



En-claves del pensamiento

ISSN: 1870-879X

ISSN: 2594-1100

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Pérez Navarro, Camila; Toro Blanco, Pablo
Civilización y reforma a la escuela campesina chilena:
aproximaciones a partir de la obra de Amanda Labarca (1934-1936)
En-claves del pensamiento, vol. XVIII, núm. 35, e644, 2024, Enero-Junio
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.644>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141176441002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Civilización y reforma a la escuela campesina chilena: aproximaciones a partir de la obra de Amanda Labarca (1934-1936)

Civilization and Reform of the Chilean Rural School: Approaches Based on the Work of Amanda Labarca (1934-1936)

Camila Pérez Navarro, Universidad Alberto Hurtado, Chile

ID <https://orcid.org/0000-0003-0372-1121>

E-mail caperezna@uahurtado.cl

Pablo Toro Blanco, Universidad Alberto Hurtado, Chile

ID <https://orcid.org/0000-0001-8754-5692>

E-mail ptoro@uahurtado.cl



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.644>

Resumen. La contribución de Amanda Labarca en la historia educativa, social y política del país ha sido investigada desde distintas perspectivas. Sin embargo, escasos trabajos han abordado la visión de esta profesora e intelectual respecto a la necesidad de reformar la educación rural. Por ello, este artículo tiene como objetivo analizar la propuesta de Labarca para la educación de la población campesina, desarrollada durante la década de 1930, bajo la perspectiva de la pedagogía ruralista. Planteamos que Labarca es parte de un grupo de educadores ruralistas que promovieron el diseño e implementación de acciones específicas para el medio campesino. Para evidenciar el carácter ruralista de la propuesta de Labarca analizamos principalmente fuentes históricas de tipo documental, como las *Guías didácticas* y el libro *Mejoramiento de la vida campesina*. Asimismo, examinamos fuentes de tipo hemerográfico, como textos de Labarca publicados en la famosa revista de vocación latinoamericanista *Repertorio americano*. En primer lugar, describiremos los planteamientos de Labarca respecto a la cuestión campesina. En segundo lugar, analizaremos el papel que jugó en el proceso de configuración de una política educativa para las escuelas rurales durante el segundo gobierno de Arturo Alessandri Palma (1932-1938). Posteriormente, estudiaremos la propuesta de Labarca de considerar los casos mexicano y estadounidense como países de referencia en la implementación de una política específica para la población campesina. Finalmente, ofrecemos algunas conclusiones en torno a la propuesta de Labarca y su incorporación en la política educativa de los gobiernos radicales.

Palabras clave: Amanda Labarca, educación rural, escuela campesina, reforma, Chile.

Abstract. Amanda Labarca's contribution to Chilean educational, social, and political history has been studied from different perspectives. However, only some works have addressed the vision of this teacher and intellectual regarding the need to reform rural education. For this reason, this article aims to analyze Labarca's proposal for the education of the peasant population, developed during the 1930s, from the perspective of ruralist pedagogy. We state that Labarca was part of a group of rural educators who promoted the design and implementation of specific actions for the peasant environment. To demonstrate the rural character of Labarca's proposal, we mainly analyze her writings, such as the *Guías didácticas* and the book *Mejoramiento de la vida campesina*. In addition, we examine her texts published in the famous magazine with a Latin American vocation, *Repertorio Americano*. First, we will describe Labarca's approaches to the peasant question. Secondly, we will analyze her role in setting up an educational policy for rural schools during the second government of Arturo Alessandri Palma (1932-1938). Subsequently, we will study Labarca's proposal to consider

the Mexican and American cases as reference countries in implementing a specific policy for the peasant population. Finally, we offer some conclusions about Labarca's proposal and its incorporation into the educational policy of radical governments.

Keywords: Amanda Labarca, rural education, rural schools, reform, Chile.

Cómo citar: Pérez-Navarro, C., y Toro-Blanco, P. (2024). Civilización y reforma a la escuela campesina chilena: aproximaciones a partir de la obra de Amanda Labarca (1934-1936). *En-Claves del Pensamiento*, 0(35), 22-43. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.644>

Financiamiento: Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Fondecyt de iniciación n.º 11200406, titulada "Discursos, prácticas y transferencias educacionales en la configuración y ocaso de la pedagogía ruralista chilena (1928-1986)".

Introducción

Una escuela de fundo es, en verdad, un mirador excepcional [...] Construida al borde del abismo de incultura que aparta en nuestro país la clase de los terratenientes de las de los trabajadores agrarios, este mirador domina -como ningún otro- los dos lados del problema social de mayor importancia que tiene hoy que resolver el país: la incorporación de las masas incultas a la vida republicana, cuyo orden y progreso necesitan de un alto grado de civilización colectiva.¹

Con estas palabras, a finales de 1919 y en el contexto de la discusión sobre la aprobación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, Amanda Labarca ilustró uno de los grandes problemas que afectaba, desde su perspectiva, a la población campesina chilena: la incivilización. Para la destacada educadora chilena, la expansión del proceso de escolarización a lo largo y ancho del territorio nacional era crucial para alcanzar el progreso como república. La falta de escuelas en los campos no solamente significaba la persistencia de los altos niveles de analfabetismo entre las familias campesinas —bloqueando el acceso a la cultura letrada—, sino también la proliferación de vicios y de prácticas poco higiénicas e inmorales. Parte de estos planteamientos, inicialmente expuestos a través de una columna publicada en *El Mercurio*, Labarca los desarrolló posteriormente en profundidad en dos importantes trabajos: en las *Guías didácticas para los maestros de la escuela rural*, entregadas al Ministerio de Educación en 1935, y en el libro *Mejoramiento de la vida campesina (Méjico - Estados Unidos - Chile)*, publicado en 1936. En estas obras, Labarca propuso la urgente necesidad de reformar la educación primaria que se entregaba en escuelas

¹ Amanda Labarca, "Desde otro mirador. La escuela rural n.º 17". *Repertorio Americano*, I, núm. 13 (15 de febrero de 1920): 197.

rurales, para así llevar la civilización a la población campesina. La perspectiva civilizatoria de la autora formaba parte del caudal de una formación que era tributaria a los valores sociales y culturales de su época, frente a los cuales Labarca fue tanto una continuadora como también una impugnadora, demostrando una actitud de apertura intelectual que ha sido reconocida como parte del legado de esta profesora, académica y feminista chilena.

La contribución de Amanda Labarca en la historia educativa, social y política del país ha sido investigada desde distintas perspectivas. Sin embargo, escasos trabajos han abordado la visión de esta profesora e intelectual respecto a la necesidad de reformar la educación rural. Por ello, este artículo tiene como objetivo analizar la propuesta de Labarca para la educación de la población campesina, desarrollada durante la década de 1930, bajo la perspectiva de la pedagogía ruralista.

El concepto de “pedagogía ruralista” —o ruralismo pedagógico— alude al conjunto de ideologías, representaciones imaginarias y políticas sobre la vida rural que nutrió el desarrollo de las políticas educativas dirigidas a las zonas rurales desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. La base de estas políticas fue un conjunto de consideraciones orientadas a reformular el rol de la escuela en las zonas rurales y el papel del campo a nivel nacional. El ruralismo pedagógico motivó la puesta en marcha de “programas e instituciones especialmente pensadas para el campo”² e impulsó la “transmisión de un currículo escolar adecuado y útil”,³ que permitiera incrementar la producción y modernizar productiva y socialmente al campesinado. Este tipo de preocupaciones formaba parte de un ámbito de reflexiones acerca del rol que le cabría a la agricultura y a la producción en general en el marco de las transiciones de sociedades tradicionales a economías complejas.

Planteamos que Labarca fue parte de un grupo de educadores ruralistas —entre quienes se encuentran Gabriela Mistral, Manuel Martínez, Alberto Méndez Bravo, Virginia Bravo Letelier y Fernando Santiván— que promovieron el diseño e implementación de acciones específicas para el medio campesino.

Para evidenciar el carácter ruralista de la propuesta de Labarca analizamos principalmente fuentes históricas de tipo documental, como las *Guías didácticas* y el libro *Mejoramiento de la vida campesina*. Asimismo, examinamos fuentes de tipo hemerográfico,

² Alicia Civera y Antón Costa, “Desde la historia de la educación: educación y mundo rural”. *Historia y Memoria de la Educación*, 7 (2018): 17.

³ Juan Alfonseca, “El imperialismo norteamericano y las vías antillanas a la escolarización rural”. *Revista Brasileira do Caribe*, XIV, núm. 28 (2014): 373.

como textos de Labarca publicados en la famosa revista de vocación latinoamericanista *Repertorio Americano*.

El presente artículo está estructurado en cuatro secciones. En primer lugar, describiremos los planteamientos de Labarca respecto a la cuestión campesina. En segundo lugar, analizaremos el papel que jugó en el proceso de configuración de una política educativa para las escuelas rurales durante el segundo gobierno de Arturo Alessandri Palma (1932-1938). Posteriormente, estudiaremos la propuesta de Labarca de considerar los casos mexicano y estadounidense como países de referencia en la implementación de una política específica para la población campesina. Finalmente, ofreceremos algunas conclusiones en torno a la propuesta de Labarca y su incorporación en la política educativa de los gobiernos radicales.

Amanda Labarca y su inquietud respecto a la cuestión campesina

El período histórico en que Labarca jugó un rol fundamental en la educación chilena, desde distintos espacios y posiciones, puede caracterizarse como una etapa de ascenso simbólico y material de los sectores medios a los espacios de poder político y al Estado.⁴ Este proceso fue acompañado, en las primeras décadas de vida de Labarca, con un recrudecimiento de conflictos sociales, organización de los sectores populares y pérdida de hegemonía política de los grupos que habían conducido la versión chilena de un sistema parlamentario desde, a lo menos, la Guerra Civil de 1891. En este escenario de crisis estructural confluyeron tres grandes crisis: la crisis del salitre, que generó graves problemas económicos; la denominada “cuestión social”, cuyos problemas sociales estaban representados en el alcoholismo, insalubridad de las viviendas, prostitución, mortalidad infantil, suicidio; y la crisis del parlamentarismo, cuyos signos más evidentes eran la corrupción política y la rotación ministerial⁵. En los campos, las múltiples crisis se vivieron de manera especialmente compleja, según lo planteado por José Bengoa: las clases dirigentes se habían gastado los recursos obtenidos del salitre construyendo palacios en las ciudades, parques en las

⁴ Marianne González Le Saux, *De empresarios a empleados. Clase media y Estado Docente en Chile, 1810-1920* (Santiago, Lom, 2011).

⁵ Aldo Mascareño, “La Constitución de 1925. Crisis y legitimación constitucional en perspectiva sociológica”. En Arturo Fontaine, Juan Luis Ossa, Aldo Mascareño, Renato Cristi, Hugo Herrera y Joaquín Trujillo, *1925. Continuidad republicana y legitimidad constitucional: una propuesta* (Santiago, Catalonia, 2018).

haciendas y viajando a Europa, desechando la oportunidad de transformar su estructura productiva, convirtiéndose el latifundio en “una estructura incapaz de liderar el proceso de modernización”.⁶

Frente a este panorama, durante la década de 1920 se vivió un intenso proceso reformista, en el que se reivindicó al Estado como guía de los procesos de solución de problemas públicos. La aprobación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria en agosto de 1920 y la aplicación de sucesivas reformas educativas hacia finales de la década marcaron hitos reformistas en el ámbito educativo⁷. En rigor, la identificación estrecha entre Estado, progreso histórico y educación fue una constante en la forma en que Amanda Labarca interpretó su tiempo.⁸ Los años de mayor protagonismo de Labarca coincidieron con la hegemonía del Partido Radical (1938-1952), representativo de posiciones estatistas, laicas y progresistas de los sectores medios. Todas esas perspectivas se pueden considerar como alineadas en torno a la noción de Estado Docente.⁹

Amanda Labarca creció en el seno de una familia perteneciente a la incipiente clase media del país. Cursó estudios secundarios en establecimientos educativos privados, en un contexto de escasa oferta de matrículas en los liceos femeninos.¹⁰ A inicios del siglo XX se formó como profesora de Castellano en el Instituto Pedagógico, en un contexto donde la influencia alemana herbartiana era determinante en la formación de profesores de educación secundaria.¹¹ Egresada de sus estudios superiores con sólo 19 años, Labarca comenzó su trayectoria docente en la Escuela Normal de Mujeres n.º 3, ejerciendo el cargo de

⁶ José Bengoa, *Historia rural del Chile central. Tomo II. Crisis y ruptura del poder hacendal* (Santiago de Chile: Lom, 2015), 39.

⁷ Camila Pérez Navarro y Pablo Toro-Blanco, “La Ley de Educación Primaria Obligatoria: su discusión, promulgación y primeros años de implementación”. En *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena*, Juan Eduardo García-Huidobro y Alejandra Falabella (eds.) (Santiago de Chile: Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, 2020).

⁸ Pablo Toro-Blanco, “La escritura de dos historias de la educación chilena y el difícil proceso de constitución de un campo de conocimiento. José María Muñoz Hermosilla y Amanda Labarca (1918-1939)”. En *História da Educação na América Latina. Ensinar & escrever*, José Gondra y Claudio Sooma (eds.) (Río de Janeiro, EDUERJ, 2011), 265-283.

⁹ Programa Interdisciplinario en Investigación en Educación, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar* (Santiago, PIIE, 1984).

¹⁰ Pilar Vicuña, *Muchachitas liceanas: la educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930*. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos (Santiago de Chile, 2012).

¹¹ Cristina Alarcón, *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)* (Buenos Aires: Libros Libres / FLACSO, 2010).

subdirectora.¹² Después, se desempeñó como profesora y directora en diversos liceos de la capital chilena.¹³

Durante esta época, Labarca participó activamente en la Asociación de Educación Nacional (AEN),¹⁴ ejerciendo como secretaria general, secretaria de redacción y como responsable de la revista publicada por esta organización. Desde esta plataforma Labarca pudo conocer la obra de diversos educadores norteamericanos y mirar a Estados Unidos como un país de referencia. Esta admiración fue compartida por toda una generación que, desde inicios del siglo XX y sobre todo tras la Primera Guerra Mundial, tuvo al país de América del Norte como un referente cultural, político y económico, en el marco del proceso que Stefan Rinke denominó como la “norteamericanización” de Chile.¹⁵

En 1910 emigró a Estados Unidos para continuar estudios doctorales en el Teachers College de la Universidad de Columbia. En ese entonces, en Chile solamente tres de cada diez personas que habitaban las zonas rurales sabían leer.¹⁶ Esta situación se explicaba, en parte, por lo que podría interpretarse como una decisión política tomada varias décadas antes que estableció que la “escuela rural era imposible como política social”.¹⁷ Esta decisión implicó que, en la práctica, el Estado financiera únicamente la construcción de escuelas que fueran solicitadas por las comunidades. A esto se sumaba, como planteaba Bengoa, que la clase conservadora se convirtió en un grupo culturalmente retrógrado y conservador después de la crisis del salitre, actuando “a la defensiva, impidiendo que la ciudad se introduzca en el campo, exigiendo ser ellos quienes manejen los asuntos rurales y reprimiendo todo intento de que otros grupos lideren el proceso productivo, especialmente los trabajadores”.¹⁸ Esto explica, en gran parte, la lenta expansión del proceso de escolarización en los campos durante la primera mitad del siglo XX.

¹² Emma Salas, *Amanda Labarca. Dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena* (Santiago, Ediciones Mar del Plata, 1996).

¹³ Emma Salas, *Las mujeres chilenas que recibieron el siglo XX y las que lo despidieron* (Santiago, Productora Gráfica Andros, 2006).

¹⁴ La Asociación de Educación Nacional fue una organización que reunió a educadores y profesionales interesados en promover reformas al sistema educativo. Inspiró su quehacer la *National Education Association*, de Estados Unidos.

¹⁵ Stefan Rinke, *Encuentros con el Yanqui: norteamericanización y cambio sociocultural en Chile (1898-1990)* (Santiago de Chile: DIBAM, 2013).

¹⁶ Comisión Central del Censo, *Censo de la República de Chile, levantado el 28 de noviembre de 1907* (Santiago de Chile: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo, 1908), 1272.

¹⁷ Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano, “La escuela de los campos. Chile en el siglo XIX”. En *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano*, Alicia Civera, Juan Alfonseda y Carlos Escalante (coords.). (México, Porrúa, 2011), 38.

¹⁸ Bengoa, *Historia rural*, 39.

Los problemas que afectaban a la educación rural eran múltiples y diversos: de carácter estructural, como la falta de escuelas o la existencia de edificios escolares precarios e inadecuados; de tipo social, como la pobreza campesina y la baja valoración de la educación por parte de las familias de sectores populares; y pedagógicos, por la escasa preparación del profesorado.¹⁹ Cuando Amanda Labarca regresó al país, algunos sectores de la sociedad chilena se encontraban discutiendo sobre la necesidad de establecer la obligatoriedad de la educación primaria, campaña a la cual nuestra autora se sumó promoviendo su aprobación.²⁰

Para Labarca, la obligatoriedad de la educación primaria era parte de las estrategias necesarias para civilizar a los sectores populares. En un texto publicado en octubre de 1919 en *El Mercurio*, y haciendo referencia al caso de una escuela ubicada en el antiguo departamento de Maipo que dirigía una amiga maestra, Labarca denunciaba que el pueblo vivía “en la barbarie”, estado que caracterizó con las siguientes palabras:

Entre cuatro murallas de tierra parda, comen, duermen y habitan confundidos los padres, los hijos y hasta los animales domésticos; por todo lecho, unos pellones o unas mantas; por toda vajilla, unos tarros inmundos; el aseo personal es imposible, porque el único vestido que se tiene es el que se lleva puesto y que no se reemplazará hasta que, caído en jirones, la elemental decencia obligue a buscarse otro con qué cubrir la desnudez; el hurto de las aves, de las frutas, de las cosechas, viene a llenar una necesidad de hambre; distracciones sanas no existen: el único solaz, el único olvido, el único asomo de dicha pasajera lo proporciona la embriaguez pesada y brutal del alcohol.²¹

Labarca sostenía que en países como Estados Unidos, Francia e Inglaterra, la situación de los trabajadores agrarios era similar, en algunos rasgos, al caso nacional, a excepción de uno: en aquellos países, la clase pobre “está dentro de la vida civilizada. En sus hábitos, en sus costumbres, en su manera de vivir, son unos con la clase culta”. Esto era resultado del “esfuerzo combinado y colectivo de las clases trabajadoras, de los gobiernos, las instituciones y los particulares” para implementar leyes de instrucción obligatoria y de protección a los obreros, a las mujeres y a los niños. En el caso chileno, el factor que dividía

¹⁹ Camila Pérez Navarro, “Educación rural: cien años de exclusiones y de demandas de diferenciación sociocultural”. En *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena*, Juan Eduardo García-Huidobro y Alejandra Falabella (eds.) (Santiago, Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, 2020).

²⁰ Ana Mercedes Vásquez, “Amanda Labarca: Una vida por la educación de la juventud y empoderamiento de la mujer chilena (1886-1975)”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20, núm. 31 (2018): 229-270.

²¹ Labarca, “Desde otro mirador”, 198.

a la clase trabajadora campesina y la clase alta no era el dinero, sino el profundo abismo que existía entre la barbarie del pueblo y las personas civilizadas y cultas. Para la educadora, la clase dirigente chilena, “en cien años que lleva gobernando el país, no ha podido o no ha querido incorporarlo a la civilización”.²² Al respecto, expresó Labarca:

29

Cuando uno oye a hombres de posición e influencias indignarse ante los vicios del pueblo, uno se siente tentado a preguntar a quienes así lo increpan: ¿qué ha hecho usted, dueño de fundo, hombre de fortuna, de cultura y de prestigio; qué ha hecho usted por mejorar la suerte del pueblo, por incorporarlo a la vida civilizada, por ahorrar a su patria días de rencores y de violentas reivindicaciones?²³

Para Labarca, la falta de educación y de cultura en los sectores populares constituía una situación peligrosa: era la raíz de la división de la sociedad y el conflicto entre las clases sociales. De ahí su llamado a las clases dirigentes a actuar. La clase culta debía realizar importantes esfuerzos por expandir el proceso de escolarización a las familias campesinas y, así, evitar que los niños campesinos incrementaran “el número de las huestes analfabetas” que seguirían posteriormente “la misma existencia de barbarie de los padres” o que llegarían “hasta las ciudades a engrosar las filas de los proletarios agriados y descontentos, de los sembradores de la anarquía y el odio”.²⁴ La solución a este problema era, a juicio de la educadora, la aprobación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. Años más tarde, Labarca complementaría este punto a través de la propuesta de una completa reforma a la educación rural.

El rol de Labarca en los procesos de reforma a la educación rural

En los años que siguieron a la aprobación e implementación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, Labarca se concentró en su trabajo como académica de la Universidad de Chile. Posteriormente, durante la dictadura liderada por el militar Carlos Ibáñez del Campo, Labarca y su esposo debieron abandonar nuevamente el país, estableciéndose en Estados Unidos. Desde allí Labarca continuó haciendo un llamado a las autoridades a tomar medidas efectivas contra el analfabetismo y la incivilización de los sectores populares, criticando las

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

prioridades que tenía la clase gobernante. Así lo señaló en un texto publicado en la revista *Repertorio Americano*, plataforma donde Labarca publicaba frecuentemente relatos sobre la situación política, educativa y cultural en Chile:

30

Sin riqueza, el progreso se dificulta; las escuelas escasean, los niños han de unirse al trabajo prematuramente. Se perpetúa la incultura. La mortalidad infantil llega a cifras que son una vergüenza ante la faz del mundo. No nos preocupa. Lo accesorio nos importa más que lo indispensable. Hermoseamos algunas calles céntricas; edificamos palacios suntuosos, rascacielos imponentes. Al lado de ellos, continúa la miseria, el desasero, la ignorancia, las epidemias, la muerte. No apreciamos la vida ajena. No salimos de esta situación de pueblo semi-civilizado.²⁵

Cuando el matrimonio Labarca regresó en 1931 a Chile, Amanda asumió como Directora de Educación Secundaria durante el breve gobierno del radical Juan Esteban Montero.²⁶ A pesar del poco tiempo que estuvo en el cargo, llevó a cabo procesos reformistas relevantes para la educación pública del país, como la creación del Liceo Experimental Manuel de Salas en 1932.²⁷ Posteriormente, continuó colaborando con el Ministerio de Educación Pública. En 1934, Labarca lideró una comisión encargada por el ministro Domingo Durán para proponer planes de estudio para las escuelas primarias campesinas.²⁸ En este marco, elaboró el documento *Guías didácticas para los maestros de la escuela rural*.

Labarca elaboró las guías didácticas en un contexto favorable para la educación primaria rural chilena. Desde finales de la década de 1920, distintas políticas fueron implementadas en este ámbito: la fundación de las escuelas normales rurales en 1929; el establecimiento de disposiciones específicas para las escuelas rurales, complementarias al Reglamento General de Escuelas Primarias, en 1930 y la creación de la Sección de Educación Rural en el Ministerio de Educación Pública en 1932. Todas estas iniciativas contribuían al proyecto de crear una “escuela verdaderamente rural”,²⁹ cuya enseñanza estuviera adaptada a los contextos específicos.

²⁵ Amanda Labarca, “El precio de la vida humana”, *Repertorio Americano*, XIX, núm. 7 (17 de agosto de 1929): 110.

²⁶ Emma Salas, “Amanda Labarca Huberston: una visionaria mujer chilena”. *Amanda Labarca. Una antología feminista* (Santiago, Editorial Universitaria, 2019).

²⁷ Florencia Barrios Tirado, *El Liceo Experimental Manuel de Salas. Un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional* (Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile, 1982).

²⁸ Amanda Labarca, *Mejoramiento de la vida campesina* (México - Estados Unidos - Chile) (Santiago, Ediciones de la Unión Republicana, 1936).

²⁹ Camila Pérez Navarro, “‘La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado’: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)” (Santiago, Colecciones digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2018).

En el diseño de estas guías Labarca incorporó sus saberes pedagógicos vinculados a la pedagogía progresista, además de las experiencias reformistas de otros países. Al respecto, en la carta enviada al ministro de Educación Pública, para hacerle llegar las guías didácticas, la educadora señaló:

Al preparar estos capítulos, he cuidado atentamente de que no se aparten de los derroteros señalados, tanto en los nuevos programas, como en los anteriores de 1928 y 1932, y en las instrucciones impartidas por la Dirección General del Servicio. Las innovaciones se afianzan así, en ideales, actitudes y conocimientos familiares ya a los maestros progresistas. Me he esmerado, además, en emplear un lenguaje no técnico al alcance aún de los maestros que no han renovado en estos últimos años su preparación.³⁰

Seis guías didácticas formaban parte del plan curricular. La primera de ellas trataba sobre los objetivos de la educación primaria rural. Para alinear su propuesta ruralista con las orientaciones educativas del período, Labarca citó en esta primera guía algunos documentos oficiales publicados desde finales de la década de 1920, como el decreto n.º 7.500, motor de la reforma educativa impulsada por la Asociación General de Profesores (AGP) entre diciembre de 1927 y agosto de 1928.³¹ Este decreto es reconocido históricamente por haber sido el hito de inicio de una reforma educativa que promovía transformaciones maximalistas y sustentada en las ideas escolanovistas europeas. En el decreto se definía la educación como un proceso orientado a favorecer “el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su próxima capacidad productora, intelectual y manual”.³² Resulta curioso que Labarca haya citado como referencia este decreto, a pesar de haber sido derogado en 1928, a los pocos meses de su entrada en vigor. Sobre todo, en la medida que se ha sostenido que ella formó parte de una oleada contrarreformista frente al legado de la AGP. Esta atención brindada a una propuesta ajena a su perspectiva personal, permite apreciar que Labarca tenía la suficiente amplitud pedagógica y política para acoger, aunque fuera en forma, argumentaciones que fueran congruentes con sus propósitos estratégicos de promoción de la educación campesina.

Así, Labarca leyó el decreto 7.500 bajo sus propios términos —que, en varios aspectos, se alejaba a las ideas compartidas por los miembros de la AGP—. Proponía que

³⁰ Amanda Labarca, “Carta al ministro de Educación Pública”, 5 de enero de 1935, Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación, vol. 7240 (1936).

³¹ Iván Núñez, “El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928”, *Pensamiento Educativo*, 34 (2004): 162-178.

³² Amanda Labarca, “Guías didácticas para los maestros de escuela rural”, Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación, vol. 7240 (1936): 1.

“el desarrollo integral del individuo” no era solo el fin de la educación, “sino el de la cultura entera, puesto que el resultado de la evolución civilizadora es ir desarrollando más y más todas y cada una de las posibilidades espirituales del hombre”.³³ El énfasis en la acción civilizadora de la escuela era parte fundamental del discurso sobre educación de nuestra autora. La escuela debía influir determinantemente sobre el medio. Para la educadora, la disparidad caracterizaba al medio chileno:

El grado de cultura que el país ha asimilado oscila desde una inferioridad primitiva hasta un tipo de hábitos y desarrollo mental muy semejante a las clases refinadas de Europa; desde las supersticiones más groseras hasta un depurado catolicismo; desde el requerimiento de machis y adivinas para el diagnóstico de enfermedades hasta los conceptos médicos más modernos.³⁴

Labarca creía que en esta disparidad, como explicamos anteriormente, no era relevante el dinero, planteando que “la riqueza no implica siempre mayor cultura”. La disparidad se generaba, “de modo decisivo”, por “el alejamiento de los centros poblados. Mientras más distante se hallan el campesino, el pescador o el montañés, menos irradiación perciben del bienestar que es hijo de la civilización”.³⁵ Era necesario llevar la civilización a los campos a través de la escuela primaria, enseñando “hábitos de moral, de aseo, de cuidado personal, de alimentación, de vestuario y abrigo”.³⁶ En este sentido, las escuelas debían “promover el adelanto del medio rural”.³⁷

En este escenario, las finalidades establecidas por la educadora se relacionaban en primer lugar con la conservación y mejoramiento de la salud y vigor físico de los alumnos. Labarca sosténia que las escuelas rurales debían crear hábitos de vida higiénica, dado que “es imposible realizar cualquier obra escolar si los colegiales son raquílicos, enfermizos, si sus condiciones físicas no son normales”.³⁸

Además, Labarca proponía que la escuela rural debía capacitar a los niños a adquirir, usar y perfeccionar los “instrumentos elementales de cultura (lectura, escritura, aritmética)”,³⁹ con el objetivo de iniciarlos en la práctica de “oficios, artes o pequeñas

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibid.*, 2.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibid.*, 3.

³⁷ *Ibid.*, 23.

³⁸ *Ibid.*, 9.

³⁹ *Ibid.*, 12.

industrias doméstico-rurales” vinculadas a la región que habitaban, que les permitiera mejorar sus condiciones de vida.

Entre las otras finalidades de la escuela rural planteadas por Labarca se encontraban las siguientes: familiarizar a los niños con los seres, las cosas y los fenómenos de la naturaleza circundante; ponerlos en condición de comprender las tradiciones, costumbres e historias del medio social; fomentar hábitos de trabajo honrado; desarrollar virtudes que signifiquen un mejoramiento de la raza; y enseñarles a aprovechar debidamente el tiempo libre.

La segunda guía didáctica se relacionaba con la organización didáctica. Específicamente, con la creación de un ambiente escolar propicio para el aprendizaje, la importancia de la psicología del niño escolar y la organización de las materias. Para Labarca, la escuela debía ser un espacio agradable para el estudiantado, que lo animara a asistir. En este esfuerzo, el rol del maestro era fundamental, al convertirse en un apóstol laico de la civilización, como un ejemplo de moral.

Por su parte, la tercera guía didáctica trataba sobre la conservación de la salud y la adquisición de hábitos. “El problema que se presenta al maestro en materia de educación sanitaria”, planteaba Labarca, “es muy similar al de moral”, ya que en ambas “el maestro campesino debe luchar contra innúmeros conceptos semi-primitivos, algunos en completa contradicción con la ética superior con la higiene científica”.⁴⁰ Por estos motivos, los maestros debían impulsar la enseñanza de la higiene a través de la aplicación de un completo programa, cuya primera etapa sería la implementación de acciones de propaganda, tendiente a producir “un adecuado cambio de actitud mental”. Luego se practicarían estos conocimientos. Labarca proponía enseñar la higiene a través de la realización de la metodología de proyectos. A modo de ejemplo, en el marco de la asignatura de Economía Doméstica, para enseñar conceptos de higiene a niñas cuyas edades estuviera entre 12 y 15 años, se debía trabajar en la realización de desayunos escolares (seis veces), además de preparar comidas en sus casas. Estas acciones debían estar precedidas por la entrega de “informaciones y estudio de los valores nutritivos”⁴¹ de los alimentos a preparar.

En tanto, la cuarta guía profundizaba en aquellas materias relacionadas con la interpretación del medio social. Es decir, historia, geografía y educación cívica. Labarca también proponía enseñar estos contenidos a partir de la metodología de proyectos,

⁴⁰ *Ibid.*, 57.

⁴¹ *Ibid.*, 78.

entregando ejemplos para su aplicación. Es interesante destacar el rol moralizador que atribuía Labarca a la enseñanza de estas disciplinas, en particular, a la historia y la educación cívica. Por ejemplo, respecto a la primera, la educadora consideraba que el “culto a lo heroico, a lo extraordinario, es una de las palancas más activas de la educación moral”,⁴² recomendando emplear el estudio de vidas honorables para la incorporación de normas sociales y comportamientos civilizados.

En la misma línea, la quinta guía trataba sobre el estudio de la naturaleza, también bajo la metodología de proyectos. Según Labarca, gracias a la enseñanza de los contenidos de este ámbito disciplinar, los maestros podían despertar en los niños no sólo “sentimientos de amor y admiración” hacia las maravillas de la naturaleza, sino también de “comprensión y gratitud [...] hacia la tierra y hacia la prodigalidad que brinda cuando se la cultiva con esmero”⁴³. Los maestros rurales, sostén la educadora, debían enseñar ciencias naturales considerando siempre “la utilidad para el campesino”, dando importancia a “aquellas materias que tengan valor funcional, es decir, a las que presentan mayor utilidad práctica, que preparen al niño para la vida futura, dotándole de habilidades y conocimientos de positivo valor real, que pueda utilizar con eficacia en las actividades posteriores a que tendrá que dedicarse en el seno de la colectividad”.⁴⁴

Finalmente, la sexta guía versaba sobre la enseñanza del idioma patrio, lectura y escritura en el 1º grado. Según Labarca, los contenidos que formaban parte de esta guía están relacionados con “la actividad más importante de la escuela elemental”:⁴⁵ enseñar a leer y escribir. Dado que las clases populares chilenas “el léxico es en extremo reducido”, la ejercitación de la pronunciación y de dicción eran fundamentales en las escuelas rurales. Por ello, los objetivos de la enseñanza de esta asignatura eran los siguientes: enseñar a hablar, enseñar a leer, enseñar a escribir, enseñar a redactar, “enseñar a apreciar la belleza o elevación moral de la poesía, prosa u obra literaria o sagrada”⁴⁶. Sólo así los estudiantes rurales podrían acceder al mundo letrado, culto y文明izado.

Las guías didácticas nunca se implementaron. En su libro *Mejoramiento de la vida campesina*, Labarca se refirió a este hecho: “Los proyectos ahora yacen en los archivos, sufriendo de nuestro mal congénito: la falta de continuidad en el esfuerzo y colaboración

⁴² *Ibid.*, 123.

⁴³ *Ibid.*, 148.

⁴⁴ *Ibid.*, 148.

⁴⁵ *Ibid.*, 172.

⁴⁶ *Ibid.*, 173.

hacia las obras ajenas. Ni siquiera se les ha ensayado a pequeña escala; el toque de la realidad, el único que puede juzgar de su eficacia, se les ha negado”.⁴⁷

México y Estados Unidos como referencia de la propuesta ruralista de Labarca

Las reformas implementadas en otros países le sirvieron a Labarca de referencia para proponer el diseño de planes de renovación para la educación rural. En Chile, la ausencia de políticas específicas y contextualizadas se advertía fuertemente en el caso de la educación rural y campesina, a pesar de la implementación de la primera gran reforma al sector a inicios de la década de 1930. Esta reforma, que consideró la creación de las primeras escuelas normales rurales, escuelas granjas y escuelas quintas, además del establecimiento de planes de estudio diferenciados para las escuelas primarias, tuvo efectos limitados. Según Labarca, era una ironía pensar que la principal escuela normal rural del país era “el internado para señoritas que funciona en plena calle Compañía, en el corazón de la capital y que no cuenta ni con media hectárea de terreno para la práctica agrícola”.⁴⁸ Por estos motivos, la educadora abogó por la necesidad de profundizar estas transformaciones. A través de la publicación de su libro *Mejoramiento de la vida campesina (México - Estados Unidos - Chile)*, cuyo objetivo era “dar a conocer las tentativas de solución practicadas en los dos países americanos” sobre la educación rural, Labarca sugirió “un programa de mejoramiento de las clases populares, adaptable a nuestro territorio”.⁴⁹

Es importante señalar que Labarca no creía que Chile debía copiar lo realizado por otros países. Pero esto no significaba que las autoridades no pudiesen establecer criterios comunes a las sociedades hispanoamericanas. Para Labarca, estas compartían una serie de rasgos que permitía pensar estrategias educativas similares. Un mestizaje étnico y social inconcluso, que derivó en clases sociales heterogéneas diferenciadas en función de matices raciales; escasa población en una excesiva extensión de territorio; miseria profunda de las clases populares; economía de factoría o colonia; y régimen político de pseudo-democracia serían las características comunes a las antiguas colonias españolas. Por otro lado, señalaba Labarca, “las cuestiones didácticas chilenas son muy similares a las de los países

⁴⁷ Labarca, *Mejoramiento de la vida*, 181.

⁴⁸ *Ibid.*, 179.

⁴⁹ *Ibid.*, 9.

hermanos”⁵⁰. De ahí la relevancia de mirar lo realizado por otros países latinoamericanos en materia de educación campesina.

De acuerdo con lo señalado por Labarca, algunas naciones americanas constituían ejemplos a seguir. El mejoramiento de las clases populares podía alcanzarse de variadas maneras. Una opción era el “tratamiento étnico de mezclar las masas de retaguardia con inmigración de países en que los siglos han ido depositando un sedimento de mayor y mayor sabiduría”,⁵¹ ensayado en Argentina. Otras alternativas eran el enaltecimiento de las condiciones de vida del campesinado y la importancia de la iniciativa privada, como ocurrió en Estados Unidos; o la aplicación de una gran reforma educativa, como en México.

Para Labarca —así como también para la mayoría de las y los educadores chilenos de vocación ruralista— la reforma a la educación rural en México constituyó una experiencia de referencia, “un ejemplo inspirador”.⁵² El caso mexicano era interesante de conocer por varios motivos: por la relevancia entregada al mejoramiento económico de las clases populares y por el rol que jugaban las escuelas rurales, las misiones culturales y las escuelas normales rurales en la expansión de la civilización entre los pueblos indígenas. Asimismo, la autora destacaba el trabajo de los maestros, al sostener que la obra civilizadora de la escuela mexicana “sería ilusoria si no contase con maestros de vocación generosa, de optimismo sin desmayos, y de amplia capacidad de sacrificio”.⁵³

Los aspectos destacados por Labarca estaban acompañados de numerosas críticas respecto a su implementación. La reforma educativa mexicana era atractiva en cuanto a su teoría, pero muchas veces sus resultados eran limitados. De las 17 escuelas normales rurales existentes en 1933, cinco funcionaban en sitios más urbanos que rurales; el alumnado normalista rara vez poseía seis años de educación primaria; las misiones no lograban penetrar en las comunidades indígenas y los maestros no contaban con una carrera pedagógica como ocurría en Chile, sino que sus trayectorias quedaban al arbitrio de los vaivenes de la política.

No obstante lo anterior, el caso mexicano, argumentaba Labarca, constituía “el ensayo más coherente, claro y decidido que se ha efectuado en los países de América indo-española para sustraer a las masas indígenas y rurales de su rutina indolente de siglos,

⁵⁰ Amanda Labarca, *Bases para una política educacional* (Buenos Aires, Editorial Losada, 1943), 7.

⁵¹ Labarca, *Mejoramiento de la vida*.

⁵² *Ibid.*, 98.

⁵³ *Ibid.*, 94.

incorporándolas al discurso progresista de nuestra época, y darles los medios de vaciar su contenido anímico en formas culturales propias”.⁵⁴

Respecto al caso estadounidense, Labarca destacaba la cooperación de particulares para mejorar las condiciones de vida del campesinado. Distintas iniciativas colaboraban en el esfuerzo: los Servicios de Extensión Universitaria, orientados a “diseminar entre adultos, conocimientos técnicos progresistas e ideales de un más alto nivel de vida”⁵⁵; la orientación del Ministerio de Agricultura; la promulgación de una ley que aseguraba la disponibilidad de un técnico ambulante por comuna, cuyo trabajo consistía en “guiar y dirigir a la familia campesina en sus actividades económicas, sociales y financieras”⁵⁶ y el funcionamiento de colegios agrícolas. Esta “vastísima organización bien dotada, y provista de elementos técnicos de primer orden”, tuvo como resultado la formación de mano de obra capaz de sostener el desarrollo de la industria agrícola:

Mientras más técnica y científica se torna cualquier empresa, con mayor urgencia requiere de elementos humanos cultos, capaces de servirla a conciencia...] El tractor, la máquina, los animales finos que hay que preservar de las enfermedades; los huertos de especies escogidas, exigen algo más que el peón sudoroso y analfabeto [...] Un poco más de veinte años de esfuerzos de la cruzada nacional de enaltecimiento de la vida campesina, han logrado que, en los Estados Unidos, alcance ese bienestar.⁵⁷

Para el caso chileno, Labarca proponía una alternativa que rescataba parte de la experiencia de ambas naciones. Su plan de mejoramiento de las escuelas rurales consideraba la tarea de “emprender simultáneamente la educación del niño y su familia”, con el propósito de “mejorar sus hábitos de vida”. Para esto, propuso un esquema institucional que combinaba, por un lado, el establecimiento de escuelas primarias campesinas —en donde serían implementadas las guías didácticas—, orientadas a desarrollar en los estudiantes “su amor a la tierra, inculcar y reforzar todos aquellos intereses y hábitos relacionados con la vida agreste”.⁵⁸ Por otro lado, estarían los cursos vocacionales, ofrecidos como alternativas educativas de continuidad en escuelas primarias campesinas. La sección vocational contaría con un pequeño campo de cultivo, para practicar las responsabilidades económicas. Este sistema lo completaban las misiones ambulantes, pensadas para la alfabetización de adultos

⁵⁴ *Ibid.*, 98.

⁵⁵ *Ibid.*, 108.

⁵⁶ *Ibid.*, 111.

⁵⁷ *Ibid.*, 130-131.

⁵⁸ *Ibid.*, 182.

a través de conferencias, breves cursos o exposiciones, como ocurría en el caso mexicano; y la creación de escuelas de agricultura, artes y oficios en cada provincia.

Las misiones serían organizadas por las escuelas normales campesinas. De acuerdo con Labarca, siete escuelas de este tipo se necesitarían a nivel nacional para satisfacer la demanda educativa: una asentada en los desiertos nortinos, otra en los valles transversales, la tercera “en cualquier hacienda del centro”, la cuarta en algún paraje frente al mar. Las demás estarían en zonas cordilleranas y forestales entre Chiloé y Magallanes. A estas escuelas, planteaba Labarca, “se las dotaría inicialmente solo de aquellos factores que necesiten para su desarrollo”:⁵⁹ una porción de amplia tierra laborable, de las herramientas, perros y animales, y de talleres industriales. El fisco solo pagaría al profesorado, ya que la mantención de estas escuelas dependería de las industrias que tuvieran.

Labarca sostenía que su propuesta era factible. “Bien estudiados los presupuestos”, señalaba, y haciendo el gobierno un mejor uso de los recursos fiscales, “podríamos en un par de lustros, terminar con este raquitismo mortal que nos consume”.⁶⁰

Sin embargo, Labarca consideraba que la situación chilena era poco esperanzadora, debido a la inexistencia de un proyecto común entre las clases sociales. En este sentido, creía que una de las principales diferencias respecto al caso estadounidense se encontraba en la escasa colaboración de las clases cultas en las iniciativas de mejoramiento de la vida campesina, predominando el desinterés por transformar el sector agrario:

Mientras que en casi todos los países que se ocupan del porvenir de su agricultura y del desarrollo de sus fuerzas vitales, se han ideado medios para darle facilidades de progreso, en Chile, esto es absolutamente desconocido. La obra de México, la de Estados Unidos, la de Dinamarca, la de Italia actual, la de Colombia, sin ir más lejos, que ha comenzado sus misiones aldeanas, no merecen de parte de nuestro gobierno atención valiosa.⁶¹

Labarca advertía sobre los peligros que significaba la indiferencia de la clase dirigente. De no implementar mejoras, los sectores populares amenazarían con la revolución:

Nuestro pueblo está cansado de esperar. ¿Qué aguardamos? ¿La revolución? Tarde o temprano suena la hora de la violencia, cuando las voluntades no se mueven sin ella. Es un error imaginar que la sumisión, la resignación humilde, el fatalismo son eternos. En toda generación nueva, crepita la llama del descontento. El adulto se resigna. La juventud se subleva siempre. ¿Aplastarla? ¿Amordazar su voz? Podría reprimirla hasta el momento de

⁵⁹ *Ibid.*, 194.

⁶⁰ *Ibid.*, 201.

⁶¹ *Ibid.*, 171.

la explosión, que será tanto más intensa, cuanto mayor haya sido la coacción anterior. Rápida evolución o trágica revolución. A eso estamos abocados. Creo que aún es tiempo de evolucionar, y hacia ello van encaminadas estas palabras.⁶²

De esta manera, Labarca invitaba a las clases dirigentes a pensar la posibilidad de implementar algunas de las acciones propuestas en su plan de mejoramiento de la vida campesina.

Ninguna de las ideas ruralistas propuestas por Labarca fueron adoptadas en su totalidad por las autoridades educativas. Tanto la historia de la educación como la historia de la cuestión agraria demuestran el poco interés de los terratenientes y de los sectores políticos conservadores por modernizar el campo.

Después de la publicación del libro, Labarca difundió sus ideas ruralistas en diversos cursos impartidos en universidades en Chile y en el extranjero. Por ejemplo, en 1936 viajó hasta la Universidad de Panamá para impartir el curso *Aspectos modernos de la Educación Rural*, durante la temporada de verano. Asimismo, en la Universidad de Chile impartió cursos relacionados con los planteamientos contenidos en su libro *Mejoramiento de la vida campesina*, como señala una nota de prensa publicada en *La Nación*.

Conclusiones

Este trabajo tuvo como propósito analizar el rol jugado por Amanda Labarca en la configuración de una pedagogía ruralista para el sistema educativo chileno, principalmente durante parte de la década de 1930. Es importante señalar que si bien Labarca no tuvo responsabilidades ejecutivas permanentes en esta área, siempre manifestó una especial atención al problema de la educación campesina, lo que era consistente con la perspectiva reformista, civilizatoria e institucional que defendió buena parte de su círculo de referencia, promotor de una perspectiva de nacionalismo cívico que buscaba presentar una alternativa tanto al orden oligárquico en quiebre como también a las propuestas revolucionarias. Para ello, el argumento de una base nacional compartida, que podía buscarse en el pasado lejano (la herencia araucana mitificada, más que el mapuche contemporáneo) y en la tradición histórica y cultural (el campo, la celebración sublimatoria del paisaje patrio), formaban parte

⁶² *Ibid.*, 139.

del repertorio de elementos cohesionadores que los reformistas de clase media, como Labarca, buscaron difundir e integrar a través de los más diversos medios, de los cuales la educación sería, por supuesto, uno de los principales.⁶³

En la perspectiva de Labarca era necesario actuar en la promoción de una escuela campesina en la que, en un escenario ideal, “alumnos y maestros investigarían y descubrirían nuevos métodos de aprovechamiento de los recursos naturales para ponerlos al servicio del bienestar común. Por ejemplo, ¿cómo hilar y tejer la lana de modo que no resulte más cara que la ofrecida industrialmente en el mercado? ¿Cómo fabricar telares que estén al alcance del más pobre?”.⁶⁴

Su propuesta sostenía, sobre todo, un enfoque práctico de la enseñanza, que tuviera directa relación con el contexto en que se insertaba. En tal sentido, esta proposición formaba parte de una perspectiva que Labarca sostuvo durante toda su vida y que la aplicó a distintos problemas educativos: una mirada comparativista, dotada de realismo y prudencia y, por ende, ajena de dogmatismo ideológico. Se puede caracterizar el interés de Labarca por otras propuestas de educación campesina como parte de una experiencia de conocimiento guiada por principios epistemológicos sumamente pertinentes: observar y analizar los casos estudiados; adaptar y, sobre todo, no imitar y, por último, ensayar y experimentar, para lograr un engarce adecuado entre propuestas interesantes y atractivas y singularidades del territorio en el cual debieran ser aplicadas.⁶⁵

⁶³ Patrick Barr-Melej, *Reforming Chile: Cultural Politics, Nationalism, and the Rise of the Middle Class* (United States of America, University of North Carolina Press, 2001), 225.

⁶⁴ Labarca, *Mejoramiento de la vida*, 188.

⁶⁵ Camila Pérez Navarro y Pablo Toro-Blanco, “Amanda Labarca: comparativista”. En *Latin American Scholars of Comparative Education: Examining the Work and Influence of Notable 19th and 20th Century Comparativists*, Jason Beech y Cristina Alarcón-López, (New York, Routledge, en prensa).

Bibliografía

- Alarcón, Cristina. *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios. Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889-1910)*. Buenos Aires: Libros Libres, FLACSO, 2010.
- Alfonseca, Juan. “El imperialismo norteamericano y las vías antillanas a la escolarización rural”. *Revista Brasileira do Caribe*, XIV, núm. 2 (2014): 371-400.
- Barr-Melej, Patrick. *Reforming Chile: Cultural Politics, Nationalism, and the Rise of the Middle Class*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 2001.
- Barrios Tirado, Florencia. *El Liceo Experimental Manuel de Salas. Un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile, 1982.
- Bengoa, José. *Historia rural del Chile central. Tomo II. Crisis y ruptura del poder hacendal*. Santiago de Chile: Lom, 2015.
- Civera, Alicia, y Costa, Antón. “Desde la historia de la educación: educación y mundo rural”. *Historia y Memoria de la Educación*, 7 (2018): 9-45.
- Comisión Central del Censo. *Censo de la República de Chile, levantado el 28 de noviembre de 1907*. Santiago: Sociedad, Imprenta y Litografía Universo, 1908.
- González Le Saux, Marianne. *De empresarios a empleados. Clase media y Estado Docente en Chile, 1810-1920*. Santiago: Lom, 2011.
- Labarca, Amanda. “Carta al ministro de Educación Pública”, 5 de enero de 1935, Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación, 7240 (1936).
- Labarca, Amanda. “Desde otro mirador. La escuela rural n.º 17”. *Repertorio americano*, I (15 de febrero de 1920): 197-198.
- Labarca, Amanda. “El precio de la vida humana”, *Repertorio Americano*, XIX, núm. 7 (17 de agosto de 1929): 110.
- Labarca, Amanda. “Guías didácticas para los maestros de escuela rural”, Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación, 7240 (1936): 1.
- Labarca, Amanda. *Bases para una política educacional*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1943.
- Labarca, Amanda. *Mejoramiento de la vida campesina (Méjico - Estados Unidos - Chile)*. Santiago de Chile: Ediciones de la Unión Republicana, 1936.

- Mascareño, Aldo. “La Constitución de 1925. Crisis y legitimación constitucional en perspectiva sociológica”. En *1925, Continuidad republicana y legitimidad constitucional: una propuesta*, Arturo Fontaine, Juan Luis Ossa, Aldo Mascareño, Renato Cristi, Hugo Herrera y Joaquín Trujillo. Santiago de Chile: Catalonia, 2018.
- Núñez, Iván. “El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928”, *Pensamiento Educativo*, 34 (2004): 162-178.
- Pérez Navarro, Camila, y Toro-Blanco, Pablo. “Amanda Labarca: comparativist”. En *Latin American Scholars of Comparative Education: Examining the Work and Influence of Notable 19th and 20th Century Comparativists*, Jason Beech & Cristina Alarcón-López (coords.). New York: Routledge (en prensa).
- Pérez Navarro, Camila, y Pablo Toro-Blanco. “La Ley de Educación Primaria Obligatoria: su discusión, promulgación y primeros años de implementación”. En *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena*, Juan Eduardo García-Huidobro y Alejandra Falabella. Santiago: Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, 2020.
- Pérez Navarro, Camila. ““La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado”: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)”. Santiago: Colecciones digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2018.
- Pérez Navarro, Camila. “Educación rural: cien años de exclusiones y de demandas de diferenciación sociocultural”. En *A cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: una visión del pasado, presente y futuro de la educación chilena*, Juan Eduardo García-Huidobro y Alejandra Falabella (editores). Santiago: Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, 2020.
- Ponce de León, Macarena, Francisca Rengifo y Sol Serrano. “La escuela de los campos. Chile en el siglo XIX”. En *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano*. Alicia Civera, Juan Alfonseda y Carlos Escalante (coords.), México: Porrúa, 2011.
- Programa Interdisciplinario en Investigación en Educación. *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago: PIIE, 1984.
- Rinke, Stefan. *Encuentros con el Yanqui: norteamericanización y cambio sociocultural en Chile (1898-1990)*. Santiago de Chile: DIBAM, 2013.

- Salas, Emma. “Amanda Labarca Huberston: una visionaria mujer chilena”. En *Amanda Labarca. Una antología feminista*. Santiago: Editorial Universitaria, 2019.
- Salas, Emma. *Amanda Labarca. Dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena*. Santiago: Ediciones Mar del Plata, 1996.
- Salas, Emma. *Las mujeres chilenas que recibieron el siglo XX y las que lo despidieron*. Santiago: Productora Gráfica Andros, 2006.
- Toro-Blanco, Pablo. “La escritura de dos historias de la educación chilena y el difícil proceso de constitución de un campo de conocimiento. José María Muñoz Hermosilla y Amanda Labarca (1918-1939)”. En *História da Educação na América Latina. Ensinar & escrever*, 265-283. José Gondra y Claudio Sooma (editores). Río de Janeiro: EDUERJ, 2011.
- Vásquez, Ana Mercedes. “Amanda Labarca: Una vida por la educación de la juventud y empoderamiento de la mujer chilena (1886-1975)”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20, núm. 31 (2018): 229-270.
- Vicuña, Pilar. *Muchachitas liceanas: la educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930*. Santiago de Chile: Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos, 2012.