que se llegara a alfabetizar a los sectores más recónditos del país, o que se formaran más profesores, se necesitaba asistencialidad alimentaria escolar, donde los niños no tuvieran el estómago vacío, que cuando fueran a la escuela tuvieran la oportunidad de tomarse un vaso de leche, o de poder comer un plato de comida caliente, que el proceso de escolarización no sea sólo alfabetizarlos, enseñarles, sino que este llevara consigo el poder suplir una de las necesidades básicas de las personas: el alimento, sobre todo de los niños que están en constante crecimiento, los cuales necesitan fuerza y energía para poder estudiar y así poder rendir.

Es debido a lo recientemente planteado, sobre la deserción escolar y la inescolaridad, que otra de las estrategias del gobierno de Frei y su Reforma Educativa, fue el de poder expandir los servicios educacionales, ya que esto haría posible ampliar la participación de la comunidad nacional en el común objetivo de superar las limitantes condiciones económicas de un sector importante de la población de un país en desarrollo; es así como la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) fue instalada en 1964 y promovió un notable conjunto de prestaciones y apoyos compensatorios, en alimentación escolar, becas y otros, ya que se planteaba que:

“[...] si se impartía desayuno y almuerzo con un alcance real, efectivo y generalizado a los niños pobres, la escuela habría de transformarse en una importante alternativa de subsistencia y, por lo tanto, en un centro de atracción y permanencia de los alumnos” (Illanes, 1990: 242).

En vista de lo recientemente expuesto, se puede considerar que la Reforma fue exitosa en términos de expansión educativa, donde gradualmente se pudieron ir mejorando las situaciones de baja escolarización, analfabetismo y deserción escolar, donde a su vez también el Estado pasó a ser de subsistencia y asistencialidad; pero tal como lo señala Iván Núñez:

“No obstante sus éxitos en los aspectos propiamente pedagógicos, el gobierno de Frei no logró resolver los problemas resultantes de la contradicción entre el crecimiento de la educación y su modernización, por una parte, y la administración centralizada y burocrática que heredó.” (Núñez, 1997: 11).

En relación a todo lo expuesto, definitivamente podemos percatarnos que si bien la década de los 60' se trató de darle un impulso a la educación, de intentar cambiar las estructuras del país, ya sea con el planeamiento en el Gobierno de Alessandri, y con la Reforma del 65' en el Gobierno de Frei donde se quería expandir la escolarización y alfabetización, y a la vez evitar en parte la deserción escolar con el auxilio escolar; estas políticas públicas no tuvieron el resultado esperado, específicamente en el campo, ya que la desigualdad en el ámbito rural siguió existiendo, así como la precariedad de recursos educativos, los lugares donde realizar las clases, entre otros, tal como lo sostiene Guillermo Williamsom (2004), y Jorge Rojas al hacer hincapié en el sector rural durante este período, el cual menciona que “[...] en el campo, [...]. Las condiciones materiales eran muy precarias y la pobreza en el vestuario y el calzado estaba generalizada, lo que constituía una seria limitante para los estudiantes” (Rojas, 2010: 538); a pesar de esta afirmación José Bengoa tiene otro punto de vista, ya que alude que durante este período, especialmente el donde está presente la Reforma Agraria, la escolarización en el campo aumentó considerablemente:

“[...] la educación campesina jugaba un papel central al nivel del diseño del proceso de cambios de estructura; no se trataba de un acompañamiento necesario, como muchas veces ocurre en los programas de desarrollo, sino de un elemento sustantivo del propio programa de cambios” (Bengoa, 1987: 167).

Donde por su parte Carlos Ruíz (1994 y 2010) seguía sosteniendo que esta democratización en la educación, no era como todos la planteaban, sino que más bien escondía un trasfondo económico, ya que afirmaba que:

“[...] este proceso no apunta primordialmente a una extensión de la democracia, sino que se funda en una concepción muy precisa y determinada de la educación, que uno puede relacionar a concepciones más globales sobre el desarrollo y más precisamente sobre el desarrollo económico, cuya relación con la democratización del sistema educacional chileno existe, pero claramente subordinada al tema del desarrollo” (Ruiz, 1994: 84).

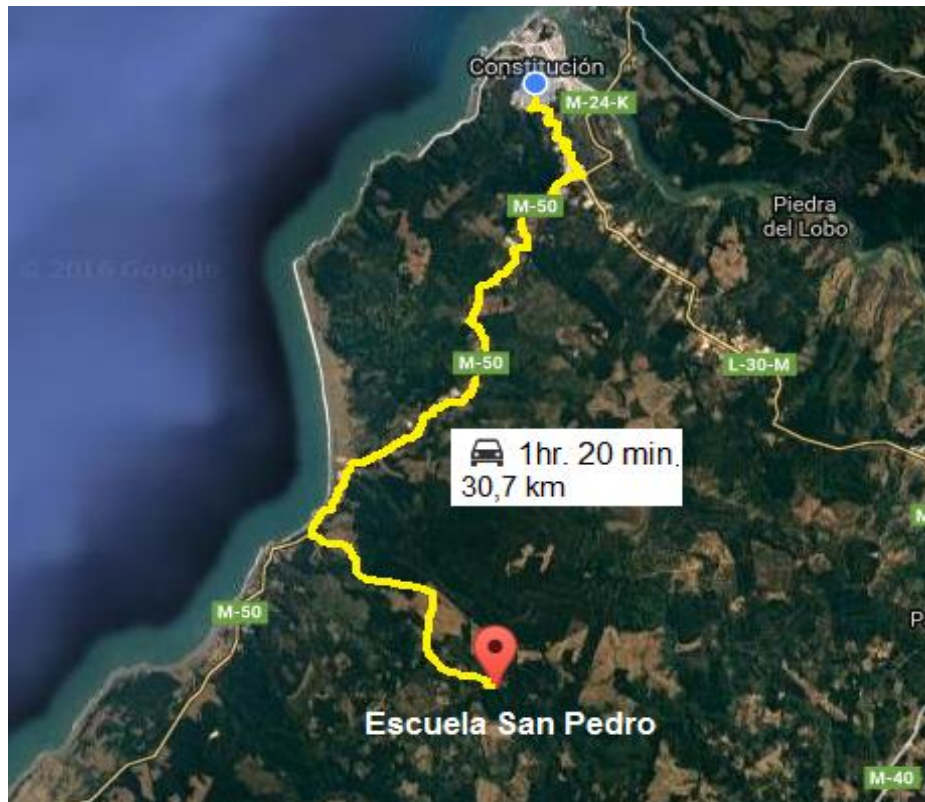
Por tanto, se sigue cuestionando el carácter democratizador de la Reforma Educativa de Frei, concluyendo que su centro era de índole económica, planteando además Ruiz (2010) que la democratización del sistema educativo cobró relevancia al ir acercándose a los 70’.

Respecto a esto, conviene precisar la labor y la influencia del educador brasileño Paulo Freire, establecido en Chile desde 1964 a 1969; el cual contribuyó a entregar un método de alfabetización de adultos, que fue útil al propósito de integración económica y participación socio-política del campesinado (Williamson, 1999).

3.5. San Pedro: localidad inserta en la ruralidad profunda del Chile de mediados del siglo XX.

La localidad de San Pedro, se encuentra ubicada en el centro sur de Chile, en la región del Maule, específicamente en la comuna de Constitución, a 30,7 kilómetros al sur de la ciudad por la costa (Figura 2).

Figura 2
Ubicación geográfica de la Escuela rural de San Pedro



Fuente: Elaboración propia a partir de Google Maps.

Desde nuestro período de estudio, 1960- 1970, hasta ahora, no ha habido un gran cambio en este lugar, debido a que siempre se ha caracterizado por ser una zona rural, alejado de la ciudad y de los poblados urbanizados, rodeado de pinos, eucaliptus, árboles frutales y arbustos, cuyos caminos continúan siendo de tierra, al igual que el siglo pasado. El agua potable tampoco es un servicio básico al cual tienen acceso, la comunidad sigue obteniendo su agua de pozos, esteros y vertientes, por tanto tampoco cuentan con un sistema de alcantarillado, la luz eléctrica llegó a esta localidad hace aproximadamente 10 años, pero no a todas las viviendas, ya que un 60% de ellas todavía se alumbran con ayuda de una vela⁷; quizás hoy las grandes distancias que separan a los habitantes del lugar ya no son un impedimento para poder reunirse, debido a que gran parte de ellos tiene algún vehículo para movilizarse en el sector, o acudir a la ciudad.

⁷ Esta información fue entregada por Domingo Faúndez Retamal, actual presidente de la Junta de Vecinos de San Pedro; la luz eléctrica pertenece a la subestación eléctrica de la ciudad de Linares, y no todos los habitantes tuvieron acceso a ella debido a su propia iniciativa, ya que toda una vida se habían ayudado de las velas para alumbrarse, por tanto el tener luz eléctrica en sus casas no era algo de suma importancia para su diario vivir, sino que más bien lo veían como un lujo.

Este territorio rural del que hablamos, y del cual era parte la comunidad, pertenecía mayoritariamente a la empresa Forestal Copihue⁸ durante los años 60', ya que lo utilizaban para plantar pinos radiatas, para luego exportar la madera, la celulosa, hacer papel y muebles; la mayoría de los adultos del lugar trabajaban para esta empresa, ya sea podando, cortando o pelando los pinos, y aparte en sus casas o los días que no trabajaban para la empresa se dedicaban a labores agrícolas. La mayoría de los habitantes siempre había vivido ahí, incluso antes que llegara la empresa, por tanto contaban con sus terrenos y propiedades, las cuales habían obtenido por herencias familiares.

En este sector, la institución educativa era una utopía para sus habitantes, ya que jamás había existido una escuela en el lugar, respecto a esto, debemos hacer notar, que desde el inicio de la república en Chile, el Estado se comprometió con la educación nacional, al menos discursivamente, a través de la denominada “promesa educativa”, pero esta disposición no siempre se materializó en una práctica estatal que asegurara las condiciones necesarias para la correcta escolarización de la población (Silva, 2009, 2013; Silva y Figueroa, 2011, 2015), donde la única institución educativa más cercana estuvo en la ciudad de Constitución, a esto había que sumarle que tampoco existía un internado, por tanto, debido a las grandes distancias que los separaban, el tener acceso a esta escuela urbana era por decirlo menos impensable para los habitantes de esta comunidad. Aunque, sin embargo, tal como hemos señalado anteriormente, existió un progresivo aumento de la cobertura educacional, que en la década de 1960, consiguió la completa incorporación de los sectores populares a la educación primaria (Ruiz, 2010).

A pesar de esto, claramente la educación pública “era insuficiente para cubrir las necesidades de los sectores más desposeídos de la sociedad [...] especialmente en las rurales” (Aedo-Richmond, 2000: 122), donde los más afectados fueron los residentes de estas zonas apartadas y periféricas del territorio. Dentro de esta perspectiva, la ausencia del Estado para con la infancia es muy diferente según la ubicación geográfica de ésta, ya que conforme más se alejaban del centro del país, el Estado más ausente estaba (Silva, 2009).

⁸ Actualmente Forestal Copihue pasó a llamarse Forestal Mininco CMPC Maderas S.A.

Es así como los habitantes se empezaron a organizar y a solicitar la instalación de una escuela para sus hijos/as, ya que no querían que corrieran con la misma suerte de ellos y de sus antepasados, la de vivir en el más profundo analfabetismo. Por tanto, comenzaron a hacer las gestiones con la empresa Forestal Copihue para que les prestara una parte de sus terrenos, ya que tal como lo expusimos, esta empresa era dueña de gran parte de los territorios de ese lugar, y varios de los habitantes trabajaban para ella en labores forestales, por este motivo la empresa accedió y les prestó un terreno que tenía una gran casona, la cual fue utilizada como edificio escolar por algunos años⁹. Esta escuela rural se implementó finalmente el año 1963¹⁰, por petición de los vecinos al Estado, en el sector denominado “El Collocho” por los mismos habitantes de la comunidad, escuela que se designó con el nombre “El Pino” en una primera instancia, debido a que se encontraba enclavada en un bosque de pinos; fue instaurada como una escuela rural unidocente multigrado, es decir, sólo contaba con la existencia de un solo profesor, el cual le hacía clases en una misma sala a niños de edades distintas, cuyo nivel educativo máximo que ofrecía la escuela era el sexto básico.

Debido a que estaba inserta en un terreno de difícil acceso para los niños, rodeado de pinos, riachuelos y quebradas, en 1966¹¹ se optó por cambiarla de ubicación, colocarla más cerca del camino, haciéndola más accesible para sus alumnos/as, se ubicó en el sector de San Pedro, en terrenos que seguían perteneciendo a Forestal Copihue; es aquí cuando la situación de la escuela comienza a cambiar con beneficios para los niños, ya que se construyó una escuela especialmente para ellos, además de una sala grande que se utilizó como cocina, llegó mobiliario nuevo, sillas y mesas, se les otorgaron lápices y cuadernos,

⁹ Esta información fue entregada por los habitantes que residieron y residen actualmente en el lugar, y corroborada por Luis Velis Arévalo, que trabajó durante 1960 en la empresa Forestal Copihue, y actualmente trabaja en Forestal Mininco CMPC Maderas S.A. como Administrador Patrimonial del sector, por tanto confirmó que Forestal Copihue les prestó esos terrenos donde se instaló la escuela en una primera instancia, debido a que se constató que hacía falta la institución en el sector, porque la población contada con varios niños en edad escolar.

¹⁰ Información entregada por los habitantes del lugar y también por Claudio Roldán, Director del Departamento Administrativo Educativo Municipal (DAEM) de la ciudad de Constitución, quién facilitó esta información, sin dejar de mencionar que debido al tsunami y terremoto que ocurrió el año 2010 en la ciudad de Constitución, los archivos y documentos que hacían referencia a esta escuela y que se encontraban en la oficina del DAEM, fueron destruidos por el agua, por tanto esta información fue entregada por medio de una pequeña reunión que pudimos concretar con él.

¹¹ Información entregada por Claudio Roldán, Director DAEM Constitución.

cosas que antes tuvieron que comprar con mucho esfuerzo sus padres, además de la alimentación diaria que antes no tenían.

En el año 1986¹², un vecino del sector Nicodemu Chamorro, haciendo un gesto altruista donó un terreno en el sector de Lagunilla, equivalente a 1 hectárea, para que se instalara la escuela de San Pedro de manera definitiva, y tanto el profesor como los alumnos tuvieran las comodidades mínimas para poder trabajar más adecuadamente.

Claramente, nos podemos dar cuenta de la situación en la cual se insertó esta escuela rural de San Pedro, donde el interés estatal en la creación de escuelas fue casi inexistente, ya que fue por iniciativa de los mismos vecinos del lugar el instaurar una escuela, además de gestionar con privados un terreno para su instalación, ideas reforzadas por González (2000) y Ponce de León et al. (2011), ya que fue común que en los sectores rurales apartados, las autoridades locales o los mismos habitantes se interesaron por el asentamiento de establecimientos primarios, se volvieran entes activos y le pidieran al Estado, en este caso a entes fiscales, que crearan y financiaran una escuela en sus sectores.

La escuela básica rural de San Pedro, actualmente sigue funcionando en este terreno, su nivel educativo máximo es el 8vo básico; su único profesor es Francisco Candia Cabrera, quien les hace clases a 8 alumnos de distintos cursos, distribuidos de la siguiente manera: 1 alumno en primero básico, 1 alumno en segundo básico, 1 alumno en tercero básico, 1 alumno en quinto básico y 4 alumnos en sexto básico; además la escuela cuenta con una cancha para el entretenimiento y deporte de los niños/as y comunidad, con una manipuladora de alimentos y transporte escolar para los niños/as.

¹² Información entregada por Claudio Roldán (DAEM Constitución), los habitantes del lugar, y el actual profesor de la escuela básica de San Pedro, Francisco Candia Cabrera.

Capítulo 4. Motivaciones de los niños y niñas del sector rural de San Pedro para asistir a la escuela (1960 – 1970).

En el presente capítulo, buscamos exponer y analizar las entrevistas aplicadas a 12 personas, las cuales estudiaron en la Escuela Rural de San Pedro, entre el periodo de 1960 y 1970.

Esta técnica de recolección de datos, se ha realizado con el objetivo de extraer los testimonios que nos permitan comprobar la hipótesis que mueve esta investigación.

En este sentido, lo que se quiere dar a conocer, son las motivaciones de un grupo de niños y niñas de ese entonces para asistir a esta escuela rural. Este análisis se realizará a partir de sus visiones sobre el contexto y lugar en el cuál se encontraban insertos, sobre el rol que le daban sus maestros y padres a la escuela, la relación entre la Iglesia y la escuela, el proceso referente a la Reforma Agraria, y sus opiniones sobre la importancia y significación de la escuela.

4.1. Caracterización del estudiantado de la escuela rural de San Pedro, según género, edad y promoción.

Con el propósito de obtener un resultado más transparente sobre nuestros sujetos de estudio, es que hemos realizado una caracterización de cada uno, siguiendo en una primera instancia los patrones de género y edad, ya que por un lado nos va a permitir tomar en cuenta las diferencias, y por otro los rangos de edad, lo cual hace que se facilite el análisis de los sujetos; para esto utilizaremos la Frecuencia Absoluta¹³, la cual será determinante para constatar el número de veces que se encuentra presente una cierta cantidad de edad, y la Frecuencia Relativa¹⁴, la que nos va a permitir expresar en porcentajes las edades. En la Frecuencia Absoluta, nuestras edades del muestreo están en los rangos de 56 a 61 años de edad, tal como se muestra a continuación en la Tabla 1.

¹³ Es el número de veces que aparece o se repite un dato en la muestra.

¹⁴ Se refiere a la división de la frecuencia absoluta por el total del tamaño de la muestra, resultado que será multiplicado por 100 para representarlo como porcentaje.

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
56	2	33,3%	1	16,7%	3	25%
57	0	0	3	50%	3	25%
58	0	0	2	33,3%	2	16,7%
59	1	16,7%	0	0	1	8,3%
60	1	16,7%	0	0	1	8,3%
61	2	33,3%	0	0	2	16,7%
Total	6	100%	6	100%	12	100%
Promedio edad	58,8		57,2			

Fuente: elaboración propia, creada a partir de los datos entregados por los/as entrevistados/as.

Tal como podemos ver en la tabla, las edades de nuestras entrevistadas varían entre un rango de 56 a 61 años de edad, donde las edades predominantes resultan ser 56 y 61 años respectivamente, el cual se expresa en un 33,3%. El promedio de edad para el grupo femenino fue de 58,8 años de edad.

Por otro lado, las edades correspondientes a los hombres entrevistados, fluctúan entre un rango de 56 a 58 años de edad, donde la edad predominante resulta ser 57 años, expresado en un 50%. El promedio de edad resultante para este grupo masculino fue de 57,2 años de edad.

De lo anterior, también se desprende las edades del total de las y los entrevistados, ya que estas se concentran predominantemente en las edades de 56 y 57 años, expresadas en un 25% cada uno.

Claramente nos podemos percatar que las edades fluctúan en rangos muy parecidos, dejando entre ver el equilibrio y homogeneidad de la muestra, punto muy importante en el análisis de las entrevistas debido a que esto deja reflejado que la visión de los entrevistados viene de una perspectiva más o menos parecida, ya que hay una edad similar entre ambos

géneros, sin presentar una gran diferencia, donde mujeres se encuentran en un promedio de edad de 58,8 años y hombre con un promedio de 57,2 años, por tanto, de lo anterior se desprende que nuestros sujetos de estudios relataron sus experiencias desde vivencias parecidas, lo que nos va a demostrar el alto grado de veracidad en sus respuestas, debido a que todos vivieron este proceso en un contexto histórico muy similar.

En este sentido, también es muy rescatable para nuestro estudio, el origen de nuestros sujetos de estudio, ya que todos son originarios del mismo sector rural de San Pedro, por tanto, ellos se desarrollaron en un ambiente con características físicas muy parecidas, en este punto, hacemos alusión a la ruralidad y sector campesino en el cual se encontraban insertos, debido a que el trabajo de la tierra y forestal que se realizaba en la zona, era lo que servía como único sustento a estas familias. Donde la gran mayoría de nuestros entrevistados, no conocían otro lugar que no fuera su localidad cuando eran niños, ya que nunca habían tenido la posibilidad de salir de ahí.

Nos parece muy permitente en una segunda instancia, el poder demostrar a través de la Tabla 2, los años de ingresos y egresos de la escuela de los niños del sector, ya que esto nos va a servir como un antecedente sobre los años en los cuales estuvieron insertos en el sistema educativo rural, y sobre su real protagonismo en este contexto de grandes cambios.

Tabla 2.
Distribución de la muestra, según promoción de estudios

Promoción	Género				Total
	Mujeres		Hombres		
	F. Relativa	F. Absoluta	F. Relativa	F. Absoluta	
1963 - 1968	2	16.7%	0	0%	16,7%
1964 - 1969	1	8,3%	3	25%	33,3%
1965 - 1970	3	25%	3	25%	50%
	50%		50%		100%

Fuente: elaboración propia, creada a partir de los datos entregados por los/as entrevistados/as.

Claramente se visualizan tres grandes períodos entre 1963 y 1970, lo que nos da una gran referencia para esbozar la idea que ellos estuvieron presentes en el momento del

cambio mismo en el sector rural, ya sea con la implementación de la Reforma Agraria, la Reforma Educacional de 1965, y todas las políticas que se enfocaron en este ámbito.

Hay que enfatizar que el ingreso a la escuela según los datos proporcionados comienza su período en el año 1963, debido a que ese fue el año que empezó a funcionar, ya que fue durante los años posteriores que los padres y vecinos del lugar empezaron a solicitar una escuela, debido a que “la única solución a la expansión de la escuela en los campos pasaba por la voluntad decidida de sus habitantes por solicitar una escuela y apoyar su existencia” (Ponce de León et al.,2011: 69), donde a su vez tuvieron que gestionar un terreno perteneciente a la Forestal Copihue¹⁵ para poder tener acceso a una escuela y establecerla en ese lugar, debido a que nunca había existido una institución educativa en el sector, por tanto, claramente la población de San Pedro se encontraba excluida del sistema educativo. Consideramos necesario mencionar a su vez, que las edades de nuestros entrevistados al entrar a primer año básico fluctuaban entre los 6 y 10 años, debido a la misma causa de no contar con una escuela cerca.

La totalidad de nuestros entrevistados completó la educación hasta sexto básico en ese lugar, donde el ingreso más prominente se realizó entre 1965 y 1970, alcanzando un 50% de la muestra total; lo que nos llevará a tener visiones más concretas sobre este momento, ya que tendremos tres visiones marcadas, la que empezó con la instalación de la escuela, la promoción de 1963-1968, con un porcentaje de 16,% del total de la muestra; una promoción intermedia entre 1964-1969, con un 33,3% del total, y una promoción que ya se encontró con este cambio 1965-1970, con el 50% del total de la muestra; sin dejar de mencionar que esta era una escuela rural multigrado hasta sexto año básico, por tanto los alumnos, en este sentido nuestros entrevistados, compartían una sala en común, y ahí el profesor les hacía las clases de primero a sexto básico, este motivo puede dejar entrever que sus miradas y visiones tengan bastantes similitudes.

¹⁵ Los terrenos donde se ubicó la escuela rural de San Pedro correspondían a Forestal Copihue, empresa que dio una autorización temporal para establecer una escuela ahí, debido a que la mayoría de los habitantes masculinos adultos del sector eran trabajadores de la empresa. Actualmente Forestal Copihue pasó a llamarse Forestal Mininco CMPC Maderas S.A.

4.2. La vida del campo en la década de los sesenta, desde la mirada de sus protagonistas.

Al escuchar la palabra campo o rural, se nos vienen a la cabeza posibles imágenes o ideas que vinculamos con estos conceptos, como por ejemplo un sector alejado, donde se ve pobreza, con muchos animales, con grandes bosques o parcelas de tierras; por eso consideramos que es necesario que sepamos desde la visión de las personas que vivieron o viven ahí, de sus protagonistas, cómo es el campo, qué significó para ellos cuando niños vivir y crecer en un sector rural.

Por tanto, para el rescate de la memoria, utilizamos la oralidad, uniendo así los relatos individuales de nuestros sujetos de estudio, tomando a la memoria como un recurso vivo y activo, ya que es la manera en que las personas y los grupos van asociando sus vivencias respecto a su propia realidad, a cómo la vivieron y sintieron, generando así una memoria colectiva, histórica y social, tal como alude Gabriel Salazar, donde:

“La memoria [...] más que una estructura es un movimiento profundo de recuerdos, de origen empírico, de articulación hermenéutica, de circulación oral y de proyección actitudinal, conductual y social; o sea: un proceso de onda historicidad” (Salazar, 2003: 450).

Señalado ello, es que se puede apreciar su importancia dentro de la sociedad, desde donde se pueden expresar las vivencias, así también como para mostrar otro punto respecto de una mirada más oficial de la historia.

Es aquí, en este sector rural de San Pedro de mediados del siglo XX, donde nos encontramos con un escenario en una situación de abandono, de pobreza, falta de caminos y precariedad del campo chileno, tal como lo deja de manifiesto a partir de su propia visión, uno de nuestros entrevistado, el cual vivió y creció en este sector, José Bernal:

“Era sacrificado, era duro el trabajo en la casa, el caminar al colegio era duro, las distancias, los trayectos eran muy largos y los caminos pura tierra no más, y en el invierno puro barro, con pozas [...] el llegar al colegio, las inclemencias del tiempo bajo la lluvia, y no había paraguas, los caminos llenos de barro en invierno, las carretas se enterraban, había que colgar dos carretas, poner los bueyes adelante, con tres yuntas de bueyes sacar la carreta enterrada, complicado todo” (Entrevista 4: 1).

Claramente este breve testimonio nos empieza a mostrar como era este medio rural, las complicaciones que muchas veces había que pasar, y que como niño todo se tornaba

más duro, ya que muchas veces debían ayudar a los adultos en trabajos que no eran los más adecuados para ellos, tal como lo menciona José Bernal al hacer alusión a que cuando llovía debían movilizarse con carretas para poder sacar la carreta que había quedado enterrada, claramente un niño en invierno mojándose y realizando un trabajo pesado, no es lo más favorable; idea que también es afirmada por otro de nuestros entrevistados, Seferino Jaque:

“Daba lo mismo lo pequeño, la cosa era trabajar, ayudar al papá pelando matas de pino o eucaliptos en el bosque, pero en el mismo campo sí, había que ayudar no más, no se estaba de balde como nos decía la mamá; en el campo es así, siempre hay algo que hacer desde tempranito, alimentar animales, prender fuego” (Entrevista 9: 1).

Lo que también es ratificado por José Bernal, quién expresa lo duro que era trabajar cuando niño, sobre todo porque lo realizado muchas veces era más del esfuerzo que ellos podían hacer:

“[...] yo le tenía que ayudar harto a mi papá, y en ese tiempo el trabajo era duro y sacrificado, en ese tiempo en San Pedro era pelar postes de luz, postes de madera como estos que hay en las ciudades, pero de madera, y había que pelar los palos largos, entonces era bastante complicado, como niño era difícil, era duro, por el porte, el peso y esas cosas” (Entrevista 4: 1).

Continuando con el hilo argumentativo, nos seguimos encontrando con este espacio rural precario, donde además el niño desde pequeño tiene que comenzar a trabajar, ya sea ayudando en las labores de la casa o del campo, tal como lo expresa María Cristina Aravena:

“Es sacrificado, uno se levanta y se acuesta trabajando en el campo, sacrificado de lo lejos, las distancias que había que recorrer, muy lejos todo [...] harto trabajo, tanto para mujeres como para los hombres, yo por ejemplo chiquitita le ayudaba a hacer el pan a mi mamá, siempre le hacía el pan, la comida, barría el patio, que no era na un patio, era el patio grande y con escoba de ramas” (Entrevista 2: 1).

Se aprecia por tanto, que las situaciones cotidianas por las cuales pasaban los niños, muchas veces afectaban la integridad física de ellos, pero era algo tan recurrente y normal, que en ese ambiente y lugar pasaba desapercibido, era tan habitual todo, que los mismos niños hacían suyo esta forma de vida, tal como lo expone Héctor Aravena:

“En esos tiempos era malísimo, porque había mucha pobreza, siempre [...] no estábamos bien po, sipo, era pobreza total [...] para mí fue igual como bien dura, porque desde los ocho años que reemplazaba a mi papá [...] con bueyes. [...] La

sufrimos si, se pasó hambre, la pobreza, alejados de todo, hambre pasamos mucha” (Entrevista 11: 1).

En las zonas rurales la incorporación paulatina de los niños al trabajo es aceptada como un hecho normal en la mayoría de los casos, esta incorporación se encontraba emplazada producto de las situaciones de pobreza vividas, como el desempleo del jefe de hogar o los ingresos precarios; resultado de esto, el trabajo infantil muchas veces se constituía como una contribución adicional al ingreso familiar, y se expresaba en el desempeño de tareas necesarias a la sobrevivencia de la casa, también a través de actividades regulares o esporádicas, realizadas bajo la supervisión de los padres, en este sentido es necesario mencionar que:

“[...] cualquiera que sea la calidad y el papel de la escolaridad, es indudable que la participación de los niños en la fuerza de trabajo tiende a reducir el potencial de desarrollo educativo. Mientras más penosa sea la labor a su cargo habrá menos posibilidades de que los niños adquieran conocimientos y aptitudes gracias a su trabajo. Debe dejarse constancia, empero, que hay ciertas modalidades específicas de trabajo que pueden ser compatibles e incluso complementarias de la educación y el desarrollo intelectual, particularmente si se las programa en forma adecuada dentro del calendario escolar, y si ayudan a los niños a comprender los vínculos entre lo que aprenden y las funciones laborales de los adultos” (Roger y Standing, 1983: 36).

Por tanto nos encontramos con actividades desarrolladas que se contradicen abiertamente con los procesos de escolarización e inciden en el rendimiento, tal es el caso de Juan Valdés que expresa: “terminé mi sexto y tuve que empezar a trabajar” (Entrevista 12: 4). Esta situación nos hace replantearnos si hubo una real protección de la infancia, sobre todo porque con el cambio de estructura del sistema educacional de la Reforma del 65’, la educación general básica pasó a ser común, obligatoria y gratuita, estableciendo ocho años de duración (Rojas, 2010), lo que claramente no se vio aquí, dando a entender que el resguardo de los niños en edad escolar fue prácticamente nulo.

Otras actividades, en cambio, ocurren en forma paralela, pudiendo ser integradas como componente del proceso educativo o como parte de la actividad escolar, como por ejemplo ayudar en las labores de la casa.

El otro punto de vivir en un medio rural era las grandes distancias que había que recorrer para poder llegar a un lugar específico, a la escuela, o para encontrarse con otras personas, y a esto le sumamos las malas condiciones de los caminos y los casi nulos medios

de transportes que habían en el lugar, idea que es sostenida y reafirmada por María Zenaida Faúndez, quien nos cuenta que:

“[...] antes era puro caminar no más, no habían vehículos muy difícil antes, si antes que era lo que tenían, eran caballos, en ese tiempo no habían vehículos, y menos en un sector tan lejos de la ciudad, apartado, a puro caballo no más, ese era el medio de transporte” (Entrevista 3: 1).

Este es uno de los problemas del medio rural, ya que los terrenos son muy grandes, y los únicos medios de transporte que tenía y utilizaba la gente en ese momento para ir de un lugar a otro se componían de animales como caballos, o de carretas tiradas por bueyes, todo lo además era inexistente para ellos, haciendo más sacrificada y esforzada su vida.

Lo recientemente mencionado nos deja visualizar las malas condiciones en las cuales tenía que crecer un niño, las grandes distancias que había que recorrer por caminos muchas veces rústicos y casi intransitables. Según señala un entrevistado, dicha situación hacía “más difícil la vida, más sacrificado conseguir todo, uno tenía que caminar harto para llegar al colegio, por caminos malos, puro barro cuando llovía, por entre medio del bosque hasta salir al camino” (Entrevista 12: 1).

Por tanto, la vida de un niño en un espacio rural, no es la misma que el del urbano, ya que aquí es mucho más complejo todo, empezando por las grandes distancias que hay que recorrer, los caminos malos, el aislamiento en general, las labores y trabajo que empiezan a aprender y realizar desde temprana edad, generando así una vida más sacrificada, acompañada de sufrimiento muchas veces, debido a la pobreza y necesidad que también debían pasar, tal como lo sostiene Ema Aravena:

“Sacrificado, también se ve la pobreza, porque nosotros [...] por ejemplo salíamos en la mañana y regresábamos en la tarde, y a veces llevábamos un pan o medio pan pa comer, con eso teníamos que aguantar todo el día, así que igual era como todo escaso a veces, se sufría harto, se pasaban penas” (Entrevista 8: 1).

Esto nos lleva a plantear también la pobreza que se vivía en este sector rural, precariedades que muchas veces debían soportar los niños, ya que si no había alimentos en el hogar no era mucho lo que se podía hacer, llegando a pasar hambre y miseria en reiteradas ocasiones, tal es el caso de Patricio Montecino, el cual como tantos otros se vio enfrentado a estas situaciones:

“Se pasaban hartas penas si, muchas veces teníamos lo mínimo para comer, la mamá nos hacía pancito amasado de trigo molido, sopitas de trigo partido, o papitas con chuchoca, o sopita de cebolla no más, la cosa era engañar el estómago, y echarle algo caliente para el buche no más [...] papitas con mote, y en la noche su vasito de leche con harina tostada, y a la cama no más, uno no le podía exigir a la mamá, si eso había no más” (Entrevista 5: 1).

En la misma línea argumentativa, Héctor Aravena sostiene como era su situación en torno a la problemática de la pobreza que existía:

“Uno juntaba todas las miguitas que quedaban por ahí y se caían en la mesa y se las comía, había que comerse todo para no pasar tanta hambre después, así de sufrido era todo, porque los papás no tenían tanto para darle a uno” (Entrevista 11: 1).

Esto nos lleva a esbozar, sin lugar a dudas, lo difícil que resultaba la vida diaria en el campo, ya que el trabajo que ahí se realizaba era muy duro, trabajo en el cual los niños eran protagonistas activos, ya sea ayudándoles a sus mamás en las labores de la casa, ayudándoles en los sembrados, a cuidar a los animales, que muchas veces consiste en ordeñar las vacas, alimentar a los animales más pequeños o pastorear las ovejas, como también el trabajar en las faenas más duras del campo ayudándoles a sus padres; lugar donde también existió la pobreza y la necesidad, tanto en la alimentación, como el vestuario, y las precarias condiciones con las cuales subsistían a su alrededor, tal como lo plantea Olga Méndez, “pobres, con zapatos plásticos, pero uno no veía eso porque [...] era como muy normal asistir o ponerte un zapato plástico que de repente con el calor hasta se te daba vuelta” (Entrevista 1: 1).

Sin embargo, existió en este ambiente mucha solidaridad por parte de los habitantes del lugar, ya que siempre estaban ahí cuando alguno de los vecinos del sector se encontraba en una situación difícil, era en estos momentos complicados donde aparecía la solidaridad, la necesidad de ayudar al que lo estaba pasando mal, tal como enfatiza Claudio Morales:

“Se veía harto si la ayuda de la gente cuando uno estaba mal, la amistad, de repente sabían que uno lo estaba pasando mal y lo invitaban a las cosechas de papa a ayudar, o a cosechar trigo, y ahí le daban comida a uno, y a veces hasta le daban un saco de papa o trigo para que uno se llevara para la casa, era común eso [...] se llama Mingaco [...] todavía se hace en el campo, ya no tanto como antes, pero todavía se realiza, donde por ejemplo una persona tiene que sembrar, cosechar, y necesita manos que lo ayuden, entonces él invita a gente y la gente le va a ayudar, todo un día, ahí se les da comida, y su vinito también para refrescar la garganta [...] y luego cuando se terminó el trabajo cada uno para su casa, y cuando le toque a otra persona hacer algún trabajo, ocurre lo mismo, se trata de ayudar al otro, y después eso se paga devolviéndole la mano” (Entrevista 10: 1).

Efectivamente, siempre estaba presente la intención de ayudar al otro, de solidarizar con él, que tuviera algo para su familia, que la vida no fuera solo sufrimiento, escasez y necesidad, que si se podía compartir se hacía, porque nadie estaba ajeno a que le sucediera algo parecido; esto es muy rescatable, sobre todo en un lugar donde costaba ir a la ciudad y que se encontraba prácticamente alejado de todo.

Señalado ello, es que a pesar de todas las penurias y necesidades que debieron enfrentar al crecer y vivir en un sector rural, la totalidad de nuestros entrevistados recuerda como bonita esta etapa que pasaron, tienen memorias gratas de esa época, la recuerdan como una infancia sana, linda, normal para ellos, tal es el caso de María Zenaida Faúndez:

“Fue sacrificado como usted puede ver, uno hacía cosas en la casa, y también tenía que estudiar, andaba con los tiempos cortos, en el campo no hay descanso desde que se despierta hasta que anochece, pero fue bonito, una recuerda bien esos momentos, con agrado, como vivió su niñez” (Entrevista 3: 1).

Olga Méndez, también añade sobre sus vivencias del campo, sobre lo que fue para ella crecer en un sector rural:

“Era sacrificado, pero a la vez también era acogedor porque en la casa era [...] era acogedor, no sé eran otros tiempos, era muy duro, pero al final una como niña no lo veía tan duro, si de todas formas se crió ahí, entonces uno lo asumía como tal, como algo normal no más” (Entrevista 1: 1).

De esta manera nos encontramos con una situación marcada por la precariedad económica de los padres, lo que influía en sus familias y así en los niños, ya que prácticamente se realizaban actividades económicas de subsistencia, como el trabajar la tierra para su propio consumo o el trabajo de los bosques para obtener dinero extra, pero a la vez estas vivencias se recuerdan como una etapa marcada positivamente en ellos, ya que la recuerdan con cariño, como algo lindo que vivieron, como una niñez tranquila y normal, a pesar de pasar hambre muchas veces, de tener lo mínimo para vestirse, tener que recorrer grandes distancias por caminos muchas veces inadecuados por las inclemencias del tiempo, llenos de barro, entre medio de los bosques, lo que conlleva también a la insuficiencia de contactos con otras personas debido a las distancias, exponiéndose a temperaturas muchas veces extremas, donde los horarios se acomodaban a las tareas y al clima y así lograr el

mayor aprovechamiento de la luz solar, llegando a levantarse muchas veces al amanecer para poder lograr realizar todas sus actividades cotidianas.

Fue en este espacio rural donde nuestros sujetos de estudio estuvieron insertos en su niñez, características muy importantes al momento de empezar a hablar de las motivaciones que ellos tuvieron para poder asistir a la escuela, ya que claramente las condiciones no eran las más favorables para ellos, y a pesar de esto, ellos sí asistieron, sí tuvieron motivos para ir día a día a la escuela, la cual se encontró con una ruralidad que no sólo esparcía la población en enormes extensiones territoriales, sino que también se visualizó al trabajo agrícola como la función más natural y útil que los padres asignaban a sus hijos (Serrano y Jaksic, 2000).

4.3. Los padres y el profesor: la escuela como luz de esperanza.

El rol que tuvieron los padres y el profesor en la motivación de los niños para que asistieran a la escuela a pesar de las adversidades con las que convivían a diario, fueron muy importantes y marcaron sin lugar a dudas a estos niños, ya que ellos empezaron a estimularlos y a la vez inculcarles lo transcendental que era la escuela para sus vidas; sobre todo porque fueron los mismos padres, los habitantes de esta comunidad rural los que pidieron que se instalara una escuela en el sector, debido a que una institución educativa en ese lugar era inexistente. Tal como menciona José Bernal, que fue uno de los primeros alumnos que tuvo la escuela:

“[...] el colegio se hizo cuando nosotros entramos, lo pidieron los apoderados, no había colegio y la empresa, la Copihue, prestó una casona grande, de fundo, para que se hicieran las clases, el profesor al comienzo no era un profesor, sino que llevaron a una persona para que nos fuera a hacer clases como profesor” (Entrevista 4: 2).

Esto demuestra la importancia y confianza que tenían los habitantes del sector en la escuela como institución educativa que podía sacar a sus hijos del analfabetismo y otorgarle mejores condiciones de vida. En este sentido, Seferino Jaque haciendo alusión a lo que sus papás le decían para ir a la escuela, nos expresa lo siguiente:

“[...] mis papás nos decían que teníamos que estudiar, salir adelante, tratar de avanzar lo más que pudiéramos, llegar a ser más que ellos, nos apoyaban hartito, pero igual era

complicado, no nos pudieron dar mucho estudio los papás, pero por lo menos ellos se sacrificaron para que fuéramos a la escuela allá en San Pedro.” (Entrevista 9: 2)

Claramente se muestra como los padres querían que sus hijos estudiaran, asistieran a la escuela y trataran de superarse día a día, ya que de esta forma podrían tener mejores condiciones de vida, más oportunidades, tal como lo deja de manifiesto Juan Valdés:

“[...] para poder aprender, lo poco que fuera, que eso le iba a ayudar a uno, que no lo hicieran tonto por ahí, que sabiendo leer y escribir uno ya podía defenderse solo, que el estudio siempre era bueno, así uno se supera, tiene más oportunidades” (Entrevista 12: 2).

Padres y madres consideraban que el aprendizaje de la lectura y la escritura, eran habilidades fundamentales que sus hijos debían tener, ya sea para salir de la comunidad, para no ser engañados, o simplemente para que no fueran analfabetos como ellos, ya que la mayoría de los padres de los entrevistados no fueron nunca a la escuela, no sabían leer, ni escribir, lo poco que sabían lo habían aprendido en edad bastante avanzada, idea que es sostenida por Irma Cáceres:

“Bueno mis papás, con los que me crié, ellos no tenían estudios, y ellos no me podían enseñar cuando yo tenía tareas para la casa, no podían, pero sí me decían que tenía que ir a la escuela, me apoyaban en eso, me compraban mis cuadernitos, mis cositas” (Entrevista 7: 2).

Lo cual también es reafirmado por Olga Méndez, donde expresa que:

“[...] los papás de aquellos entonces eran [...] casi nada sabían, ellos no habían estudiado, pero eran mano dura, te atrincaban no más, que tenías que estudiar no más, tareas ni de hablar, porque tenías que rascártelas solita no más.” (Entrevista 1: 1).

Señalado ello, podemos afirmar que los padres no estaban preparados para ayudarlos en sus tareas o estudios, ya que los conocimientos que tenían eran mínimos, por tanto los niños muchas veces se encontraron con falta de apoyo de las familias, pero era por las escasas herramientas que tenían los padres para ayudarlos en caso de dudas.

En este sentido, los entrevistados reafirman la idea que muchas veces sus padres no poseían los conocimientos necesarios para apoyarlos en las labores y tareas escolares, debido a que “ellos no tuvieron estudios, no sabían firmar, entonces los papás a nosotros siempre nos decían que aprendiéramos a escribir para que no fuéramos como ellos que tenían que firmar con el dedo” (Entrevista 2: 1).

Por tanto, con esto se ratifica más la idea que las familias no estaban preparadas para ayudar a sus hijos a hacer sus tareas, esto debido porque la mayoría de las personas adultas que vivían en el sector nunca habían ido a una escuela, ni habían tenido algún tipo de educación, por eso que para ellos era muy importante que sus hijos asistieran a la escuela, ya que así ellos tendrían la posibilidad de optar a mejores condiciones de vida, mejores trabajos, salir adelante; tal como lo expresa Héctor Aravena:

“[...] que teníamos que estudiar, ser pero otra persona, para salir adelante, ojalá salir del campo y tener más comodidades, tener un buen trabajo, no depender de un patrón malo que te obligaba a trabajar y te pagaba lo mínimo” (Entrevista 11: 2).

Tanto los padres y madres de familia, tenían una estimación muy positiva de la escuela, ya que la consideraban como la única opción viable del lugar para mejorar las condiciones de vida de sus hijos, en este punto:

“[...] los papás siempre lo incentivaban a uno, que aprendiéramos a leer, a escribir, que había que aprovechar que teníamos una escuela cerca [...] siempre estaban pendiente de las tareas que uno tenía, porque los papás no sabían ni leer, ni escribir, entonces ellos querían que nosotros hiciéramos las tareas que nos mandaban para la casa, siempre preocupados, ellos no querían que fuéramos analfabetos como ellos, no querían que lleváramos su vida sacrificada, por eso nos decían que le hiciéramos empeño en aprender” (Entrevista 5: 2).

De esto se desprende que la familia de los menores, en este sentido primordialmente sus padres, fueron los primeros que influyeron en las motivaciones para que los niños asistieran a la escuela, pasando a ser un complemento clave de la educación, debido a que es allí, en la familia nuclear donde el niño comienza a vivir sus primeros procesos de socialización, a interiorizar valores y actitudes.

Es por esta razón, que la escuela, en este caso el rol del profesor, fue muy importante en la vida de estos niños, ya que fue un agente central y activo de la escuela del campo; donde los padres depositaban en la escuela responsabilidad y confianza, para que sus hijos adquirieran o desarrollaran conocimientos, y habilidades necesarias para que se desarrollaran en la sociedad:

“De acuerdo a lo anterior, para cumplir con tales objetivos se hace necesario considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje a sus actores, principalmente el protagonismo del profesor. Éste constituye uno de los actores más importantes del proceso educativo, en general, ya que participa activamente como mediador en el proceso de aprendizaje de los niños” (Vera *et al*, 2012: 298).

Es debido a esto, que varios entrevistados sostienen que el profesor tuvo una participación esencial sobre el rol que le asignaban a la escuela:

“Mi profesor se llamaba Gumercindo Arellano, él siempre nos incentivaba a que aprendiéramos, que todo era para mejor, siempre andaba pendiente de nosotros, yo creo que se preocupaba mucho [...] nos decía que había que esforzarse por conseguir las cosas que uno quería, que teníamos que aprender, hacerle empeño, que todo lo que él nos enseñaba nos iba a servir, que no teníamos que quedarnos ahí, que teníamos que salir adelante, que eso nos iba a ayudar a salir del campo, porque en la ciudad habían más opciones para nosotros, que por eso debíamos saber leer y escribir, y también sumar, restar, multiplicar y dividir, él nos enseñaba todas esas cosas.” (Entrevista 2: 2).

Respecto a esto, la escuela es vista como un agente social que representa espacios y oportunidades sociales. La valoración de la escuela en sectores rurales, representa el mecanismo a través del cual se puede adquirir un oficio o profesión, más aún, la escuela posibilita y conlleva inserción laboral, además de alfabetizar y dar cultura, tal como lo expone Juan Valdés al hablar sobre lo que le decía el profesor:

“[...] que uno aprendiera y que fuera otra persona, se superara uno, pudiera salir de ahí, ser mejor, eso le decían, que no era la idea que nos quedáramos ahí, que nos diéramos cuenta de lo sufrida de la vida del campo, de la vida esforzada que llevaban los papás, que con el estudio podíamos aspirar a más, ser otras personas, tener más oportunidades, más posibilidades de seguir estudiando, de tener mejores trabajos, eso nos decía el profesor” (Entrevista 12: 2).

Considerando lo planteado por el entrevistado, podemos enfatizar que el maestro muchas veces a parte de enseñar, también tenía la responsabilidad moral de dar tranquilidad, confianza y apoyo a la existencia de los niños, cuyos hogares muchas veces se encontraban con problemas económicos, sociales y familiares, los cuales los podrían haber afectado cada vez más, a medida que el niño avanzaba en su educación.

Aunque la escuela jamás haya logrado reemplazar al hogar, puede haber resultado en cierto modo, un sustituto, donde se aseguraba a su vez una educación en valores y normas mínimas, por este motivo, en este contexto, el profesor se ve enfrentado a la necesidad de adecuarse al medio educativo rural y a las particularidades que éste presenta, debiendo adaptar sus prácticas pedagógicas a las condiciones en que desarrolla su trabajo y a las oportunidades que la educación en escuelas pequeñas parece presentar (Villarreal, 2003).

Claramente el profesor de estos niños fue una parte importante en su proceso educativo, aludiendo que el profesor siempre fue muy cercano con ellos, esto era debido a que ellos tuvieron a un solo profesor durante sus años escolares en la escuela, el profesor Gumercindo Arellano, tal como se expone a continuación:

“El profesor se llamaba Gumercindo Arellano, siempre se preocupó por nosotros, que aprendiéramos, a veces nos preguntaba de a uno por uno, como para pillarlos si habíamos estudiado o hecho las tareas [...] nos decía que había que hacer las tareas, poner atención cuando él explicaba, anotar todo de la pizarra, porque así íbamos a aprender, que nosotros teníamos que aspirar a más, llegar más arriba que los papás, que todo lo que aprendiéramos nos iba a servir cuando fuéramos más grande y quisiéramos trabajar, o seguir estudiando, era bien preocupado el profesor por nosotros” (Entrevista 5: 2).

Había un interés muy grande de parte del profesor, se puede inferir que él tenía muchas expectativas en sus alumnos para que siguieran estudiando, para que progresaran en su vida, los apoyaba en sus tareas, estuvo siempre presente mientras ellos estudiaron; esta idea que los niños y niñas tenían del profesor quizás estaba marcada por los nuevos principios orientadores del proceso educativo del 65’, ya que se quería formar a un hombre integral, donde desarrollara al máximo las potencialidades de cada estudiante, y a su vez el profesor ahora pasaba a ser un planificador y orientador, dejando de ser el centro del proceso educativo (Rojas, 2010).

Por otro lado, se mencionan los castigos a los cuales eran expuestos por parte del profesor:

“El profesor igual nos incentivaba a estudiar, que aprendiéramos a leer y escribir, y de repente cuando no hacíamos caso, también nos castigaba, nos hacía hincarnos en un puñado de porotos en un rincón [...] esa era la manera de castigarnos; el profesor nos aconsejaba que estudiáramos, para que tuviéramos mejores oportunidades, que no viniera nadie a reírse de nosotros por analfabetos. Siempre con cariño igual el profesor nos enseñaba, se preocupaba de enseñarnos para que saliéramos adelante, y no fuéramos como animalitos que no sabíamos del mundo” (Entrevista 3: 2).

Pero llama profundamente la atención, que el hacerlos hincarse en porotos o garbanzos, ellos no lo veían como algo malo, sino que era la única forma de que se portaran bien, inclusive hoy lo agradecen y valoran, ya que si no fuera porque el profesor hubiera sido estricto, quizás ellos no serían las personas esforzadas y buenas como se consideran ahora, tal como se expresa a continuación:

“Mi profesor era Gumercindo Arellano [...] y a veces no hacíamos caso, nos poníamos a jugar, y ahí nos castigaban po, pero igual uno le agradece po, [...] si no sería otra persona, mala a lo mejor, y así no, fuimos bien derechos para las cosas, así que feliz nosotros” (Entrevista 11: 2).

Señalado ello, es que se puede deducir que tanto los padres como los profesores veían a la escuela como el único lugar para que los niños pudieran salir adelante y progresaran, ya que al estar viviendo en un contexto tan precario, donde los padres, la mayoría analfabetos, eran muy pocas las posibilidades que los niños tenían para aprender, por otro lado, el profesor fue el encargado de enseñarles a los niños, de ser un actor importante al momento de motivarlos para que estudiaran y se dieran cuenta que habían otras oportunidades mejores para ellos, trabajo que fue compartido con los padres, ya que ellos a pesar de tener un nivel cultural muy bajo, motivaron a sus hijos desde pequeños para que estudiaran, para que no pasaran por las precariedades que ellos habían tenido que pasar, por este motivo el rol asignado a la escuela era:

“Que la escuela era la única forma que teníamos para salir adelante, de aprender, de educarnos, que si íbamos a clases, íbamos a aprender muchas cosas que nos iban a servir, que nos podía cambiar la vida para mejor si estudiábamos y éramos responsables” (Entrevista 3: 2).

Idea que también es sostenida por Ema Aravena, donde se veía a la escuela como la única luz de esperanza que ellos tenían para poder surgir, ser alguien más en la vida, y poder llegar más alto que sus padres:

“Yo pienso que como la gran oportunidad que teníamos nosotros de ser otras personas, de ser alguien más, de aprender lo que los papás nunca supieron, que estudiando podíamos ser mejores que ellos” (Entrevista 8: 2).

Podemos mencionar entonces, que la motivación escolar, es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta, involucrando algunas variables, destacando las cognitivas, como también las afectivas. Al hacer referencia a las cognitivas podemos mencionar a las habilidades de pensamiento y a los instrumentos necesarios a utilizar para alcanzar las metas propuestas, y afectivas, podemos mencionar el rol que cumplen los padres y el profesor al utilizar elementos como la autovaloración, o el concepto que se tienen de ellos, para poder incentivarlos o motivarlos, y así poder lograr el tan anhelado aprendizaje en los niños.

En este punto, padres y profesor comprendían la necesidad de una colaboración entre el hogar y la escuela, debido a que existía un interés mutuo por el desarrollo del niño. Pasando a ser la escuela un espacio de encuentro comunitario, pues en ella concurrían profesor, niños y niñas, y sus familias, compartiendo un espacio físico como también intereses comunes, expectativas, sentidos, significados y códigos. Donde el profesor se presentó como una persona que se preocupó de mejorar las condiciones de vida de sus alumnos, quedando no solo en la memoria de sus estudiantes, sino en la de toda la comunidad, pues su labor con el pasar de los años sigue siendo recordada y reconocida.

4.4. El rol de la Iglesia y la religión en la escuela de San Pedro.

Frente a la inquietud que se puede tener sobre el rol que jugaron la religión y la Iglesia en este mundo rural, específicamente en la promoción de la escuela, es que queremos analizar nuestro siguiente punto, ya que consideramos muy importante el poder exponer si el discurso que manifestaba la Iglesia en ese momento, era fielmente realizado y llevado a la práctica, para esto, a partir de la visión de los entrevistados mostraremos la relación que había entre la enseñanza de la religión, la presencia de la Iglesia en el sector y su promoción en la escuela.

Es así, como María Cristina nos menciona sobre el rol que tuvo la religión en la escuela, además si ésta fue enseñada alguna vez por el profesor:

“[...] yo creo que no, nada, no, de religión no, [...] en esos años no se hablaba en el colegio, les importaba más enseñar, que uno aprendiera a leer, a escribir, aprendiera sumas que la religión; nunca se enseñó nada de religión en la escuela, ni rezos, ninguna cosa” (Entrevista 2: 2).

Claramente esto nos da un breve indicio sobre el rol que le asignaba la educación a la enseñanza de la religión, donde esta última pasó desapercibida en la escuela, idea que es reafirmada por la totalidad de los entrevistados, donde tal como se expresa a continuación: “bueno, en esos años no po, no, no me recuerdo que se haya hablado de religión, de Dios alguna vez, el profesor nunca nos habló de eso” (Entrevista 5: 2).

En este punto consideramos importante nombrar a Monseñor Manuel Larraín¹⁶, quién desde su diócesis de Talca, Región del Maule, había constatado esta problemática de falta de instrucción religiosa: “Una parte no pequeña de nuestra niñez se está formando sin Dios [...]. La escuela [...] presenta graves lagunas en la educación religiosa” (Chávez, 2012: 59).

Aunque si bien en la escuela el profesor no enseñaba religión, no hablaba de Dios, los entrevistados si recalcan que en sus casas, sobre todo sus madres eran muy creyentes, ya sea que profesaran la religión católica o evangélica, “mis papás eran muy creyentes en el evangelio y tenían mucho estima por los pastores, así que yo igual sabía harto de dios, pero el profesor nunca nos habló” (Entrevista 4: 2), por tanto, que a pesar que en la escuela no les pasaban la religión como una asignatura como se realiza ahora, si tenían conocimientos transmitidos por su núcleo familiar, tal como lo expresó Seferino Jaque:

“[...] de religión nos enseñaban en las casas, sobre Dios, María, los rezos, dependiendo de las creencias y religiones de los papás, [...] nosotros mismos, mi mamá era muy católica, entonces nos enseñaban a nosotros a rezar, todo eso, pero en el colegio nunca se vio nada de eso, el profesor nunca lo enseñó” (Entrevista 9: 2).

Recalcando a su vez, que ellos creían que no se enseñaba religión en la escuela, porque no era una prioridad, en el sentido que era mucho más importante que ellos aprendieran a leer y escribir, a contar, a sumar, debido a que esos eran los aprendizajes necesarios para que pudieran salir adelante:

“Porque no era una asignatura como ahora, que se enseña en la mayoría de los colegios, antes no po, lo que importaba era que uno conociera lo básico no más, los números, y supiera leer y escribir, que le enseñaran religión a uno no era tan relevante yo creo, o si no la hubieran enseñado” (Entrevista 5: 2).

Idea que también puede ser complementada con la visión de los alumnos sobre la poca información que puede haber tenido el profesor sobre la religión en sí, recalcando a su vez la inexistencia de iglesias en el sector, lo que puede resultar un factor gatillante al determinar la nula influencia de la enseñanza de la religión como tal en la escuela:

“[...] de eso no se hablaba, nada de eso, no sé quizás tendrían poca información los profesores, pero de eso no se hablaba nada, porque nunca nos hablaron que existía

¹⁶ Manuel Larraín Errázuriz, obispo de Talca entre 1938 y 1966, fue una figura de relieve mundial; en Chile, entre 1952 y 1962 desempeña el cargo de Asesor Nacional de la Acción Católica y a nivel latinoamericano es elegido como primer vicepresidente del Consejo episcopal Latinoamericano (CELAM), ejerciendo la presidencia entre los años 1964 a 1966.

una iglesia, nosotros no sabíamos, porque ahí en el campo no habían iglesias” (Entrevista 11: 2).

Esto nos lleva al otro punto, a la influencia de la Iglesia en la promoción de la escuela rural, ya que parte de su discurso de principios de la década del 60 consistía en:

"Transformar íntegramente al hombre, valorizar todas sus posibilidades individuales y colectivas, espirituales y temporales, en una palabra reestructurarlo todo en Cristo: Esta es la tarea de la Iglesia" (Obispos de la CECH, 1962: 2).

A esto se debe añadir, tal como lo deja de manifiesto la Conferencia Episcopal:

“Siendo el sector rural el primer interesado en su propia promoción, habiendo quedado hasta el presente en gran abandono por parte de la sociedad y permaneciendo aún su mayor número en condiciones de asalariados se hace indispensable promover, en mayor escala, no sólo la educación superior para una selección, sino también una mejor educación de base para el hombre y la mujer del campo” (Obispos de la CECH, 1962: 10).

Claramente, sus fundamentos ideológicos y discurso, se encuentran muy alejados de la realidad, ya que la Iglesia, por lo menos en este sector rural de San Pedro, nunca se hizo presente como tal, ni en el sector, ni en la escuela:

“No, nada, era inexistente para nosotros, porque eran una parte apartada, aislada, nunca fue un cura de la iglesia o un pastor, a dar un evangelio o algo, algún servicio, nada lo único que había era el colegio no más [...] eso era como lo único como sede que había” (Entrevista 3: 2).

Idea sostenida por otra de nuestras entrevistadas, Marina Herrera, quién nos comenta que nunca se veían por esos lados ni evangélicos, ni católicos, que la única sede que tenían en la comunidad era la escuela:

“No, nunca, yo como le decía, nunca, nada de eso, ni evangélicos, ni católicos, ni nada, nunca vimos, [...] que yo sepa, no había ni capilla por ahí por donde vivíamos; el profesor era como la única autoridad como importante ahí y la escuela el único lugar donde reunirnos, no había nada más” (Entrevista 6: 3).

En parte, la ausencia de la Iglesia se explica por lo alejado que se encontraba el sector, y las malas condiciones del camino, lo que podría haber provocado en muchas ocasiones el aislamiento total en el cual se encontraban insertos los habitantes, ya que esto suele ser una respuesta repetitiva de los entrevistados:

“Yo creo que por lo lejos del lugar, si no iba nadie para allá, uno vivía muy distante, alejado de todo, escondido entre los árboles, yo creo que en la ciudad ni sabían que existíamos, era un día que se echaba caminando a Conti, imagínese que no había ni locomoción, qué se iba a ser presente la iglesia en un lugar así.” (Entrevista 2: 2).

Tal como lo corrobora, Claudio Morales, al hablar de la nula presencia de la Iglesia en el sector:

“Por las distancias serían, era tan lejos todo, que por eso yo creo que no se veía nada por allá, sólo nos conocíamos los que vivíamos en ese sector, y el profesor era como la única persona extraña que había ahí” (Entrevista 10: 3).

En relación con lo expuesto anteriormente, hay autoras como Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo, y Sol Serrano, quienes sostienen que la influencia de la Iglesia fue casi imperceptible en los campos, que no llegaron nunca a éstos recónditos lugares, debido a que “la escuela había sido una débil preocupación tanto de los cabildos como las parroquias y los conventos, posiblemente demasiado pobres para cumplir esa misión” (Ponce de León, et.al, 2011: 33).

La Iglesia, la religión y la escuela, no tuvieron mucho que ver, ya que se produjo una relación dicotómica entre el discurso de la Iglesia de ese momento, con lo que en realidad dieron cuenta los niños de aquel entonces, discurso en el cual la Iglesia no se hizo nunca presente, no ayudó a promover esta escuela ubicada en el mundo rural, ya que según las palabras del mismo Cardenal Raúl Silva Henríquez, el obispo de la diócesis de Talca don Manuel Larraín, fue uno de los pocos que había ido creando consciencia de la necesidad de preocuparse de los campesinos en esta región y de las problemáticas que los afectaban (Cavallo, 1991; Vaccaro 2010). Por tanto, nunca en la escuela se les habló de religión, la única religión que ellos conocían era la que sus papás le enseñaban, ya sea católica o evangélica, donde claramente la evangélica era la más recurrente en el lugar, por este motivo tenían un poco más de conocimiento sobre los pastores evangélicos, en comparación a los sacerdotes, debido a que muchos sólo tuvieron la oportunidad de conocer a un cura por primera vez cuando eran mayores y se vinieron a vivir a la ciudad.

Aunque esta lejanía de la Iglesia, muchas veces pudo haberse producido por las grandes distancias, ya que este sector rural se encontraba muy apartado de la ciudad, además no disponían de medios de transportes, donde el pueblo más cercano que tenían se encontraba a más de cinco horas de camino; donde muchas veces:

“La escasez de sacerdotes impide, por desgracia, desarrollar un servicio espiritual más eficaz en la población rural frecuentemente muy distante de la esfera de acción permanente del sacerdote.” (Obispos de la CECH, 1962: 5).

4.5. Las políticas educativas presentes durante la Reforma Agraria: lápiz, delantal y leche.

Como hemos expuesto en el capítulo anterior, se fueron produciendo grandes cambios desde la segunda mitad del siglo XX. Estas transformaciones son producto de consecuencias relativas a los intercambios culturales y científicos, donde tomó gran protagonismo Estados Unidos, contando con organismos internacionales como la UNESCO; transformaciones que continuarán produciéndose en los primeros años de la década de los sesenta. Las bases de estos cambios, se produjeron en 1964, en el gobierno de Jorge Alessandri, bajo el nombre de “Planeamiento Integral de la Educación Chilena”; esto sin lugar a dudas, sirvió de base para la sociedad chilena, ya que se empezó con la realización de una serie de cambios que se fueron llevando a cabo en varios aspectos sociales, como el caso de la Reforma Agraria y las nuevas políticas en el campo de la educación, donde:

“[...] la reforma de 1965 consideró ciertos aspectos de la moderna tecnología educativa (nuevos métodos de evaluación de rendimiento, prueba nacional aplicada a los octavos año de educación básica, textos escolares, material didáctico, etc)” (Zemelman y Jara, 2006: 140).

Es en este contexto de Reforma Agraria, donde el campo comienza a tomar relevancia, especialmente con la implementación de las políticas educativas enfocadas a este ámbito, debido a que era un sector caracterizado por el analfabetismo y el ausentismo escolar, lo que dificultaba en un cierto punto el progreso del país, por este motivo la educación comienza a ser una prioridad; es debido a esto que a mediados de los años 60’ se dio vida a una reforma cuyo principal objetivo era democratizar el acceso a la educación y la mantención dentro del sistema, donde el presidente Eduardo Frei declaró: “Ningún niño sin escuela primaria en 1965” (Rojas, 2010: 531).

Es así como algunos de los entrevistados nos comenta sobre uno de los cambios más importantes en el sector, ya que en ese sector sólo había una escuela, llamada escuela el Pino por el sector donde estaba ubicada, recinto que no contaba con las condiciones necesarias para que ellos asistieran a las clases:

“[...] nosotros solamente íbamos al colegio a clases y nos volvíamos, como le digo, antes llevábamos un tarrito de nescafé chico con ají y un pedazo de tortilla para la hora de almuerzo” (Entrevista 4: 3).

Esta escuela se encontraba situada en un lugar de difícil acceso para los niños, lo que dificultaba mucho más la llegada a esta:

“[...] siempre ha habido una sola escuela en el campo, pero la del Pino estaba más abajo, más en un hoyo, como un risco, cerca de un estero, entonces era como más complicado llegar, después la trasladaron a San Pedro que estaba más a la orilla del camino” (Entrevista 3: 3).

El traslado de esta escuela al sector de San Pedro, se produjo según los mismos entrevistados en el año 66’: “en el año 66 nos fuimos para allá.” (Entrevista 12: 3); claramente esto nos da un indicio sobre la preocupación que empezó a hacerse presente en este lugar, pasando a llamarse escuela San Pedro n° 20:

“[...] en El Pino, esa era una casa grande, ahí tuvimos clases al comienzo, era una casa grande que había ahí y después construyeron la de San Pedro, más arriba, ésta igual era grande, pero era una escuela ahora, se construyó como escuela, tenía dos salas grandes, aquí ya no usábamos las bancas, sino que trajeron sillas y mesas, separadas, de madera sí, pero antes las bancas eran pegadas y para dos alumnos, esta escuela me recuerdo que la pintaban como una vez al año” (Entrevista 9: 3).

Claramente nos podemos ir dando cuenta de los pequeños cambios que se empezaron a producir en la escuela, como primera instancia el cambiarla a un lugar de más fácil acceso para los alumnos, y donde no se pasara a llevar su integridad física, ya que la escuela cuando se ubicaba en el sector El Pino se encontraba cerca de una ladera y con estereros a su alrededor, “la sacaron al alto, fue para sacarla de los estereros” (Entrevista 7: 3).

Además se empezaron a ver notorios cambios que impactaron positivamente en las mejoras educativas, tal es el caso de la infraestructura de la escuela, donde se empezaron a preocupar de pintarla todos los años, “mi papá fue varias veces a pintar la escuela por fuera, la pintaban una vez al año por fuera” (Entrevista 10: 3), además de cambiar el mobiliario, lo que hacía mucho más cómodo el aprendizaje, ya que “antes habían bancas no más, después trajeron mesas y sillas, de madera igual, pero ahora cada uno tenía su silla, la mesa se compartía sí” (Entrevista 3: 2), ya que “con las sillas había más movilidad” (Entrevista 5: 3).

La escuela también se vio beneficiada con la alimentación, antes inexistente, ya que son los mismos entrevistados los que comentaron que antes ellos tenían que llevar algo para comer, tal como menciona Héctor Aravena:

“Nosotros cuando nos íbamos por el camino tomábamos agua con harina, llevábamos harina tostada y en los esteritos la revolvíamos en un vasito que era de un tarrito de salmón, eso ocupábamos y con un palito lo revolvíamos, así teníamos colación que nos mandaba la mamá, o un pedacito de tortilla a veces” (Entrevista 11: 3).

Ahora el Estado era el que enviaba alimentación, tanto desayuno como almuerzo, donde tal como plantea Jorge Rojas:

“[...] de la alimentación dependía no sólo la salud física de la población, sino también su normal desarrollo intelectual. Aunque la leche no era el único alimento necesario para que la población alcanzara niveles normales de nutrición, su función se consideraba central, sobre todo entre los niños más pequeños” (Rojas, 2010: 637).

Inclusive, le entregaban todos los meses un kilo de leche para que se llevaran a su casa, “la bolsa de leche, el kilo para llevarlo para la casa, a cada uno nos daban un kilo” (Entrevista 2: 2) y así también pudieran tener alimentación en sus hogares, sobre todo cuando muchas veces este escaseaba, por eso era muy valorada la alimentación por los niños:

“Si, alimento nos daban, nos daban el almuerzo y el desayuno, era leche con galletas, y a veces hacían pan amasado, pero era más común galletas, tres o cuatro galletas nos daban, y el almuerzo eran legumbres casi siempre, con papitas negras, tallarines o arroz” Entrevista 9: 3).

La entrega de la alimentación ahora también incluía a una cocinera o manipuladora de alimentos, la que se preocupaba de la comida de los niños, donde la cocinera era del mismo sector, en este caso era la madre de una de las alumnas, de María Cristina Aravena, su mamá se llamaba Filomena Aravena, “mi mamá era la que cocinaba cuando yo estudié, y nosotras las más grandes igual cocinábamos a veces”(Entrevista 2: 2); idea que también es sostenida por otra de las entrevistadas, “había alguien encargada, pero de repente nos tocaba a nosotros cocinar, a veces no iba la persona o las que eran mayor cocinaban y ahí las arreglábamos como podíamos” (Entrevista 1: 3).

Esto claramente se relaciona con la creación de la JUNAEB, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, la cual fue instalada en 1964 y promovió un notable conjunto de

prestaciones y apoyos compensatorios, en alimentación escolar, becas y otros, ya que se planteaba que:

“[...] si se impartía desayuno y almuerzo con un alcance real, efectivo y generalizado a los niños pobres, la escuela habría de transformarse en una importante alternativa de subsistencia y, por lo tanto, en un centro de atracción y permanencia de los alumnos” (Illanes, 1990: 242).

La alimentación también iba acompañada del vestuario que se le entregaba, vestuario que consistía en un delantal para las niñas y un overol para los niños, y a veces calzado, el cual consistía en chalitas de plástico, en definitiva, “ropa para andar no, pero si a nosotras nos regalaban un delantal y a los hombres el mameluco que le decían” (Entrevista 3: 3) elementos que se entregaban una vez al año, tal como lo expone Héctor Aravena:

“[...] yo toqué una vez zapatos plásticos, pero una vez no más, cuando estaba en sexto parece, se ponían los pies blancos con la transpiración [...] se mojaban, los regalaban cotonas también, y nosotros las cortábamos y lo hacíamos casaca y pantalón, o sea, nuestra madre lo hacía, eran todo de un tiro, y a nosotros no nos gustaba, entonces lo cortábamos y lo arreglábamos nosotros ahí, porque nosotros andábamos parchado por todos lados, a pata pelá, con chalas de neumáticos de camión, y en el invierno íbamos así no más, a pata pelá, teníamos que atravesar riscos, esteros e ir al colegio, no nos quedábamos en la casa” (Entrevista 11: 3).

Estas prendas de vestir también fueron muy importantes para los niños, ya que ayudaban en parte a cubrir su cuerpo del frío, sobre todo en épocas de invierno, ya que la mayoría contaba con precarias prendas de vestir, y estas se encontraban en mal estado muchas veces.

En cuanto a los útiles y materiales para poder realizar adecuadamente la clase, también se hicieron presentes, pero en cantidades mínimas, ya que la mayoría manifestó que sólo les entregaban lápices y un cuaderno al año, “un cuaderno tenía que alcanzar para todo el año” (Entrevista 7: 3), cuaderno que debían hacer durar, por tanto tenían todas sus materias ahí, ya que muchas veces era el único cuaderno que tenían, porque sus padres no tenían los medios para comprarle otro:

“[...] nos daban los cuadernos, los lápices, libros también nos pasaban en la escuela, me acuerdo de un libro de ciencias naturales, tenía historia ese libro también, no era de una sola materia, tenía varias y mochila no sé si daban, de eso no me recuerdo, pero yo iba con un bolso de lona que me hizo mi mamá cuando recién fui a la escuela” (Entrevista 8: 3).

Es con esta Reforma Educativa implementada en 1965, que se empieza con una masiva entrega de libros, libros de los cuales también fueron beneficiados estos niños, como libros de ciencias naturales, o el conocido Silabario, “me acuerdo del Silabario que usábamos esos primeros años” (Entrevista 1: 3), por tanto, tal como lo menciona Jorge Rojas:

“Con la reforma educacional de 1965, se acentuó el cambio de formato de los textos escolares, tanto para alumnos como para docentes. Esto ya se había iniciado en el caso de los Silabarios [...]. La reforma educacional de 1965 se propuso metas ambiciosas en cuanto a la entrega masiva de libros de texto.” (Rojas, 2010: 554).

Señalado ello, podemos mencionar que las políticas educativas implementadas para el sector rural, sí se llevaron a cabo, y fueron muy bien recibidas por los niños y habitantes del lugar, ya que se beneficiaron de muchas maneras, tanto de materiales de apoyo para los niños, de alimentación, de vestuario, de una mejor infraestructura, elementos que hacían más grata y motivante la ida a la escuela; pero por otro lado, nuestros entrevistados manifiestan que si bien ellos se sintieron beneficiados, el real alcance de los beneficios no fue el esperado, ya que de todas formas las ayudas que le entregaban eran las mínimas, y muchas veces no alcanzaban el tiempo estimado de escuela, como el mismo caso de los cuadernos o los lápices, dejan claro que ellos hubieran esperado una ayuda más grande, sobre todo porque era sabido que las condiciones de los sectores rurales eran precarias, por tanto las expectativas de las políticas educativas eran demasiado altas en comparación a lo que ellos recibieron, “yo creo que si se recibió ayuda, pero no tanto como el gobierno anunciaba, por lo menos allá no llegó tanta ayuda” (Entrevista 5: 3), donde por tanto dejan de manifiesto que, “yo creo que si nos beneficiamos, pero no en el punto que el gobierno anunció” (Entrevista 6: 3). Además nunca nadie fue a fiscalizar que las cosas se estuvieran haciendo bien, en el sentido que los niños recibieran adecuadamente sus beneficios, ya que era el profesor la única persona externa del lugar, y era él el que traía las cosas, nunca alguna persona extraña a la comunidad fue a fiscalizar o investigar lo que sucedía ahí, es por esto que “el profesor nos entregaba esas cosas no más, nadie iba para allá a ver si nos entregaban las cosas, uno confiaba en el profesor que le entregara lo que correspondía no más.” (Entrevista 9: 3).

En definitiva, si bien en la década de los 60' se trató de dar un impulso a la educación, expandir la escolarización y alfabetización sobre todo en el mundo rural, estas políticas públicas no tuvieron el resultado esperado, ya que si conforme llegaron recursos, ayudas y beneficios, siguió existiendo la precariedad, tal como sostiene Jorge Rojas, donde “Las condiciones materiales eran muy precarias y la pobreza en el vestuario y el calzado estaba generalizada, lo que constituía una seria limitante para los estudiantes” (Rojas, 2010: 538).

4.6. Los niños y las niñas: las motivaciones de su más tierna infancia.

Son variados los factores internos y externos que interceden en el proceso de enseñanza, siendo la motivación uno de los más importantes, ya que estimula y de cierta manera dirige a los alumnos a cumplir sus proyecciones, tanto sociales como individuales, así como también el nivel de atención y concentración que serán requeridos para el proceso de aprendizaje.

Es en este sentido, donde se quiere indagar en las verdaderas motivaciones que tuvieron los niños de la escuela de San Pedro para asistir a clases, y así poder ir dilucidando la importancia que tenía la escuela para ellos.

La mayoría de nuestros entrevistados sostiene que la primera motivación que ellos tuvieron vino de sus padres, ya que fueron estos los que le inculcaron el valor de la escuela:

“La motivación que nos daban los papás, porque yo creo que ellos eran los primeros que le metían la idea a uno, que teníamos que estudiar para tratar de ser otro, no lo que eran ellos, para ser alguien en la vida, para poder salir adelante, tener un mejor futuro, y después uno solito se motivaba, sobre todo cuando estaba aprendiendo a leer, a escribir algunas palabritas, cosas básica como sumar y restar, pero que para uno era un gran logro, sobre todo como los papá no tenían estudios, uno aprender esas cosas, un orgullo po” (Entrevista 9: 4).

Claramente, aquí se expone el rol que cumplían los padres, en el sentido que le transmitían a sus hijos sus ideas sobre la importancia de estudiar y de aprender, elementos que más adelante les serían de mucha utilidad, sobre todo para progresar en la vida; ideas que los mismos niños fueron haciendo suyas, incorporándolas a su discurso, y que luego fueron llevando a la práctica, al momento de incentivarse solos cuando empezaron a

descubrir los nuevos conocimientos que iban adquiriendo en la escuela, tal como lo manifiesta Claudio Morales:

“El querer aprender a leer y escribir, para así poder desarrollarse como persona, avanzar más en la vida, y no sé, los papás igual los llevaban al colegio, entonces ese también era un motivo, uno le hacía caso a los papás en todo, pero también uno se motivaba, uno quería aprender, saber más, ser alguien más yo creo, progresar y salir del campo, no llevar la vida que uno llevaba, que los papás llevaban, sino que tener una vida un poco mejor, sin tantas penuria, sin tanta pobreza, ni escasez, uno quería tener mejores condiciones de vida” (Entrevista 10: 3).

Como señala el testimonio, quienes deseaban continuar aprendiendo claramente ven en la educación un medio para acceder a mejores y mayores oportunidades de vida y de trabajo; por tanto comprenden sus esperanzas en la escuela para mejorar sus condiciones de vida, ya que este es un medio para optar a mejores oportunidades laborales, las cuales le pueden generar mejores ingresos, y así poder acabar con el círculo de la pobreza en el cual se encuentran insertos, donde “el sentido de la escuela se va configurando una especie de ducto que lleva hacia otros mundos, fuera de lo rural” (Silva-Peña et al., 2013: 252) es decir, la mayoría de los entrevistados veía a la educación como su único medio de mecanismo de movilidad social ascendente.

Esto se relaciona con lo que señala José Bernal, quién asevera:

“[...] todo ese trabajo duro y nunca prosperó en nada, por eso yo siempre quise salir, salir, y mi deseo siempre era aprender a manejar, de hecho aprendí como a los 11, 12 años a manejar y he manejado toda la vida” (Entrevista 4: 4).

Pero a pesar de esta idea de superación, varios de nuestros entrevistados sólo hizo hasta el sexto año básico, no pudo seguir estudiando debido a las condiciones precarias en las cuales muchas veces se encontraba su familia, donde era muy recurrente comenzar a trabajar con algún familiar, tal como señala Seferino Jaque: “hice hasta 6to, y a trabajar con el papá no más después” (Entrevista 9: 4); otros en cambio pudieron terminar su enseñanza media, pero ya estando adultos, tal como lo manifiesta Ema Aravena:

“[...] que yo quería estudiar, y después de allá del colegio, de mi sexto, mis papás me dijeron que tenía que trabajar, entonces igual po, igual yo me sentía mal, porque cómo éramos tantos, entonces no podía po, yo echaba de menos la casa, de volverme pa la casa, al campo, si yo me vine pa acá con los abuelos, así que estaba solita acá en Conti, con los abuelos, y después aquí terminé la escuela, aquí salí adelante, terminé el cuarto en la nocturna, grande sí” (Entrevista 8: 3).

Se visualiza en estos relatos la idea firme de surgir, de estudiar y así poder superarse, ser más que lo que sus papás fueron, pero estas motivaciones a muchos les fueron truncadas, debido a que a una corta edad debieron comenzar a trabajar para el sustento del hogar, viendo imposibilitados muchos de sus sueños y proyectos futuros. En cambio otros tuvieron un futuro más prometedor, el de seguir estudiando y tener una mejor condición de vida, y esto en parte al apoyo de sus padres, que optaron por la educación antes que el trabajo, generando así sueños y expectativas de acuerdo a los estándares de vida que poseen.

Otro de los aspectos que los entrevistados señalaron como una motivación para ir a la escuela, era la alimentación que ahí entregaban, la que se componía de desayuno y almuerzo, tal como lo expresa Patricio Montecino, donde “el poder llegar a tomar desayuno, a comer, eso también era importante como niño, sobre todo cuando no había comida en la casa, uno estaba feliz cuando salíamos a recreo” (Entrevista 5: 3).

Esto deja claro, que el poder contar con alimentación en la escuela era una motivación más para que los niños fueran, ya que muchas veces en las casas no había comida o alimento para todos, especialmente cuando los grupos familiares eran muchos, y el único sustento del hogar era proporcionado por el papá, idea que es reafirmada por José Bernal: “Nosotros éramos 6 hermanos, entonces el trabajo no alcanzaba ni para el alimento del mes, el pan se nos terminaba como a los 17 días y de ahí no había más pan” (Entrevista 4: 3).

Del mismo modo, se puede enfatizar en otra motivación, la cual consideramos era producto más que nada del pensamiento del niño, que del discurso entregado por sus padres, hacemos referencia a la sociabilización y al poder sentirse niños. Tal como lo deja de manifiesto el testimonio entregado por Juan Valdés:

“[...] éramos todos amigos, si estábamos todos en la misma sala, en distintos cursos sí, nos juntábamos en el camino, y nos íbamos echando carreras, éramos todos unidos, era el único espacio que teníamos para vernos, porque todos vivíamos muy lejos, entonces el colegio nos reunía a todos, en la casa uno compartía con sus hermanos no más, no iba a las casas de otros niños por los trayectos largos, [...] los papás no los dejaban salir tan lejos, entonces el colegio era como la única forma para reunirnos, para jugar, conversar, para estar con los compañeros” (Entrevista 12: 4).

En este sentido, el grupo de pares fue otro ámbito de motivación y en el cual a su vez se desarrollaba el menor, de ahí también la importancia del entorno en el cual se desenvolvía el niño, ya que este aportaría también en la personalidad, actitudes, y formas de comportarse con el resto, es por esto que el juego cobra una real importancia, debido a que “[...] el juego tiene motivación y esto lo convierte en una poderosa herramienta de crecimiento y desarrollo personal” (García, 2009: 1) por tanto el niño a través del juego fue encontrando otra de sus motivaciones para ir a la escuela, tal como señala Olga Méndez:

“[...] una iba con ganas al colegio, para estar con sus compañeros, con sus amigos po, a reírse, jugar un ratito, te servía para olvidarte un ratito de los problemas que había en la casa también, de las preocupaciones de la mamá, o de las labores también, como que te despejabai tú como niña” (Entrevista 1: 3).

María Cristina Aravena también agrega que esta motivación se vio incentivada por las grandes distancias, las cuales hacían imposible que ellos se pudieran juntar en otras instancias que no fuera la escuela:

“[...] juntarse con los otros niños, eso era la vida más linda, uno compartía con ellos, a parte que cuando uno vive en el campo no son los vecinos como aquí, sino que allá está la vecina, lejos, a kilómetros de distancia, entonces no había mucha junta de niños, se jugaba con los hermanos no más, el colegio era lo más que uno se juntaba, compartía, uno deseaba ir al colegio me acuerdo, cuando eran las vacaciones uno se aburría, la mamá la mandaba a hacer las cosas de la casa, no hallaba la hora que llegara el colegio para ir a jugar con los compañeros” (Entrevista 2: 3).

Sumado a lo anterior, y en la misma línea argumentativa, Irma Cáceres sostiene lo siguiente:

“[...] uno iba por ir a jugar, nos juntábamos con hartos niños, la escuela era donde nos encontrábamos, porque las distancias eran grandes para ir de una casa a otra, nos esperábamos en la mañana, nos juntábamos en el camino todo el grupo junto a la escuela, y ahí jugábamos, corríamos, era lindo, divertido” (Entrevista 7: 4).

Estas características llevaron a ver a la escuela como el punto de encuentro de los niños, donde podían conversar, socializar, jugar, sentirse niños, y olvidarse en parte de las preocupaciones que muchas veces había en la casa, tal como lo expresa Héctor Aravena:

“[...] me gustaba ir al colegio también porque éramos todos unidos con los compañeros, la mayoría, teníamos diferencias como niños, pero nada más, uno era un niño más ahí po, uno se olvidaba del trabajo pesado que tenía que hacer el fin de semana, se jugaba, se entretenía con los demás, se jugaba hartito a la pelota, a las carreras por el camino al colegio, era muy divertido, muy bonito todo” (Entrevista 11: 3).

Claramente el juego, tomó un papel importantísimo en estos niños, constituyéndolo como un elemento básico en sus vidas, que además de ser una actividad divertida y placentera, resultaba necesario para su desarrollo, tanto cognitivo como afectivo, por este motivo “el juego es importante para los niños porque es su lenguaje principal, ya que estos se comunican con el mundo a través del juego, el cual tiene siempre sentido según las experiencias y las necesidades particulares de los niños” (Benítez, 2009: 3); donde el juego libre y espontáneo fue muy importante para su aprendizaje y desarrollo integral, debido a que esto favoreció su creatividad, ya que ellos aprendieron a conocer la vida jugando y socializando con sus pares, en este sentido Ema Aravena sostiene:

“[...] uno como niño necesita estar con otros niños, jugar, porque una en la casa jugaba con su familia no más, con mis hermanos, pero era importante el estar con otros niños que no eran tus hermanos, porque tus compañeros eran distintos, yo tenía amigas con quién conversar, no era como hablar con las hermanas, la relación que se establecía era distinta, era otro vínculo de cariño y de comunicación, de juegos, de risas y de desorden también, como todo niño.” (Entrevista 8: 3).

Del mismo modo, se puede enfatizar que el niño está obligado a adecuarse a un mundo social adulto, y a una realidad física que quizás aún no comprende, por tanto necesita inventar su propio mundo a partir de lo que vive diariamente, y es quizás por medio del juego que el niño va asimilando gradualmente este mundo externo, que muchas veces puede resultar muy complejo para él, debido a que debe realizar tareas que muchas veces no corresponden a un niño, cargar con problemas de adultos, con precariedades del hogar, además de las pocas ocasiones que tiene para jugar libremente y sentirse un niño.

Sumado a lo anterior, se agrega la idea de Marina Herrera sobre una de sus grandes motivaciones para asistir a la escuela:

“[...] tener amigos, o sea, no sé, conocer otra gente, eso era lo que más me motivaba, poder compartir con otros niños, porque en la casa sólo conversaba con mis hermanos, pero no era na mucho lo que hablábamos, entonces yo tenía esa ansia de sociabilizar, de relacionarme con otros niños de mi edad, salir de la rutina de mi casa, de hacer las cosas, quería como tener un tiempo para mí, para jugar, para tener algo de infancia” (Entrevista 6: 3).

El sentirse aceptado por sus pares, y al mismo tiempo acogido por estos, les permitió crear una instancia en donde pudieron expresar en forma continua sus dudas y temores a los

cuales se veían enfrentados a diario, formando amistades muy unidas y estrechas, tal como lo deja de manifiesto José Bernal:

“[...] relacionarme con otros niños, poder hablar, porque uno se cría en el campo donde no tiene vecinos, no hay otra casa al lado, tú no hablas con nadie, con los de la casa no más, de hecho en las vacaciones de invierno nos echábamos de menos” (Entrevista 4: 4).

En este sentido, se hace necesario establecer que la relación que establece el niño con sus pares se hace muy importante en sus vidas, ya que comparte vivencias similares que le permiten compartir experiencias en común, donde a su vez el juego cumple un rol importante en los incentivos del niño para ir a la escuela, ya que favorece a su vez las relaciones sociales tempranas y las habilidades de comunicación, las que pueden ser de mucha ayuda en su vida adulta, cuando deba relacionarse con otras personas.

Por tanto, podemos señalar claramente que una de las motivaciones más importante para los niños era el poder socializar con otros niños, el establecer lazos de amistad y de unión, lo cual a su vez se complementaba con la motivación de aprender y tener mejores oportunidades en su vida.

4.7. La relevancia de la escuela para los niños desde su propia experiencia

Como ya lo hemos mencionado anteriormente, la escuela ubicada en este sector rural, cumplió un rol muy importante para todos los habitantes pertenecientes a esta comunidad, debido a que si no hubiera sido por la instalación de la escuela, la mayoría de los niños de esos años no hubieran podido escolarizarse, ya que no poseían los medios para poder estudiar en la ciudad, ya que “si no hubiera estado esa escuela yo no hubiera estudiado, quizás cuántos de por allá no hubieran estudiado, si estaba todo tan alejado” (Entrevista 12: 4), además las distancias eran muy extremas para los niños, donde el pueblito rural más cercano estaba a más de 5 horas de camino a pie, y para llegar a la ciudad era prácticamente un día de camino, tal como lo confirma José Bernal al hablar de lo distante del camino, expresando “que veníamos a Constitución a pie por el cerro [...] Ufff, 7 horas y un poco más, y también había que devolverse a pie, no habían medios de transporte, era muy complicado” (entrevista 4: 4).

Claramente las condiciones y distancias no eran las más apropiadas para facilitar el ingreso a la escuela, donde la ausencia de establecimientos educativos cerca era uno de los motivos por los cuales varios de las personas y niños/as del sector no pudieron realizar o continuar sus estudios. Esto se sumaba a la pobreza de las familias, lo cual era un obstáculo, pues para poder optar a educarse, los niños debían migrar a la ciudad que se encontraba más cerca de la localidad, lo que traía consigo el tener que desembolsar una cantidad importante de dinero, debido a que necesitaban un lugar para que sus hijos se hospedaran, ya que los hogares estudiantiles o internados en la ciudad eran casi inexistentes, “no estaban los medios como para decir yo voy mandarte al colegio o te voy a, voy a ir a la ciudad y te voy a dejarte allá, porque en ese tiempo ni siquiera existirían los internados” (Entrevista 1: 4), es por esto que el mantener la vida de sus hijos en la ciudad era para gran parte de las familias imposible, producto de su situación socioeconómica precaria, la cual sólo les permitía solventar sus necesidades básicas, “porque los medios no estaban para venirse más a la ciudad a estudiar, mi mamá no los tenía” (Entrevista 1: 3), por eso la escuela de San Pedro fue muy relevante en la vida de estos niños, marcando un antes y un después, tal como argumenta María Cristina Aravena:

“Fue muy importante que se haya formado ese colegio ahí, porque si no, yo no hubiera podido estudiar, [...] ¿Dónde?, en el campo, si tampoco habían los medios para mandarte a estudiar a la ciudad, ni en ese tiempo corrían tantas micros como ahora, y la distancia también, difícil, sobre todo cuando son hartos hermanos; por eso para mí fue importante el colegio, me ayudó mucho como niña, como persona y como la adulta que soy ahora” (Entrevista 2: 3).

Niños que sortearon muchas dificultades que se generaban en el ambiente para poder asistir día a día a estudiar, que caminaban grandes distancias, muchas veces bajo las extremas inclemencias del tiempo, como la lluvia, el barro o el sol para llegar a la escuela, idea que es sostenida por Seferino Jaque:

“[...] pero fue sacrificado porque a veces lloviendo había que ir, o a veces no llovía y cuando salíamos en la tarde, estaba lloviendo y había que irse para la casa lloviendo, mojados, [...] había que mojarse no más, uno todo mojadito de la escuela a la casa, o todo el día mojado en la escuela cuando lo pillaba el agua” (Entrevista 9: 4).

Estas ideas expresadas por los entrevistados, nos muestran el interés que ellos tuvieron cuando niños por asistir a la escuela, de ahí de querer constatar la relevancia de la

escuela para ellos, que rol cumplió lo aprendido en la escuela para ellos y en sus vidas; en este sentido la totalidad de nuestros entrevistados consideró que lo que aprendió en la escuela fue relevante para sus vidas, ya que si bien fue lo básico lo que aprendieron, pero eso les sirvió para poder avanzar en su vida, y no quedar en el analfabetismo que era común en esos años, sobre todo en los sectores rurales, tal como lo argumenta Marina Herrera al referirse a la importancia de lo aprendido, “Sipo, para mí fue muy relevante, porque ahí aprendí a leer, a escribir, y a ser lo que soy hoy día porque tuve estudios, aprendí a sacar cuentas, sumar, restar, multiplicar y dividir, las cuatro operaciones” (Entrevista 6: 4).

Idea que es sustentada también por Héctor Aravena, que nos comenta lo relevante que fue lo aprendido en la escuela:

“[...] aprendió a hacer otra persona y para firmar, todo eso, leer, fue otra persona, que si no que, que hubiera sido, nada, no podría firmar ni su nombre, nada, entonces aprendió, fue bueno para uno, el profesor se dedicó a enseñarle a leer, a escribir, los números, porque los papás no sabían de eso, los papás sabían puro trabajar y firmar con el dedo, no sabían juntar las palabras como los enseñaron a nosotros” (Entrevista 11: 4).

Señalado ello, se puede destacar que los niños pequeños absorben todo lo que se les enseña o se les menciona, en este caso fue lo básico, pero que causó algo muy relevante en como ellos se fueron desarrollando más adelante, por eso resulta tan necesario brindarles todo el conocimiento que sea posible, en este sentido se les enseñó a leer, la escritura y las cuatro operaciones matemáticas básicas, recalcando que la escritura en esta década se seguía caracterizando por consistir solamente en la ortografía y escritura a mano (Rojas, 2010).

Fue relevante para el futuro, sobre todo porque la mayoría son padres, entonces ven que lo que ellos aprendieron de todas maneras fue sumamente importantes en sus vidas, sobre todo cuando debían ayudarle en las tareas a sus hijos, aprendizajes que si tal vez nunca hubieran adquirido en la escuela de San Pedro, sería otra la vivencia que estarían contando, tal es el caso de María Zenaida Faúndez:

“[...] porque el que no sabe leer es como que no sabe nada, porque no va a poder aprender nunca, o si aprende le va a costar más el salir adelante; porque por ejemplo yo tengo hijos, ellos ya están grandes y trabajan, pero imagínese si no hubiese ido a la escuela, no hubiera sabido ni juntar las palabras y nunca podría haberle enseñado y ayudado a mis hijos con sus tareas de la escuela cuando eran chiquititos” (Entrevista 3: 4).

Lo que también es respaldado por Claudio Morales, ya que sin la educación que recibió en la escuela de San Pedro, sus condiciones hubiesen sido muy distintas, recalcando que sin estudios no se llega a ninguna parte, aunque sea lo básico solamente, uno se puede defender en la vida:

“[...] porque sin educación, uno no sabe nada, yo tuve suerte que la escuela estuviera ahí y que mis papás me enviaran a estudiar, fue bonito eso, quizás no habría llegado a nada si no hubiera estudiado, sin estudios no se llega a ninguna parte [...] uno aprendió lo básico no más, con eso se quedó, pero pucha que me ha servido, sobre todo cuando uno tiene hijos y ellos le piden ayuda, [...] me hubiera dado vergüenza no saber leer, o escribir cuando ellos me hubieran preguntado cosas” (Entrevista 10: 4).

Sin embargo, la educación rural impartida se enfocaba fundamentalmente a la realización de operaciones matemáticas básicas, y aprender a leer y escribir, pero les proporcionó herramientas importantes para desenvolverse en la vida, y sobre todo, porque les permitió superarse y obtener ingresos, es por esto que la escuela causó un gran impacto en sus vidas, tal como alude Patricio Montecino, que gracias a la escuela él pudo cumplir sus metas:

“Sí, claro, eso es lo básico que toda persona debería saber, leer, escribir, firmar, los números, sumar, dividir, todas esas cosas, así uno se enfrenta a las personas de otra manera, ya tiene herramientas para avanzar más y no quedarse ahí con lo mínimo, gracias al estudio yo puedo tener esta carnicería ahora, gracias a mi esfuerzo, pude cumplir mis metas.” (Entrevista 5: 4).

Plantean que muchas veces los padres no poseían los conocimientos necesarios para apoyar a sus hijos en las labores escolares, pues un número importante de población era analfabeta, pero a pesar de eso tenían el apoyo de sus papás, que querían que ellos estudiaran y se superaran, y no tuvieran que estar realizando labores pesadas como ellos, argumento que es sostenido por José Bernal, que comenta cómo lo marcó lo que él aprendió:

“Sí, claro, fue muy importante, porque uno con lo básico que le enseñaron, le empezó a encontrar el gustito a aprender, a estudiar, a seguir aprendiendo, y todo esto porque le servía a uno, para poder ir logrando sus objetivos, para poder surgir y ser alguien más, [...] si no hubiera ido a la escuela, si mis papás no me hubieran motivado a estudiar, quizás hubiera seguido pelando palos en el campo, y ahí me hubiera quedado no más, ignorante, sin saber nada, pero no fue así gracias al estudio, yo me pude superar.” (Entrevista 4: 4).

En definitiva, hay que mencionar también que varios de nuestros entrevistados sólo pudieron cursar hasta el sexto año, el último nivel de enseñanza que se impartía en la escuela, por eso fue tan fundamental lo que ellos lograron aprender, donde muchas veces no tuvieron la opción de escoger, ya que sus únicos modelos muchas veces eran sus padres, y si terminaban la escuela era casi una suerte; en la mayoría de los casos el poder continuar con la educación no estaba en sus planes, pues la necesidad económica se hace más inmediata, más visible que el futuro, tal como lo deja expresado Seferino Jaque:

“[...] yo pude aprender algo porque fui a esa escuela, y a ninguna más, no pude seguir estudiando, he trabajado toda mi vida, si no hubiera estudiado en San Pedro, sería analfabeto ahora, quizás sabría firmar con el dedo no más, pero gracias a esa escuela, pude aprender, lo básico, pero algo sé.” (Entrevista 9: 5).

También nuestros entrevistados recalcaron el rol fundamental del profesor, y cómo eso influyó de manera positiva en su aprendizaje, debido a que el profesor los apoyó en todo momento, les explicaba y los guiaba, como lo manifiesta Héctor Aravena:

“[...] fíjese que uno en el campo anda como animalito, pa que lo voy a mentir, uno se crió jugando en el barro, [...] uno escuchaba al profesor lo que nos decía, lo que nos servía el estudio, entonces si marcó, fue importante para uno, porque se veía la preocupación también, para que uno fuera otra persona y no llevara una vida tan sufrida, que por último supiera, lo básico, pero más que los papás, más cosas para salir adelante.” (Entrevista 11: 4).

Además mencionaban el esfuerzo que realizaba el profesor para ir a hacerles clases, ya que venía de Constitución todos los días, a pesar de las inclemencias del tiempo, eso también fue importante para estimularlos a estudiar cuando eran pequeños, donde:

“[...] el profesor Gumercindo Arellano, al principio iba en una motoneta, después se llevó a su esposa, a sus hijos al campo y vivía allá, al lado de la escuela y nos hacía las clases todos los días después, aunque lloviera” (Entrevista 9: 5).

En torno a esto, debemos considerar el papel crucial del docente, ya que se vio reflejado su labor, compromiso y sacrificio por la educación de los niños campesinos. El profesor venía de otra localidad, Constitución, debiendo establecerse en esta zona, soportando a veces condiciones laborales paupérrimas, como el caso de las problemáticas de la infraestructura deficiente, el carente apoyo económico y pedagógico del Estado, ya que como hemos mencionado anteriormente, si llegó ayuda a esta escuela, pero era mínima para lo que se necesita en el sector.

Por tanto, había una preocupación, una dedicación por parte del profesor, destacando la gran vocación por su profesión, siguiendo sus convicciones y amor por la docencia, lo cual los hizo adaptarse y enfrentar las complejidades de los espacios rurales.

4.8. Lo más significativo que les entregó la escuela: los valores y la amistad.

Por todos es sabido que la familia desde los primeros años de vida aporta ciertas normas, valores, creencias y más que algún prejuicio; los padres no sólo influyen con las palabras, sino también con varias de sus actitudes, la forma como se relacionan entre sí y con otras personas, a su vez también con el respeto por sí mismo y por los demás, estas sin lugar a dudas son lecciones que el niño va aprendiendo y que a su vez van guiando su propia forma de relacionarse con el mundo exterior.

Por otro lado la escuela, además de ser un lugar donde se enseña y se aprender, pasa también a conformar un espacio social donde los niños y jóvenes establecen relaciones, se crean amistades, como también intereses con los grupos de pares; donde el interés por asistir a la escuela se relaciona entre la interacción, diversión, socialización y el aprender.

Es en relación con estos puntos, donde nace el interés de los niños por asistir a la escuela, encontrándole un valor significativo a lo que le entregó la escuela mientras estuvieron en ella; tal como lo deja de manifiesto Marina Herrera al mencionar lo que la marcó de manera importante mientras estuvo en la escuela:

“Lo que a mí me marcó harto, fueron los valores que nos entregaba el profesor, el respeto, el conocer otra gente, el compartir con otra gente, el entablar lazos con las demás personas, lo que más me marcó fue el haber conocido a personas, es que vivíamos en un mundo tan cerrado que no sociabilizábamos, y en el colegio aprendimos a relacionarnos con otros, a sociabilizar, eso fue importante para mí” (Entrevista 6: 4).

Ciertamente, la influencia del profesor fue muy importante en la formación de valores y responsabilidades de los niños, debido a que si los profesores cuentan con las herramientas adecuadas para intervenir en la formación del niño, ya sea en el mismo proceso de enseñanza, en las relaciones cotidianas con sus alumnos o en cualquier momento de la vida escolar, pueden tener una injerencia muy positiva en ellos, tal como

nos podemos percatar en las palabras expresadas por Patricio Montecino, donde resalta la importancia de los valores aprendidos, en este caso el respeto, el esfuerzo y solidaridad:

“[...] él nos enseñaba el valor que tenía el respeto hacia los demás, hacia las personas adultas, hacia los compañeros y nosotros mismos, que había que siempre hacer hasta el último esfuerzo por conseguir lo que uno quería, y si uno tenía las capacidades que le ayudara al que no sabía más, al compañero que le costaba, la solidaridad” (Entrevista 5: 4).

Nos encontramos por tanto con un profesor que se ocupaba de impartir la enseñanza de las asignaturas elementales, como también que incidió en la formación de hábitos socialmente aceptados en los alumnos, por tanto se puede inferir que el profesor se interesaba en la personalidad absoluta de cada niño, además de su capacidad de adquirir conocimientos.

En este punto consideramos necesario mencionar que los niños aprenden con el ejemplo, por tanto el enseñar valores a los niños implica una responsabilidad personal por parte de la familia y el profesor, dando el ejemplo con actos y palabras; señalado ello, es importante recalcar que la enseñanza de los valores se inicia en el hogar, por los padres, y luego en la escuela estos valores deben ser ampliados y reforzados, tal como lo deja de manifiesto Seferino Jaque: “Los valores, eso nos enseñó el profesor, lo reforzaron más que nada, porque los papá eran los primero que enseñaban valores, como el respeto hacia los mayores y los demás” (Entrevista 9: 5).

Por tanto, es interesante mencionar que muchas veces el profesor enseñaba estos valores acompañado de castigos si no se cumplían, castigos que no eran vistos como malos o con rechazo al profesor, sino que más bien les servían para reforzar los valores y la enseñanza, ya que “de repente nos pegaba un varillazo en la mano, pero era cuando se hacían maldad muy grande, pero los profesores enseñaban con cariño” (Entrevista 4: 5).

Claramente, desde esta perspectiva, el profesor es ante todo un adulto, y es quien impone deberes, el que ejecuta castigos, y representa el orden social de la escuela, por tanto tenía que guardar el orden y la disciplina, para que de esta forma se pudiera realizar un correcto aprendizaje, pasando a ser clave para la buena o mala orientación del aprendizaje de los niños:

“Si demuestra buen humor, es alegre y vivaz, los alumnos serán alegres, útiles y obedientes. Si está enojado, tenso, irritable, reaccionarán de la misma manera. Un maestro emocionalmente inestable, produce idéntico tipo de alumnos. Un maestro excesivamente agresivo y dominador, convertirá a los niños en individuos retraídos, tímidos y asustadizos” (Segovia, 1989: 91).

En torno a este sustento, nos podemos percatar que la relación entre los alumnos y el profesor era buena, ya que a pesar de los castigos, ellos lo recuerdan como una buena etapa la que vivieron con él, además de todo lo bueno que les enseñó e inculcó, tal como enfatiza Olga Méndez:

“[...] antes el profesor te castigaba, te llegaban tus varillazos, pero yo no lo digo como una crítica, sino que agradecida, porque así uno también le tenía respeto, lo miraba como alguien más arriba, pero no lo veo como algo malo” (Entrevista 1: 4).

En definitiva, y siguiendo con la idea de los valores que se transmitían en la escuela, específicamente los valores que les enseñaba el profesor, consideramos necesario mencionar 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 en este caso, el cual por lo general tiene una fuerte carga ideológica, puesto que es un agente del Estado, donde el maestro en este sentido, influye de manera especial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos.

Señalado ello, consideramos necesario expresar que la función de la escuela en la formación de valores es en muchos casos limitada, ya que nunca podrá sustituir las responsabilidades de la familia, pero de todas maneras su aporte es muy importante.

Por otro lado también, nuestros entrevistados nos señalan otro punto muy importante relacionado con lo significativo que le entregó la escuela, con esto hacemos alusión a la sociabilidad que se pudo generar en la sala de clases y en la escuela, lo que a su vez les permitió en modo simplificado aprender lo que es vivir en sociedad, como el tener que adaptarse a reglas, cumplir ciertas normas de comportamiento, sentirse parte de una comunidad, entre otros puntos, tal como menciona Irma Cáceres:

“[...] el compartir con otros niños de la misma edad, porque como yo era solita, no compartía con nadie en mi casa, entonces el tener más compañeros, más amigos, eso fue bonito, se conversaba mucho por el camino a la escuela, se jugaba en los recreos,

uno se reía [...] uno compartía, jugaba, tenía amigos, no era puro estudio, era el sentirse un niño, evadir un poco las responsabilidades diarias, era olvidarse de todo por un ratito que fuera.” (Entrevista 7: 5).

Siguiendo con la misma línea argumentativa, Ema Aravena nos comenta la importancia de tener un espacio propio de ellos, donde poder relacionarse con otros niños, poder jugar y entablar relaciones con sus pares, situación que si no fuera por la escuela no podría haber ocurrido, de ahí la significancia que le dan a la escuela:

“[...] fue importante tener amigos, jugar con ellos, compartir, porque esas son las primeras experiencias que uno empieza a tener con otros niños que no sean tus hermanos, porque uno vivía alejada de todos ahí, compartía sólo con la gente de la casa, uno ansiaba que llegara el día de colegio, en las vacaciones yo me aburría harto igual, quería que luego fuera el momento de entrar a clases” (Entrevista 8: 4).

La escuela por tanto pasó a ser el agente socializador por excelencia dentro de esta comunidad, complementando la labor familiar, que también era importante. Era en la escuela donde los niños pasaban gran parte del día, “estábamos todo el día en la escuela, si teníamos jornada completa, salíamos a las 4 de la tarde” (Entrevista 10: 4). Era además el lugar donde se aprendía a compartir, y donde muchas veces comenzaron a nacer los lazos afectivos que duran hasta el día de hoy, tal como comenta María Zenaida Faúndez:

“[...] de repente me junto en el centro con otras compañeras que tuve mientras estudiaba en la escuela y ahora somos las dos mamás y nos reímos de las tonteras que hacíamos, era bonito porque quedaron lindos recuerdos” (Entrevista 3: 3).

En relación con todo lo planteado, podemos mencionar que la escuela cumplió un rol muy importante como escenario para que los niños que asistían a ellas pudieran reunirse, y empezar a socializar entre ellos, ya que tal como se ha mencionado, las distancias entre unas familias y otras eran muy extensas, haciendo imposible que los niños se visitaran o jugaran, en este sentido, los niños desde el camino a la escuela se empezaban a juntar y se iban jugando a la escuela, tal como lo expresa Seferino Jaque:

“[...] uno esperaba que llegara el día lunes de escuela para estar con los demás, para compartir, reírse, hacer lo que hace un niño, no tener preocupaciones de grandes, de trabajo, de ayudar en la casa, sino que era jugar, desde que nos juntábamos en el camino para ir al colegio, jugar en los recreos, y luego venimos corriendo todos por el camino a la casa” (Entrevista 9: 5).

Era en la escuela, donde tenían su espacio propio, era donde empezaban a sentirse niños, a dejar de lado las preocupaciones, poder empezar a jugar y crear su propio mundo a

partir de sus reglas, experiencias y motivaciones; sin dejar de mencionar que en esta escuela rural cohabitaban niños/as de distintas edades, pero el reducido número de alumnos, la convivencia cercana desde una pronta edad, producían esta relación entre los niños/as que de ninguna forma hacía que el alumno de más edad se impusiera de manera brusca o agresiva sobre el menor, sino que todo lo contrario, se creó una amistad que favorecía a mayores y menores, lo que hacía el ambiente más propicio para ser niño/a.

5. Conclusión.

Tal como hemos manifestado a lo largo de toda nuestra investigación, la escolarización en los sectores rurales latinoamericanos hasta mediados del siglo XX, era casi inexistente, debido en parte a la falta de preocupación que había del Estado y las élites hacia las personas que habitaban estos espacios, las grandes distancias que separaban lo urbano de lo rural, la pobreza existente del lugar, lo que hacía muy dificultosa la instalación de la escuela, que los niños realmente tuvieran acceso a ella, y por tanto la mantención de ésta. Este panorama comenzó a cambiar en el Chile de la década del 60', ya que la Reforma Agraria en conjunto con la Reforma Educativa del 65', le fueron dando poco a poco un realce en materia educativa a este sector rural, logrando que muchos niños y niñas pudieran tener acceso a ella. A ello se agrega también que el Estado comenzó a dar "*auxilio y asistencia*" a los niños/as que no poseían los medios para mantenerse en las escuelas, entendiéndose por ello: alimentación y vestuario (Illanes, 1990).

No obstante, más allá de las sustantivas mejoras estructurales del período, ir a la escuela y mantenerse en ella seguía siendo difícil para los niños/as, por lo que quienes lo lograban, lo hacían con una importante cuota de motivación personal. Dicha motivación fue la quisimos analizar en los niños/as que asistieron a la escuela rural de San Pedro, implementada en el año 1963.

Dicho análisis lo hicimos a partir de la afirmación e hipótesis de que la motivación esencial de estos niños y niñas para asistir a la escuela rural de San Pedro, entre 1960 y 1970, fue el poder tener un espacio propio de sociabilización entre ellos, poder aprender, sentirse niños y vivir su infancia. Hipótesis que fue corroborada, a partir del análisis de las entrevistas realizadas a 12 personas que asistieron a la escuela rural de San Pedro durante los años 1960 y 1970.

Señalado ello, podemos mencionar en primer lugar que una de las motivaciones para ir a la escuela según nuestros estudiantes de la época, era la idea de poder aprender, y así terminar su educación básica, seguir estudiando y ser otras personas. Si bien, esta afirmación tuvo un 83,3% de aprobación entre nuestros entrevistado/as y es una respuesta esperable, claramente la realidad reflejó otra cosa.

Consideramos apropiado mencionar en este punto, que el 50% de nuestros entrevistados sólo logró terminar su educación hasta el sexto básico, que era el último nivel que tenía la escuela rural de San Pedro; un 16,6% logró seguir con sus estudios y así terminar su séptimo y octavo, y a su vez un 25% su enseñanza media; y de estos sólo un 8,3% logró estudiar alguna carrera técnica o curso que le permitiera tener una mejor calidad de vida.

En esta instancia se hace necesario mencionar, que si bien la gran parte de nuestros entrevistados sólo pudo llegar a sexto básico, esto fue gracias en parte a que la escuela se haya instalado en ese lugar, ya que si no se hubiera implementado, la gran mayoría de ellos ni siquiera hubiera pensado en cursar algún curso, el ir a la escuela quizás jamás hubiese pasado por su cabeza, ya que debido a la pobreza de los habitantes de la comunidad, las familias no tenían los recursos necesarios para enviarlos a estudiar a la ciudad de Constitución. Por otro lado, muchos de ellos no pudieron terminar sus estudios debido a la falta de apoyo que tenían de parte de sus familias, sobre todo las mujeres, ya que la sociedad campesina era muy machista, y según sus ideales la mujer era más necesaria ayudando en labores de la casa que aprendiendo en la escuela; muchos otros no terminaron de estudiar producto del analfabetismo de sus padres que no los podían ayudar en sus tareas, y ellos al no tener los instrumentos necesarios y apoyo adecuado decidieron desertar y comenzar a trabajar, este fue el caso de los hombres, lo que se vinculó también con la pobreza de las familias, ya que los niños prefirieron trabajar y así aportar económicamente al grupo familiar.

Por otro lado, un 100% de los entrevistados/as sostuvieron y afirmaron que la motivación esencial para asistir a la escuela rural, era el poder tener un espacio propio, donde podían compartir con sus pares y ser verdaderos niños; esta idea es muy importante, ya que como hemos estado viendo, el acceder a la escuela se asocia comúnmente a un ascenso social, a una mejora económica, o sea, es vista como un medio para ascender socialmente, en cambio lo que podemos visualizar aquí es que la escuela entregó la posibilidad de ser niños a los niños, es decir, les permitió tener una sociabilización propia y acorde a su edad, salir de este mundo adulto y de las obligaciones que les demandaba el

permanecer en sus hogares.

En relación con lo expuesto en una primera instancia, nos parece adecuado ahondar en la motivación de nuestros entrevistados para asistir a la escuela y aprender, ya que consideramos que esta motivación es más bien de carácter externa, y no nace específicamente de los niños, es decir, nos estamos refiriendo sobre el sentido que le asignaban a la escuela rural sus padres y profesor, ya que ellos fueron los que en primera instancia comenzaron a estimularlos e inculcarles lo trascendental que era la escuela para sus vidas y el valor del aprendizaje para ellos, claramente ellos querían que sus hijos tuvieran mejores condiciones de vida, más oportunidades y se superaran, pero esto más que nada porque la totalidad de los padres de nuestros entrevistados eran analfabetos, y veían a la escuela y a la educación que ahí se entregaba como la única vía de escape viable de ascenso social para sus hijos. Algo parecido sucedía con el profesor, ya que alentaba a los niños/as a asistir a la escuela, que pusieran atención y aprendieran, ya que la escuela les entregaría muchas oportunidades para poder avanzar en la vida y ser algo más, tener la posibilidad de ser alguien en la vida, ser otro, distinto a la vida sacrificada que les tocó a sus padres, por tanto, la mayoría de nuestros entrevistados veía a la escuela como la oportunidad que no tuvieron las personas adultas de su familia.

En este sentido, consideramos apropiado mencionar el rol del Estado en este sector rural, ya que si bien estaba en profundo desarrollo la Reforma Agraria, y con ello la Reforma Educativa de Frei, los resultados en este lugar no fueron los esperados; donde si bien se pudo implementar y desarrollar la primera escuela rural en este sector a pedido de la misma comunidad, esta escuela se encontraba en precarias condiciones, el espacio geográfico no era el adecuado, debido a las quebradas y riachuelos que se encontraban alrededor, además no contaba con el mobiliario y recursos adecuados para el desarrollo de las clases. Se puede apreciar que con las reformas implementadas, las condiciones mejoraron un poco, ejemplo de esto es que se arregló la escuela, trajeron mesas y sillas, a los alumnos se les entregaba un cuaderno, un lápiz y se les daba desayuno y almuerzo, pero la preocupación por ellos no era total, ya que mucha de esta ayuda era entregada una sola vez en el año, y no había ningún ente fiscalizador estatal que visitara y se preocupara de la

escuela, y de los niños y niñas que acudían a ésta. Es decir, si bien se llegó a esta localidad apartada, los beneficios y recursos pedagógicos obtenidos por estos niños y niñas fueron mínimos, no se llegó a cubrir lo esperado, siguiendo por tanto en la misma situación de abandono y pobreza en la cual se habían encontrado siempre insertos; ya que si no hubiera sido por el impulso de la comunidad para levantar la escuela en ese sector, quizás estos niños de aquél entonces tampoco podrían haber asistido a la escuela, repitiendo así la misma situación de sus padres.

Consideramos que la escuela rural en este sentido debió sortear dos problemáticas, por un lado el poco interés estatal para crear escuelas, ya que fueron los mismos vecinos los que debieron pedir la creación de una escuela, y por otro lado nos encontramos con la cobertura escolar, en donde la política estatal y la geografía diversa del territorio impidieron que la escuela rural primaria penetrara en lo que hemos denominado “*ruralidad profunda*” (Ponce de León et al., 2011: 52).

A pesar de estas precarias condiciones a las cuales eran expuestos nuestros entrevistados/as cuando fueron a la escuela, una de sus razones para asistir a ella, era para aprender, para adquirir nuevos conocimientos, y así poder ir logrando sus metas y objetivos; pero claramente, esta no fue necesariamente su motivación principal, ya que su foco estuvo más en la socialización, en el juego, en tener un espacio propio.

Es por ello que creemos, que la escuela pasó a ser un espacio único, donde ellos socializaban con sus pares, compartían con otros niños y niñas iguales que ellos, donde podían conversar y jugar, situación que era casi inexistente en sus hogares, ya que muchas veces no habían personas de su edad para jugar en sus casas, los únicos eran sus hermanos, además que la mayoría del tiempo debían ayudarle a sus padres en las labores del hogar; las niñas por un lado ayudar en los quehaceres domésticos y los niños en las labores específicas del campo, como cuidar animales, cosechar, pelar palos y troncos de pinos, entre otros.

Además se hacían escasos los momentos para compartir con otros niños en los lugares donde vivían, caracterizado por su aislamiento geográfico, teniendo como resultado a las grandes distancias que separaban una vivienda de otra. Es así como la escuela surge

para estos niños y niñas como la única posibilidad de poder relacionarse y entablar relaciones con sus pares, además de poder recrearse y entretenerse, siendo muchas veces esta su vía de escape del hogar, ya que era en la escuela, en este espacio tan precario y afable a la vez, donde ellos podían ser niños.

La escuela se transformó para ellos en el lugar de encuentro donde compartían con sus pares, especialmente a través del juego, otorgándole así un sentido social importante en sus vidas, pasando a ser el agente socializador por excelencia dentro de esta pequeña comunidad, y por tanto la principal motivación por lo que los niños y niñas asistían a ella.

Era aquí donde ellos podían ser realmente niños, disfrutar por un momento su infancia, divertirse, compartir, hacer cosas tan mínimas quizás, pero para ellos era lo más entretenido del mundo, como jugar a las escondidas o con una pelota de trapos viejos, el poder olvidarse del trabajo muchas veces pesado que debían realizar era impagable para ellos, tanto así que no les gustaban ni los fines de semana, ni vacaciones, ya que en estos momentos y/o temporadas ya no existían ni juegos, ni risas, ni amigos, sólo estaban presentes los trabajos de temporada y ayudar en el hogar.

El poder contar con este espacio para poder sentirse niños, comunicarse con sus otros pares, fue muy relevante para sus vidas, ya que les permitió ir desarrollando poco a poco su identidad, su forma de relacionarse con el resto, con su entorno, y a la vez ir eliminando algunos miedos, como el hablar en público. Tal como se ha dejado de manifiesto con anterioridad, el vivir tan alejados unos de otros, solo les permitía compartir con su familia, por tanto cuando veían a gente extraña ellos prácticamente les tenían vergüenza y se escondían, entonces el poder haber tenido en la escuela un lugar para sociabilizar, entablar relaciones con sus semejantes, el conversar, les fue quitando el miedo, la vergüenza, ellos empezaron a tener personalidad, una característica desconocida por ellos; además la gran mayoría de nuestros entrevistados, el 91,6% todavía mantienen lazos de amistad y comunicación con gran parte de sus compañeros de ese entonces.

En definitiva, se infiere por tanto, que esta motivación esencial de ir a la escuela para sociabilizar y sentirse niños, es una motivación de índole personal, ya que nadie les

inculcó el ir a la escuela por este motivo, sino que más bien nació de ellos, desde sus más tiernos pensamientos infantiles.

Sin embargo, nos parece menester señalar, que si bien la historiografía actual se ha preocupado por estudiar las escuelas rurales, ya sea a modo general o en sus distintos espacios geográficos como el Norte de Chile a través de las voces de sus maestras y maestros, consideramos que faltan más estudios que se enfoquen en las voces de los niños y niñas que asisten a estas escuelas rurales, sobre la importancia que les dan, y el significado que le atribuyen, ya que es conocido por todos, que todavía en Chile, hay muchos lugares apartados y pueblos olvidados que cuentan con única y exclusivamente una escuela rural, la cual debe contener y albergar a los niños de la comunidad de la cual son parte; niños y niñas que todavía deben sortear grandes distancias, caminos intransitables, inclemencias del tiempo, convivir con la extrema pobreza y precariedad de su vivienda, que deben seguir realizando pesadas labores en el campo, ayudando en los quehaceres domésticos, y debiendo saltarse muchas veces etapas debido a la realidad y contexto en el cual les tocó vivir.

Para ir concluyendo esta investigación, que tenía como finalidad analizar las motivaciones de un grupo de niños y niñas de ese entonces para asistir a la escuela rural de San Pedro durante 1960 y 1970, quizás nos quedaron fuera varios elementos que nos resultan llamativos, pero que no fueron analizados en profundidad y consideramos que deberían ser vistos en un futuro, pero siempre desde una mirada crítica de la historia.

Como el rol que jugaron estos niños y niñas en sus comunidades y familias, en el sentido si ellos fueron agentes activos para que más niños/as se integraran a la escuela; también sobre el papel social y político que tenían los profesores en estos espacios rurales y el significado que les atribuía la comunidad. Finalmente nos parece interesante el poder investigar y hacer un análisis comparativo entre las motivaciones para ir a la escuela de nuestros sujetos de estudio, con las motivaciones de niños y niñas actuales para ir a la escuela rural, ya que esto nos serviría para ir vislumbrando como han ido cambiando o se han mantenido las distintas visiones que se le atribuyen al significado de la escuela; esta opción y/o camino resulta aún más interesante de seguir en nuestro caso de estudio, pues la

escuela de San Pedro todavía funciona y sigue siendo la única a la que pueden asistir los niños/as de esa comunidad, tal como hace casi 50 años lo hicieron nuestros entrevistados/as.

Sin lugar a dudas, creemos fervientemente que se deben seguir trabajando estas temáticas que vinculen a la ruralidad con la educación, investigando y dando cabida a estas voces muchas veces silenciadas en nuestra historia, ya que “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 2012: 69), aportando así, en la construcción de una ciudadanía más crítica y que se haga presente de los procesos que ocurren a su alrededor.

Referencias bibliográficas

Aceves, Jorge (1999) “Un enfoque metodológico de las historias de vida”, México, *Proposiciones* Núm. 29.

Aedo-Richmon, Ruth (1990) *La educación privada en Chile: Un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*, Santiago de Chile, RILL Editores.

Alarcón Meneses, Luis (2010), “Educar campesinos y formar ciudadanos en Colombia durante la República Liberal (1930-1946)”, en *Revista Investigación y Desarrollo*, núm. 2, Colombia, Universidad del Norte.

Alfonseca, Juan B (2011) “Imperialismo, autoritarismo y modernización agrícola en las vías antillanas a la escolarización rural, 1898-1940”, en: Civera, Alicia. Giner de los Ríos, Juan. Escalante, Carlos, *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México, Ediciones El Colegio Mexiquense A.C con Miguel Ángel Porrúa.

Almeyda, Lilian y Rojas, María Teresa (2000) “La memoria de la enseñanza de la historia y ciencias sociales”, en *Revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, N° 11.

Alonso Tapia, Jesús (1997) *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*, Colección INNOVA, España, Editorial EDEBÉ.

Álvarez, Jorge, (2011) “Primera infancia: un concepto de la modernidad”, en *Revista El Observador*, SENAME N°7, Santiago, Chile.

Alzate, María (2004) “El ‘descubrimiento’ de la infancia: historia de un sentimiento”, en *Revista Ciencias Humanas*. N° 30, Bogotá, Colombia.

Ancheta, Ana (2008) “Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales”, en *Revista Iberoamericana de educación* n°47

Ariès, Philippe (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, España, Madrid.

Ascolani, Adrián (2011) “Los agricultores y la educación para la modernización y la integración social durante el apogeo y la crisis de la Argentina agroexportadora, 1899-1936”, en: Civera, Alicia. Giner de los Ríos, Juan. Escalante, Carlos, *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México, Ediciones El Colegio Mexiquense A.C con Miguel Ángel Porrúa.

Barza-Lozano, Et.al. (2012) “Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia”, en *Anales de psicología*, Vol. 28, n° 3, Universidad de Murcia, España.

Barela, Liliana, Et.al. [comps] (2004) *Algunos apuntes sobre Historia oral*, Argentina, Instituto Histórico de la ciudad de Buenos Aires.

Benavides, Leopoldo (1984) *Historia oral: problemas y perspectivas*, Santiago de Chile, FLASCO.

Benavides, Leopoldo (1987) *La historia oral en Chile*, Santiago de Chile, FLASCO.

Bengoa, José (1987) “Educación campesina y reforma agraria en Chile” en *Revista PROPOSICIONES*, N° 15, Santiago, Chile.

Bengoa, José. (2006) *La Comunidad Reclamada: identidades, utopías y memorias en la sociedad chilena actual*. Santiago, Chile, Editorial Catalonia.

Benítez Murillo, María Isabel (2009) “El juego como herramienta de aprendizaje”, en *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, N° 16, España.

Benz, Wolfgang y Graml, Hermann (1986) *El siglo XX. II. Europa después de la segunda guerra mundial, 1945-1982*, Tomo 1, Volumen 35, Siglo XXI de España Editores, S.A, España.

Borsotti, Carlos A. (1987) “Capítulo IV Descripción de las principales tendencias del sistema educativo entre 1950 y 1980”, en Germán W. Rama. *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. Editorial KAPERLUSK S.A., Buenos Aires, Argentina.

Bowen Silva, Martín (2008) “El proyecto sociocultural de la izquierda chilena durante la Unidad Popular. Crítica Verdad e inmunología política”, en *Revista Nuevo Mundo*, N°8.

Brienen, Marten (2011) “Warisata y la renovación de la educación rural indígena boliviana, 1931-1948”, en Civera, Alicia. Giner de los Ríos, Juan. Escalante, Carlos, *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México, Ediciones El Colegio Mexiquense A.C con Miguel Ángel Porrúa.

Burke, Peter (1999) “La Nueva historia, su pasado y su futuro”, en Burke, Peter [ed]. *Formas de hacer Historia*, Madrid, Alianza Universidad.

Carli, Sandra (1999) “La infancia como construcción social” En Carli, Sandra (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Argentina, Santillana.

Carli, Sandra (2005) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila Editores.

Carli, Sandra (2011) “El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos”. En Cosset; Llobet; Villalta y Zapiola (Editoras) *Infancias-Políticas y Saberes en la Argentina y Brasil*, Buenos Aires, Argentina, Teseo.

Castillo-Gallardo, Patricia (2015) “Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, N° 13.

Castro, Luis (2004) “Una escuela fiscal ausente, una chilenización inexistente: la precaria escolaridad de los aymaras de Tarapacá durante el ciclo expansivo del salitre (1880- 1920)” en *Cuadernos Interculturales*, Año 2, N° 3, Viña del Mar, Chile, Universidad de Valparaíso.

Cavallo, Ascanio (1991) *Memorias. Cardenal Raúl Silva Henríquez*. Tomo 1, Santiago de Chile, Ediciones Copygraph.

Chávez, Nelson (2012) “Participación y recepción del Vaticano II en un padre conciliar: la figura del obispo Manuel Larraín Errázuriz”, en *Revista Palabra y Razón*, N° 2, Chile, Universidad Católica del Maule.

Chonchol, Jacques (1971) *Poder y Reforma Agraria en la Experiencia Chilena*, Edición Siglo XXI, México.

Chonchol, Jacques (1994) *Sistemas agrarios en América Latina*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

Civera, Alicia (1997) *Entre surcos y letras: educación para campesinos en los años treinta*. El Colegio Mexiquense-Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, México.

Civera, Alicia (2004) “Pedagogía alternativa y revolución: la formación de maestros normalistas rurales en México 1922-1945”, en *Colección documentos de investigación*. El colegio Mexiquense, A.C, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

Civera, Alicia (2006) “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)” en *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol 11, número 28, p, 269-291. Distrito Federal, México. Disponible en: www.Redalyc.org.

Civera, Alicia, (2011a) “Alcances y Retos de la Historiografía sobre la Escuela de los Campos en América Latina (Siglos XIX y XX)”, en *Revista Cuadernos de Historia*, Vol. 34, Chile, Universidad de Chile, pp. 7-3.

Civera, Alicia (2011b) “Introducción: hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos”. En Civera, Alicia. Giner de los Ríos, Juan. Escalante, Carlos, *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México, Ediciones El Colegio Mexiquense A.C con Miguel Ángel Porrúa.

Conejeros, Juan Pablo (2015) “De la francomanía al embrujo Alemán”. En Silva, Benjamín *Compilador, Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 1 Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

Contreras Salinas, Silvia. Ramírez Pavelic, Mónica (2009) “La escuela rural desde la mirada de padres y madres”, en *Revista Paradigma*, Vol. XXX, Chile, Universidad Arturo Prat.

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

Delgado, Juan y Gutiérrez, Juan, ed. (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Editorial Síntesis.

Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002) Capítulo 3 “La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje”, en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2º Edición, México D.F., McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.

Egaña, María Loreto (2000) *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Chile, Ediciones LOM.

Egaña, María Loreto., Núñez, Iván., Salinas, Cecilia (2003) *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Chile, Ediciones LOM

Estébanez, José (1995) “Los espacios rurales”. En Puyol, Rafael, Estébanez, José y Méndez, Ricardo (ed) *Geografía Humana*, Cátedra, Madrid.

Figuroa, Carolina (2010) “La genética como discurso político: La escuela primaria rural y la transformación del indígena (Tarapacá 1880- 1920)” en *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, N° 4, España, Universidad de Murcia.

Fraser, Ronald (1993) “La historia oral como historia desde abajo”. En Ruiz Torres, Pedro [edit]. *LaHistoriografía* N°12, Madrid, Alianza Universidad.

Freire, Paulo (2012) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

García, Francisco y Doménech, Fernando (1997) “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar”, en *Repositori Universitat Jaume I*, Vol. 1, n° 0, Universidad Jaume I de Castellón.

García Gómez, Ana María. (2009) “La importancia del juego y desarrollo en educación infantil”, en *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol 1, N° 10, España.

Garrido José, Guerrero Cristián y Valdés María Soledad (1988) *Historia de la Reforma Agraria en Chile*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

Granja Castro, Josefina (2009) “Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de Mexico 1870-1930”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40.

Granja Castro, Josefina (2010) “Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México”, en *Perfiles educativos*, volumen XXXII, núm. 129. IISUE-UNAM.

Griffiths. V.L (1968) *Problemas de la educación rural*, Argentina, Editorial PAIDOS.

Gómez, Juan Carlos (2004) “Democracia v/s Propiedad Privada. Los orígenes políticos de la dictadura militar chilena”. En Gómez Juan Carlos y Salazar Mauro, *Tres décadas después: Lecturas sobre el derrocamiento de la Unidad Popular*. Santiago de Chile, Editorial ARCIS.

González, Sergio (1995) “El poder del símbolo en la chilenización de Tarapacá. Violencia y nacionalismo entre 1907 y 1950”, en *Revista de Ciencias Sociales*, N° 5, Universidad Arturo Prat.

González, Sergio (2001) “Maestros rurales de la provincia de Arica en el contexto de las reformas educacionales, 1960 y 1990”, en *Revista de Ciencias Sociales*, N° 11, Universidad Arturo Prat.

González, Sergio (2002) *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago de Chile, DIBAM.

González Cabanach, Ramón. Et.al. (1996) “Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar”, en *Psicothema*, Vol. 8, n° 1, Universidad de la Coruña, España.

Hirsch, Mariana. Iñigo, Luisa (2005) “La formación del sistema educativo argentino: ¿Producción de fuerza de trabajo vs producción de ciudadanos?”, en *ASET (Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo)*, Argentina.

Hobsbawm, Eric (1998) *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Crítica.

Illanes, Angélica (1990) *Ausente señorita*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Santiago de Chile.

Jelin, Elizabeth (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España, Siglo Veintiuno de España Editores S.A.

Joutard, Phillipe (1999) *Esas voces que nos vienen del pasado*, Buenos Aires, Fondo Cultura Económica.

Kulhmann, Moysés (2011) “Infancia, sociedad y educación en la historia” En Cosset; Llobet; Villalta y Zapiola (Editoras) *Infancias-Políticas y Saberes en la Argentina y Brasil*, Buenos Aires, Argentina, Teseo.

Labarca, Amanda (1939) *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria.

Larson, Olaf (1977) “Sociedad rural” en *Enciclopedia de las ciencias sociales*. Vol. 10. 1ª ed. Aguilar. Madrid.

Lionetti, Lucia (2011) “Infancia y educación en diálogo: Un campo de posibilidades para la renovación teórica y renovadas perspectivas de análisis”. En Cosset; Llobet; Villalta y Zapiola (Editoras) *Infancias-Políticas y Saberes en la Argentina y Brasil*, Buenos Aires, Argentina, Teseo.

Llobet, Valeria (2011) “Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990” en *Revista KAIROS*, N° 28, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Llobet, Valeria (2014) *Pensar la infancia desde América Latina: Un estado de la cuestión*. Argentina, Buenos Aires, Editorial CLACSO.

Marín Rengifo, Alba Lucía (2003) “Aprender jugando: una alternativa para los niños y niñas rurales”, en *Bernard van Leer Foundation*, núm. 20, Holanda.

McMillan, James y Schumacher, Rally (2005) Investigación educativa, en *Pearson Educación*, 5º edición, Madrid

Milos, Pedro. Et.al. (2000) *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. Santiago de Chile, LOM Ediciones.

Monsalve, Mario (1998) *...I y el silencio comenzó a reinar*. Documento para la Historia de la Instrucción Primaria 1840-1920, Santiago de Chile, DIBAM.

Montaner, Carlos (2001) *Raíces torcidas de América Latina*, España, Editorial Plaza y Janes Editores.

Núñez, Iván (1982) *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*, Santiago de Chile, Ediciones PIIIE.

Núñez, Iván (1987) *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. Santiago de Chile, Ediciones PIIIE.

Núñez, Iván (1997) *Historia reciente de la educación chilena*. Disponible en: <https://goo.gl/P3wDL7> [Consulta realizada 08 de Julio, 2015]

Núñez, Iván (2004) “La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile”, en *Revista docencia*. Núm 23, Santiago de Chile, Colegio de profesores de Chile.

Núñez Prieto, Iván y Soto Roa, Fredy (2004) “Para iniciarse en la historia escolar chilena”, en *Revista de educación*, Edición 315, Chile, Ministerio de Educación.

Obispos de la CECH (1962) “La iglesia y el problema del campesinado chileno”, en *Conferencia Episcopal de Chile*, Chile.

Ossandón Villamil, Luis (1997) “El rol social del profesor primario en los años 30. Una aproximación desde la vida de sus actores”. En *Boletín de Investigación Educativa*, N°12, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Ossenbach, Gabriela (2010) “Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX” en *Revista Docencia*, N° 40, Chile, Colegio de profesores de Chile A.G.

Pavez Soto, Iskra (2012) “Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales”, en *Revista de Sociología*, N° 27, España, Universidad Autónoma de Barcelona.

Piñeiro, Elena (2010) “Historia de la Patria: 1810/1814”, en *Diócesis San Isidro*, Argentina.

Ponce de León Atria, Macarena (2010) “La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907”, en *Revista Historia*, núm. 43, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ponce de León, Macarena. Rengifo, Francisca. Serrano. Sol (2011) “La escuela de los campos. Chile en el siglo XIX”. En: Civera, Alicia. Giner de los Ríos, Juan. Escalante, Carlos, *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México, Ediciones El Colegio Mexiquense A.C con Miguel Ángel Porrúa.

Ponce de León, Macarena. Rengifo, Francisca. Serrano. Sol (2012) *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*, Santiago de Chile, Ediciones Taurus.

Ponce de León, Macarena. Rengifo, Francisca. Serrano. Sol (2013) *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II La educación nacional (1880-1930)*, Santiago de Chile, Ediciones Taurus.

Ramírez Necochea, Hernán (1965) “Los Estados Unidos y América Latina (1930-1965)”. Santiago de Chile, Editorial Austral.

Ramón, Cintia; Murphy, Rubén, (2002) “La problemática de la educación rural en la provincia del Chubut. Patagonia Argentina”, en *NAYA.ORG.AR*, Argentina.

Rengifo, Francisca (2012) “Familia y escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional. Chile, 1860-1930”. En *Revista Historia* N°45, Vol 1, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Reyes, Leonora (2004) *Memoria, conflicto educacional y ciudadanía. El movimiento del profesorado primario en Chile, 1922-1928*, Santiago de Chile, CEME – Centro de estudios Miguel Enríquez – Archivo Chile.

Reyes, Leonora (2010) “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis

educativa y reforma de 1928”, en *Revista Docencia*. Colegio de profesores, Número 40, Santiago de Chile, Departamento Estudios Pedagógicos-Universidad de Chile. (PIIE).

Reyes, Leonora (2014) *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*, Santiago de Chile, Quimantú.

Riesco, Manuel (2012) *Parto de un siglo. Una mirada al mundo desde la izquierda de América Latina*. Santiago de Chile, Editorial USACH.

Robles, Bernardo (2011) “La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico” en *Revista Cuicuilco*, vol. 18, n° 52, México.

Rodger, Gerry y Standing, Guy (1983) *Trabajo infantil, Pobreza y Subdesarrollo*. Ginebra, Suiza, Ediciones OIT.

Rojas, Jorge (2001) “Los niños, la infancia, su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía”, en *Revista Electrónica de Historia Pensamiento Crítico*, N°1, Chile.

Rojas, Jorge (2010) *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810 – 2010*. Editorial Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, Santiago, Chile.

Ruiz Schneider, Carlos (1994). “Educación, desarrollo y modernización”, en *Revista de Sociología*, N°9, Chile.

Ruiz Schneider, Carlos (2010) “Capítulo IV Educación, desarrollo y Modernización “. En *De la república al mercado: ideas educacionales y política en Chile*. Santiago de Chile, LOM ediciones.

Ruiz-Bravo, Patricia. Et.al (2007) “Género e Interculturalidad: construyendo las bases para políticas públicas respetuosas de la diversidad”, en *Proyectos Avances de Investigación*. Fundación Carolina en conjunto con CeALCI, España.

Saavedra González, Juan (2012) “La escuela rural: un elemento vital para las comunidades campesinas. Experiencia de la Escuela El Roble de Hualqui”, en *Revista Docencia*, núm. 46. Chile, Colegio de Profesores de Chile A.G.

Salazar, Gabriel (1987) “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?”, en *Revista Proposiciones*, núm. 15, Chile.

Salazar, Gabriel (1999) *Historia Contemporánea de Chile II*. Santiago de Chile, LOM Ediciones.

Salazar, Gabriel (2003) *La historia desde abajo y desde dentro*. Santiago de Chile, LOM Ediciones.

Salazar, Gabriel (2006) *Ser niño huacho en la Historia de Chile (Siglo XIX)*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.

Schwarzstein, Dora [comp.] (1991) *La historia oral*, Buenos Aires, CEAL.

Scribano, Adrian (2008) *El proceso de investigación social cualitativa*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Prometeo Libros.

Segovia, Eduardo. (1989) *Problemas de la orientación educacional*. México, Editorial Paidós.

Serrano, Sol y Jaksic, Iván (2000) “El poder de las palabras: la Iglesia y el Estado liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del siglo XIX”, en *Revista Historia*, Volumen 33, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Silva, Benjamín (2009) “Registros sobre la infancia: una mirada desde la Escuela primaria y sus actores (Tarapacá, norte de Chile, 1880-1922)” en *Revista de historia social y de las mentalidades*, Vol 13, N° 2, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile, pp. 121-146.

Silva, Benjamín (2010) “Voces de maestras en la provincia de Tarapacá: las silenciadas críticas al sistema de instrucción pública (Norte de Chile 1880- 1900)” en *Cuadernos Interculturales*, Año 8, N° 14, Viña del Mar, Chile, Universidad de Valparaíso, pp. 73-86.

Silva, Benjamín (2013) “El sistema de instrucción primaria durante el ciclo salitrero. Tarapacá, Norte de Chile. 1880-1920” en Sergio González (Compilador) *La sociedad del salitre. Protagonistas migraciones, cultura urbana y espacios públicos*, Santiago de Chile, RIL editores, Universidad Arturo Prat del Estado de Chile.

Silva, Benjamín *Compilador* (2015) *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 1 Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).

Silva, Benjamín *Compilador* (2015) Presentación Colección Historia Social de la educación chilena, en *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 1 Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).

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

Silva, Benjamín y Figueroa, Carolina (2011) “La demanda política de un actor educativo: el visitador de escuelas primarias Ramón López Pinto (Tarapacá, norte de Chile 1889-1907)” en *Cuadernos de historia*, Vol N° 34, Santiago de Chile, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, pp. 53-81.

Silva, Benjamín y Figueroa, Carolina (2013) “Escolarizar a la infancia regional. Propuestas y acciones de Luis Friedrich, Párroco de Pica (Tarapacá, Norte de Chile 1890-1925)” en Silva, Benjamín (Compilador) *Historia del Cristianismo en Chile y América. Tomo I*, Valparaíso, Chile, Ediciones Universidad Católica del Maule.

Silva, Benjamín y Figueroa, Carolina (2015) “La instrucción primaria en las provincias de

Tarapacá y Antofagasta durante la guerra del pacífico: una mirada desde sus docentes. Norte Grande de Chile, 1879-1883” en Silva, Benjamín (Compilador) *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 1 Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).

Silva, Benjamín Figueroa, Carolina. Castro, Luis. (2011). “Estado nacional y escuelas rurales en el espacio andino y pampino del Norte de Chile (Tarapacá 1880-1930). En Civera, Alicia. Giner de los Ríos, Juan. Escalante, Carlos, *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México, Ediciones El Colegio Mexiquense A.C con Miguel Ángel Porrúa.

Sosenski Susana, Osorio Mariana (2012) “Memorias de infancia la Revolución mexicana y los niños a través de dos autobiografías”. En Sosenski. S; Jackson. *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.

Silva-Peña, Ilich. Et.al (2013) “Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuches en una zona rural”, en *Revista Latinoamericana*, Volumen 12, N° 34.

Talavera Simoni, María Luisa (2011) *Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. 1899-2010*. Bolivia, Plural editores.

Tapia Soko, Gonzalo y Vío Grossi, Gonzalo (1985) *El problema de la recomposición de los actores campesinos en una perspectiva de democratización*. Santiago de Chile, Ediciones PIIE, Programa interdisciplinario de investigación en educación.

Thompson, Paul (1988) *La voz del pasado. La historia oral*. España, Edicions Alfons el Magnanim.

Todorov, Tzvetan (2000) *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Paidós.

Tonray y Vega (2009) Fundamentos teóricos, diagnóstico e informe de actividades, en *Informe de Primera etapa de trabajo*, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Toro, Pablo (2008) “Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX” en *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 11, Segundo semestre, 2008, Valparaíso, Chile, Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, pp. 127-144.

Toro, Pablo (2015) “Corazones depravados y capataces de colegio. Relaciones entre inspectores y estudiantes como actores de la vida escolar en la enseñanza secundaria chilena (c.1880-c.1920). En Silva, Benjamín *Compilador* (2015) *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 1 Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

Ulloa, Omar (2009) “El estudiante como sujeto educativo”, en *9º Congreso internacional: retos y expectativas*, Universidad Autónoma de Nayarit, México.

Vaccaro, Luis (2010) “Monseñor Manuel Larraín, profeta desde el sur de Chile”, en *Revista UNIVERSUM*, N° 25, Vol. 1, Chile, Universidad de Talca.

Vaccaro, Luis (2013) “Anotaciones al pensamiento sociopolítico de Manuel Larraín”, en Silva, Benjamín (Compilador) *Historia del Cristianismo en Chile y América. Tomo I*, Valparaíso, Chile, Ediciones Universidad Católica del Maule.

Valdés, Ximena (2007) *La vida en común: familia y vida privada en Chile y el medio rural en la segunda mitad del siglo XX*. Santiago de Chile, Ediciones LOM.

Van Dijk, Teum (1999) “El análisis crítico del discurso”, en *Antropos* N° 186, Barcelona, España.

Vargas de Ramos, Reina Melania (2003) “Construyendo ciudadanía a través de la participación”, en *Bernard van Leer Foundation*, núm. 20, Holanda.

Villarroel Rosende, Gladys. (2003) “El profesor rural de Chiloé”, en *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. N°1, Chile.

Williamson, Guillermo (1999) *Paulo Freire. Educador para una nueva civilización*. Temuco, Chile, Ediciones Universidad de la Frontera, Instituto Paulo Freire.

Williamson, Guillermo (2004) “Estudio sobre la educación para la población rural en Chile”. En FAO- UNESCO- DGCS/ITALIA- CIDE- REDUC (ed) en *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*, FAO, Roma.

Zemelman, Myriam. Jara, Isabel (2006) *Seis Episodios de la Educación Chilena, 1920 - 1965*. Santiago de Chile, Ediciones LOM.

Zorrilla Fierro, Margarita María (2002) “El maestro y su relación con la calidad y la equidad educativas”, en Conferencia dictada en el marco del *Panel Calidad y Equidad en Educación en la Escuela Normal Rural “Raúl I. Burgos” de Ayotzinapa, México*.