

EDITORES

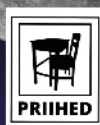
Camila Pérez-Navarro y Renato Moretti

COMPROMISO Y ADVERSIDAD

**HISTORIAS DE LAS ESCUELAS
NORMALES CHILENAS
(1842-1974)**



Ariadna
ediciones



COMPROMISO Y ADVERSIDAD

**HISTORIAS DE LAS ESCUELAS
NORMALES CHILENAS
(1842-1974)**

Compromiso y adversidad.

Historias de las escuelas normales chilenas (1842-1974)

Camila Pérez-Navarro y Renato Moretti (editores)

Libro editado en el marco de la ejecución del proyecto FONDECYT regular n.º 1241397 “Escuelas normales en Chile: culturas escolares, experiencias pedagógicas y transferencias educacionales a la luz de nuevas fuentes (1927-1974)”, cuya investigadora responsable es Camila Pérez-Navarro.

Santiago de Chile, junio 2026

Primera edición

ISBN: 978-956-6276-99-9

Ariadna Ediciones

ariadnaediciones.cl/

<https://doi.org/10.26448/ac9789566276999.180>

Portada, diseño y diagramación: Matías Villa Juica.

Fotografía de portada: Campana de la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Colección Fotográfica del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Los textos publicados en la presente obra han sido evaluados mediante el sistema de pares de doble ciego.

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución



Esta editorial postula o indexa su producción en BCI-WoS, según sus normas (ver <https://n9.cl/bx7i3>), en Dialnet libros, Open Access Publishing in European Networks, OAPEN; en el Muse Project (Universidad John Hopkins); en el Directory of Open Access Books, DOAB; en la Digital Library of Commons (Universidad de Indiana, EEUU). Además, agrega sus trabajos en los repositorios ZENODO (OpenAIRE, Europa Occidental), HAL (Archives ouvertes, Francia), Google Scholar, Open Alex, SSOAR, ProQuest Central, Knowledge Commons Works, PhilPapers, WorldCat, Humanities Commons, Open Library (Internet Archive), Open Research Library, las redes sociales académicas Mendeley y academia.edu. Indexa, a la vez, toda producción en el repositorio ANID que cuente con folio Fondecyt. Todos nuestros textos disponen de los registros ISBN y DOI.

Impreso en Talleres Gráficos LOM.

COMPROMISO Y ADVERSIDAD

**HISTORIAS DE LAS ESCUELAS
NORMALES CHILENAS
(1842-1974)**

Camila Pérez-Navarro y Renato Moretti

Editores



En memoria de Iván Núñez Prieto (1932-2025)

Índice

Introducción. Las escuelas normales chilenas como objeto histórico: nuevas lecturas

Camila Pérez-Navarro y Renato Moretti 13

CAPÍTULO I

Historia de las escuelas normales en Chile

Iván Núñez Prieto 39

CAPÍTULO II

El legado de Borough Road: el sistema lancasteriano como preámbulo de la educación normalista en Chile (1821-1833)

Andrés Baeza 93

CAPÍTULO III

Una normalista de tinta y papel: un análisis de la novela Esperanza, de Ismael Parraguez (1916)

Camila Pérez-Navarro y Pablo Toro-Blanco 111

CAPÍTULO IV

Profesoras y estudiantes normalistas y la infancia pobre en Concepción (1900-1925)

Laura Benedetti Reiman 125

CAPÍTULO V

La política mapuche y el profesorado normalista: apuntes para discutir la relevancia de las escuelas normales en el contexto mapuche de la primera mitad del siglo XX

Enrique Antileo Baeza y Juan Porma Oñate 141

CAPÍTULO VI

“La Escuela Normal Rural debe funcionar fuera de la ciudad”: tensiones en torno a la ‘ruralidad’ en la Escuela Normal Rural de Talca (1942-1974)

Vanessa Tessada Sepúlveda 161

CAPÍTULO VII

“Al norte, al sur, a la cordillera, al mar”: historias de vida de maestras egresadas de la Escuela Normal Rural Femenina de Talca (1943-1953)

Nidia Paredes Valdivia y Camila Pérez-Navarro 177

CAPÍTULO VIII

Profesores normalistas rapanui: selección, experiencias, formación e impacto en la sociedad de Isla de Pascua entre las décadas de 1960 y 1980

Kon-Turi Atán Rodríguez 193

CAPÍTULO IX

La formación pedagógica en la Escuela Normal Rural de Angol: entrevista con la profesora Ruth del Carmen Rodríguez Zapata. Un ejercicio de memoria

Ramiro Martínez Mundaca 211

CAPÍTULO X

Vivencias y memorias de una profesora normalista en Combarbalá

Leslie Tapia Vega 219

CAPÍTULO XI

“Las necesidades del pueblo son los fines de la educación”: perspectivas políticas y docentes del profesorado normalista rural de Ancud (1970-1973)

Amanda Barriá Cárdenas 229

CAPÍTULO XII

Las escuelas normales y la dictadura civil militar en Chile (1973-1990): dos momentos

Felipe Zurita Garrido 245

CAPÍTULO XIII

Historia de vida de una profesora normalista: formación, identidad y ruptura biográfica ante el cierre de las escuelas normales en Chile

Renato Moretti 257

Sobre las autoras y autores 283

Introducción

Las escuelas normales chilenas como objeto histórico: nuevas lecturas

Camila Pérez-Navarro y Renato Moretti

En 2024 se cumplieron 50 años desde que la dictadura civil militar determinó el cierre definitivo de las escuelas normales en Chile. Durante 132 años, estos establecimientos constituyeron el principal dispositivo estatal para la formación del profesorado de educación primaria. Desplegadas a lo largo del territorio nacional, las escuelas normales fiscales formaron generaciones de docentes que transformaron el paisaje educativo y social del país. Tras el golpe de Estado de 1973, las Fuerzas Armadas intervinieron las escuelas normales y las declararon en estado de reorganización en diciembre de ese año. Razones políticas (la supuesta tendencia política marxista del estudiantado y profesorado) y técnicas (la propuesta de concentrar la formación docente en el nivel universitario) determinaron su clausura en marzo de 1974 (Cox y Gysling, 1990), lo que significó el desmantelamiento del sistema completo. Sus estudiantes, profesores y bienes fueron traspasados a las universidades estatales (Pérez-Navarro, 2017b).

Las escuelas normales fueron las principales instituciones formadoras de docentes de educación primaria en diferentes naciones de Europa (Escolano, 1982) y en numerosos países de Iberoamérica (Báez, 2002; Rodríguez, 2019; Lafarga Galván, 2012; Tanuri, 2000). Fueron instrumentos fundamentales para los proyectos

políticos de los Estados nacionales hispanoamericanos durante el siglo XIX (Puiggrós, 1991); preceptores y preceptoras (término de época para referirse a los profesores primarios) fueron vistos, en este marco, como agentes civilizatorios de los sectores populares (Newland, 1991). Sería el preceptorado —como custodio de la moral— el encargado de contener la barbarie percibida por las élites latinoamericanas, mediante la negación de la diversidad cultural endógena (Tedesco y Zacarías, 2011). Sus prácticas contribuyeron a configurar la unidad de la nación a través de la enseñanza de la misma lengua, la misma cultura y los mismos valores (Fiorucci y Southwell, 2019).

El caso chileno destacó por incorporar tempranamente a un número creciente de personas a la “civilización” y al proyecto nacional, producto de la estabilidad institucional alcanzada durante la segunda mitad del siglo XIX (Weinberg, 2020). En el discurso de la época, para civilizar al pueblo chileno se necesitaban maestros idóneos y moralmente competentes, aunque no necesariamente bien formados en términos intelectuales (Núñez, 2015, 2026). Esta exigencia explica la creación de la Escuela Normal de Preceptores en Santiago en 1842, bajo la iniciativa del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. Posteriormente, la necesidad de moralizar a las niñas de los sectores populares llevó a las autoridades políticas a crear una segunda escuela normal en 1854, destinada exclusivamente a la formación de preceptoras. Con el paso de los años, las escuelas normales se convirtieron en parte fundamental del sistema de educación primaria popular que el Estado chileno impulsó desde la década de 1840 (Egaña, 2000).

A lo largo de su historia, la enseñanza normal fue objeto de sucesivas reformas que Núñez Prieto analiza en detalle en el capítulo I de este libro. La más influyente fue la impulsada en la década de 1880 —período que Eduardo de la Barra denominó *embrujamiento alemán* (Sanhueza, 2010)—, que implicó la contratación de maestros extranjeros, el reconocimiento de la experiencia prusiana como modelo y la consolidación del modelo normalista “clásico”: régimen de internado, formación cultural y pedagógica de seis años, e ingreso de estudiantes seleccionados entre los mejores egresados de las escuelas primarias (Núñez, 2007). En paralelo, el trabajo docente se

feminizó progresivamente (Egaña et al., 2003), en consonancia con la tendencia internacional (Fiorucci et al., 2022).

Durante las primeras décadas del siglo XX, este modelo fue cuestionado por el propio profesorado, debido a que profundizaba las diferencias sociales a través de un sistema educativo dividido en dos canales: uno para las élites –liceos, Instituto Pedagógico y universidades– y otro para los sectores populares –escuelas primarias y escuelas normales– (Núñez, 1987). La tensión entre las ideas democratizadoras del movimiento de la Escuela Nueva y el peso de la tradición germánica en la enseñanza normalista alcanzó su punto más álgido en 1927-1928, cuando la Asociación General de Profesores decretó el cierre de las escuelas normales y su sustitución por instituciones postsecundarias; la medida fue revertida ese mismo año ante la resistencia de estudiantes y docentes (Pérez-Navarro, 2017a; Reyes, 2010). Entre ese primer cierre y el definitivo de 1974 se produjeron transformaciones institucionales sustanciales que el proyecto de investigación que sustenta esta publicación aborda en profundidad.

Las escuelas normales chilenas en la historiografía: lo que sabemos y lo que no

La investigación historiográfica relativa a las escuelas normales chilenas se ha concentrado, mayoritariamente, en la vocación pública y política de las y los normalistas, en tanto sujetos militantes e impulsores de organizaciones gremiales y sociales, y proyectos educativos durante el siglo XX. Los clásicos trabajos de Núñez (1986) y Reyes (2005, 2010, 2014) destacan las demandas de asociaciones y gremios fundados por normalistas, como la AGP. También sobresale el trabajo de Salinas (2022), quien analiza la politización de un grupo de maestras al interior de esta asociación y su vinculación con el pensamiento feminista. Otras investigaciones abordan las militancias políticas normalistas (Barría y Silva, 2020; Candina, 2014), varias de las cuales se concentran en territorios específicos, como Chiloé (Barría, 2018; Barría et al., 2020) y Mulchén (Acevedo y Pérez-Navarro, 2023). Asimismo, el libro de Riveros Cornejo (2024) destaca el rol de las y los normalistas como misioneros laicos y su compromiso con la educación pública.

Otro conjunto de trabajos académicos ha analizado los procesos de implementación de las distintas reformas a las escuelas normales durante su historia. Estas investigaciones comparten un foco en procesos de larga duración. El trabajo fundacional de Cox y Gysling (1990) centró su análisis en los conocimientos transmitidos a los docentes durante su formación profesional, a partir del examen de los planes de estudio de las escuelas normales, desde las claves de la sociología de la educación. Investigaciones como las de Núñez (2007, 2026), Egaña et al. (2000) y Turra-Díaz (2021) analizan los procesos de profesionalización y feminización de la docencia primaria. Otros trabajos abordan la demanda del profesorado normalista por la unificación de la formación docente en Chile entre 1928 y 1990 (Pérez-Navarro, 2017a) y el proceso de cierre de las escuelas normales durante las décadas de 1960 y 1970 (Pérez-Navarro, 2017b).

Un tercer conjunto de investigaciones analiza el rol de educadoras, profesores, intelectuales y organizaciones en la creación de escuelas normales. Entre ellas destacan las que abordan la fundación y las primeras décadas de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago (Núñez Prieto, 2026; Peña, 2000; De la Taille, 2004). En tanto, la investigación de Alfonso y Pacheco (2011) profundiza en la fundación de la Escuela Normal de La Serena por parte de la preceptora alemana Elizabeth Bongard. También son fundamentales aquellas investigaciones que se concentran en las prácticas pedagógicas de los normalistas. Los trabajos de Egaña (2000, 1994) y Egaña y Monsalve (2005) profundizan, con base en las descripciones de los visitadores de escuelas y otras fuentes institucionales, en las prácticas de maestras y maestros en las escuelas primarias fiscales durante el período de fundación y consolidación del sistema de educación primaria popular en el siglo XIX. Asimismo, González Miranda (1996) aborda las prácticas pedagógicas de los normalistas en los territorios andinos del norte de Chile a mediados del siglo XX.

Una importante cantidad de trabajos se concentra en las memorias de las y los normalistas. Un subconjunto aborda, mediante fuentes orales y narrativas, la vocación normalista, el espíritu de servicio, y los recuerdos estudiantiles (Asociación Nacional de Profesores Normalistas, 2010; Bravo Arenas, 2023; Cepeda et

al., 2015; López de Maturana, 2018; Pacheco, 2007). Los propios normalistas suelen gestionar estas publicaciones con el propósito de preservar su memoria colectiva. Otro subconjunto centra su análisis en la historia oral y en métodos biográficos, recuperando y destacando las voces de quienes formaron parte de las escuelas normales (Acevedo y Pérez-Navarro, 2023; Barría, 2018; Gimeno, 2014; Mora y Torres, 2022; Muñoz y Ramírez, 2020; Silva et al., 2020; Silva et al., 2019; Pérez-Navarro y Paredes, 2023; Socías, 2015).

Otras investigaciones analizan la circulación transnacional de discursos en torno a la formación normalista. Desde una perspectiva comparada, Pérez-Navarro y Rodríguez (2021) muestran que los modelos de inspiración inglesa, francesa, alemana y norteamericana influyeron decisivamente en la configuración de las políticas de enseñanza normal en Chile y Argentina. Mansilla (2018) aborda la influencia alemana a partir del caso de las escuelas normales de Valdivia, Victoria y Angol. El autor vincula su creación en el centro sur del país con los procesos de inmigración alemana impulsados durante el gobierno de Manuel Montt. Asimismo, Ceballos (2008) examina la circulación de los saberes relativos a la formación docente entre Alemania y Chile; mientras que otros trabajos abordan la introducción de ideas provenientes del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva en las escuelas normales durante la primera mitad del siglo XX, o los trabajos de Orellana (2023a, 2023b, 2024) que analizan la influencia escolanovista en la formación de profesores de la Escuela Normal de Copiapó.

El restringido acceso a la documentación producida por las escuelas normales durante el siglo XX ha limitado la comprensión del proceso de consolidación y crisis del normalismo. Durante décadas se asumió que la dictadura civil militar había destruido el acervo documental normalista, o que las universidades estatales —encargadas de mantener los bienes muebles e inmuebles de las antiguas escuelas normales— habían decidido no conservar estos registros. En realidad, gran parte de la documentación administrativa y pedagógica normalista se encuentra, desde noviembre de 2018, resguardada en el Archivo Nacional de la Administración (ARNAD), luego de pasar décadas en los subterráneos de un edi-

ficio ministerial. El acceso a los 2.294 tomos que componen el Fondo escuelas normales está restringido. Sin embargo, gracias a un permiso otorgado por ARNAD en 2022, este fondo es el principal repositorio de fuentes documentales con las que trabaja el proyecto FONDECYT regular n.º 1241397, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, el que sustenta la publicación del presente libro.¹

Las instituciones en el libro: territorio y cronología

El normalismo chileno se desplegó a lo largo de un siglo y medio en instituciones que nacieron, se transformaron y cerraron en espacios geográficos muy distintos entre sí: desde Santiago a Viña del Mar, desde Iquique hasta Ancud, desde las ciudades cabezas de provincias hasta pueblos de mediano tamaño. Los capítulos de este libro las mencionan con frecuencia y desde perspectivas diversas – política institucional, trayectoria biográfica, identidad colectiva, memoria –, lo que hace conveniente un instrumento de referencia que permita al lector ubicarlas en el tiempo y el espacio. Las tablas que siguen cumplen esa función.

La tabla n.º 1 cubre el período de formación y primera crisis del sistema, entre 1821 y 1928. Su lectura permite observar que las primeras instituciones nacieron en Santiago y en ciudades del centro del país durante mediados y la segunda mitad del siglo XIX, patrón que refleja el centralismo del Estado docente durante sus décadas fundacionales. La expansión territorial se produjo a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, en parte como resultado de la reforma de la década de 1880

1 El proyecto, titulado “Escuelas normales en Chile: culturas escolares, experiencias pedagógicas y transferencias educacionales a la luz de nuevas fuentes (1927-1974)”, comenzó su ejecución en abril de 2023 y tiene una duración de cuatro años, hasta marzo de 2028. El equipo está conformado por Camila Pérez Navarro, en el rol de investigadora responsable, y por los coinvestigadores Renato Moretti, Patricia Palma, Vanessa Tessada, Pablo Toro-Blanco y Felipe Zurita. Además cuenta con la colaboración de Analía Álvarez, Francisca Leiva y Rodrigo Reyes, en calidad de personal técnico; Pierina Cavalli, como personal de gestión; y las tesisas Amalia Rojas, Francisca Martínez y Yasna Castro.

que Núñez Prieto (cap. I) analiza: la contratación de maestros extranjeros y la creación de nuevas escuelas normales en ciudades intermedias –Chillán, Concepción, Valdivia primero; Victoria, Angol, Limache después– constituyen el núcleo de ese proceso. La columna de cierre hace visible el impacto de la reforma de 1927-1928: un conjunto de establecimientos desapareció producto de la reorganización impulsada por la Asociación General de Profesores durante la dictadura de Ibáñez del Campo. Entre las instituciones que sobrevivieron a ese corte se encuentra la Escuela Normal Femenina de Angol –fundada en 1909–, que aparece en el libro en tres momentos distintos de su historia: como institución reconvertida en rural a finales de la década de 1920, en el capítulo escrito por Núñez Prieto (cap. I); como escenario de la huelga estudiantil que forzó la reapertura del sistema, investigado por Antileo Baeza y Porma Oñate (cap. V), y como espacio de formación de Ruth del Carmen Rodríguez Zapata, en el texto de Martínez Mundaca (cap. IX). La tabla permite también identificar la temprana presencia de establecimientos particulares –la Escuela Normal de Hombres Mariano Casanova (1901), la Escuela Normal María Auxiliadora (1904), la Escuela Normal de Mujeres Santa Teresa (1907)–, cuya coexistencia con las instituciones fiscales prefiguró la disputa entre el normalismo público y la educación confesional que Antileo Baeza y Porma Oñate (cap. V) desarrollan para el caso de la Araucanía.

Tabla n.º 1. Instituciones normalistas mencionadas en el libro (1821–1928)

Escuela	Ubicación	Fundación	Cierre
Escuela Central de Enseñanza Mutua	Santiago	1821	1822
Escuela Normal de Preceptores (convertida en 1933 en Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez)	Santiago	1842	1974
Escuela Normal de Preceptoras (Escuela Normal N°1 de Niñas Brígida Walker)	Santiago	1854	1974
Escuela Normal de Preceptoras del Sur (a)	Chillán	1871	1881
Escuela Normal de Preceptoras de La Serena (b)	La Serena	1874	1974
Escuela Normal de Hombres de Chillán	Chillán	1888	1974

Escuela Normal de Concepción n.º1 (del Sur) (c)	Concepción	1882/1885	1928
Escuela Normal de Valdivia	Valdivia	1896	1928
Escuela Normal de Hombres Mariano Casanova (particular)	Santiago	1901	1925
Escuela Normal Femenina n.º2	Santiago	1902	1974
Escuela Normal Femenina de Puerto Montt	Puerto Montt	1904	1928
Escuela Normal María Auxiliadora (particular) (d)	Santiago	1904	1941
Escuela Normal Femenina de Concepción n.º2	Concepción	1905	1928
Escuela Normal Femenina n.º3	Santiago	1905	1928
Escuela Normal Femenina de Limache (también conocida como Escuela Normal Femenina de Valparaíso o de Quilpué)	Limache	1905	1928
Escuela Normal de Hombres de Copiapó	Copiapó	1905	1928
Escuela Normal Femenina de Talca	Talca	1906	1928
Curso Normal en la Escuela Profesional Superior	Santiago	1906	1928
Escuela Normal de Hombres de Victoria	Victoria	1906	1928
Escuela Normal de Hombres de Curicó	Curicó	1906	1928
Escuela Normal de Mujeres Santa Teresa (particular)	Santiago	1907	1960
Escuela Normal Femenina de Angol (e)	Angol	1909	1974
Curso Normal Universidad de Concepción (f)	Concepción	1926	1967

- Notas:* (a) Existe divergencia respecto a su cierre y traslado. Algunas fuentes indican que suspendió sus funciones en marzo de 1878 debido a problemas económicos del gobierno (Turra-Díaz, 2021), mientras que otros autores señalan que funcionó en Chillán hasta 1881 y que, en 1882, fue trasladada para establecerse en la ciudad de Concepción (Cox y Gysling, 1990).
- (b) Suspendió sus actividades en 1878 por falta de recursos y fue reabierta posteriormente en 1890 (Cox y Gysling, 1990).
- (c) Las fuentes varían en cuanto a su fundación; algunas la fechan en 1882 (Núñez, 2026), otras afirman que fue creada en 1885 (Benedetti, en este libro) o 1890 (Cox y Gysling, 1990). Fue suprimida o reagrupada en la masiva reorganización normalista de 1928.
- (d) Primera escuela normal privada, fundada en 1904, cerrada posteriormente y reabierta entre los años 1936 y 1941 (Núñez, en este libro).
- (e) Su fundación es fechada en 1908 por algunos autores (Cox y Gysling, 1990), mientras que otros la sitúan en 1909 (Fiorucci et al., 2022; Núñez, en este libro).
- (f) Abiertos inicialmente en 1926, fueron suspendidos en 1936 y posteriormente reabiertos en 1940 (Benedetti, en este libro; Fiorucci et al., 2022).

La tabla n.º 2 muestra el sistema reorganizado entre 1928 y 1974. La oleada fundacional de mediados del siglo XX —escuelas normales rurales, establecimientos particulares, instituciones en ciudades intermedias como Antofagasta, Viña del Mar, Osorno e Iquique— refleja la expansión del Estado docente durante los gobiernos radicales y sus continuadores, período que el capítulo I identifica como de “diversificación institucional” del modelo. Tres de las instituciones fundadas en esas décadas son objeto de análisis directo en el libro: la Escuela Normal Rural Experimental Femenina de Talca (1942), que Tessada Sepúlveda (cap. VI) estudia desde la política institucional y Paredes Valdivia y Pérez-Navarro (cap. VII) analizan desde las trayectorias de sus egresadas; la Escuela Normal Rural de Hombres de Victoria (1943), que aparece en Antileo Baeza y Porma Oñate (cap. V) como institución que formó a Arturo Huenchullán; y la Escuela Normal de Ancud (1930), que Barría Cárdenas (cap. XI) analiza durante el período de la Unidad Popular. La concentración de fechas de cierre en 1974 —quince de las diecisiete instituciones de la tabla— hace visible que la clausura decretada por la dictadura correspondió al desmantelamiento simultáneo de instituciones que en varios casos llevaban apenas una o dos décadas de funcionamiento. La tabla cierra con la breve reapertura de una escuela normal en Ancud entre 1985 y 1989, episodio que Zurita Garrido (cap. XII) analiza como expresión de las contradicciones internas de la dictadura frente al legado normalista.

Tres rasgos adicionales merecen atención al leer las tablas en conjunto. El primero es la larga duración de algunas instituciones: la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, fundada en 1842 y cerrada en 1974, tuvo 132 años de existencia ininterrumpida; la Escuela Normal de Preceptoras de La Serena, fundada en 1874, sobrevivió a la reforma de 1928 y llegó también a 1974, y es el espacio de formación de la protagonista entrevistada por Tapia Vega (cap. X). El segundo es la fragilidad de otras escuelas: varias se fundaron a comienzos del siglo XX y cerraron en 1928, y una habría funcionado solo durante un año. El tercero es la tensión entre lo fiscal y lo confesional: la coexistencia de establecimientos del Estado con instituciones de congregaciones religiosas —la Escuela Normal Santa Cruz es el caso más elocuente— refleja una disputa de fondo sobre quiénes debían formar a las maestras de los sectores populares.

**Tabla n.º 2. Instituciones normalistas mencionadas en el libro
(1930–1989)**

Escuela	Ubicación	Fundación	Cierre
Escuela Normal de Ancud	Ancud	1930	1973
Escuela Normal Santa Cruz (Vicariato Apostólico de la Araucanía; particular) (a)	Villarrica	1936	1968
Escuela Normal Rural de Copiapó	Copiapó	1936	1974
Escuela Normal Rural Experimental Femenina de Talca	Talca	1942	1974
Escuela Normal Rural de Hombres de Victoria	Victoria	1943	1974
Escuela Normal de Antofagasta	Antofagasta	1945	1974
Escuela Normal de Hombres de Curicó	Curicó	1948	1974
Escuela Normal de Viña del Mar	Viña del Mar	1950	1974
Escuela Normal de Valdivia	Valdivia	1952	1974
Escuela Normal Maximiano Errázuriz (particular) (b)	Santiago	1959	1974
Escuela Normal Experimental de Osorno (particular)	Osorno	1960	1974
Escuela Normal Domingo Faustino Sarmiento (particular)	Santiago	1960	1965
Escuela Normal Rural de Hombres de Talca (particular) (c)	Talca	1961	1974
Escuela Normal Gabriela Mistral (particular)	Santiago	1965	1969
Escuela Normal Coeducacional Vespertina	Santiago	1965	1974
Escuela Normal de Iquique	Iquique	1965	1974
Escuela Normal de La Unión	La Unión	1965	1974
Liceo B n.º 43 Escuela Normal Rural Experimental de Ancud	Ancud	1985	1989

Notas: (a) Esta escuela se fundó en 1936 en San José de la Mariquina, luego se trasladó a Loncoche y finalmente se asentó en Villarrica. (b) Año de incorporación a la Universidad Católica. (c) Año de incorporación a la Universidad Católica.

Ruta de lectura cronológica: los capítulos de este libro

Los capítulos de esta obra se organizan cronológicamente a partir del capítulo II, siguiendo el arco que va de los antecedentes lancasterianos de la década de 1820 al cierre dictatorial de 1973-1974. Esa secuencia coexiste con algunos ejes temáticos que atraviesan períodos y capítulos: la construcción de la identidad normalista, la tensión entre lo rural y lo urbano, el dispositivo civilizatorio aplicado a distintas poblaciones, la feminización del magisterio, y el vínculo entre normalismo y memoria. Las personas interesadas en esas continuidades encontrarán en la sección “Rutas de lectura temática: hilos que atraviesan el libro” claves para realizar lecturas temáticas de conjunto.

Inaugura este libro el capítulo “Historia de las escuelas normales en Chile”, de autoría de Iván Núñez Prieto, quien fuera uno de los más importantes historiadores de la educación chilena, a cuya memoria está dedicado este volumen. Este trabajo ofrece una síntesis de la larga historia del sistema normalista chileno entre 1842 y 1974, y funciona como un marco histórico para la comprensión de los capítulos siguientes. A través de una periodización que distingue una etapa fundacional marcada por la precariedad y la improvisación (1842–1885), una fase de modernización y reforma bajo influencia europea (1885–1940), y un período final de expansión, diversificación institucional y progresiva “desnaturalización” del modelo normalista (1940–1974), el capítulo reconstruye los hitos principales de este proceso: la fundación de las primeras escuelas normales, la reforma alemana impulsada por José Abelardo Núñez, la creación de escuelas normales rurales, y el cierre forzado ordenado por la dictadura. Entre las principales contribuciones del capítulo se encuentra la evidencia de que el sistema de escuelas normales suprimido en 1973 era distinto al de 1940 o 1950 –producto de transformaciones curriculares e institucionales que habían modificado su carácter tradicional–, y que la clausura decretada por Pinochet, si bien violenta e ilegítima, se enmarcó en un proceso de cambios que venía gestándose desde décadas anteriores.

En el capítulo II, titulado “El legado de Borough Road: el sistema lancasteriano como preámbulo de la educación normalista en

Chile (1821–1833)”, Andrés Baeza examina los antecedentes del normalismo chileno en el sistema lancasteriano de enseñanza mutua, rastreando el papel del Borough Road College de Londres –fundado por Joseph Lancaster– como pionero en la formación de maestros y en la difusión global de un modelo pedagógico que permitía a un solo docente supervisar a cientos de estudiantes con la ayuda de monitores. A través del análisis de documentos oficiales y correspondencia, el capítulo demuestra que la influencia lancasteriana en Chile, visible en la instalación de una Escuela Central en la capilla de la Universidad de San Felipe en la década de 1820, fue más significativa de lo que la historiografía ha reconocido, y que constituyó un eslabón importante en la cadena de transferencias educacionales que modeló posteriormente la educación normalista chilena. Entre los aportes del capítulo se destaca la identificación de Borough Road como un laboratorio educativo cuyo modelo de formación de maestros –orientado a la masificación de la instrucción popular– sentó precedentes duraderos en la configuración del normalismo en el mundo atlántico, incluido Chile.

Por su parte, el capítulo “Una normalista de tinta y papel: un análisis de la novela *Esperanza*, de Ismael Parraguez (1916)”, de autoría de Camila Pérez-Navarro y Pablo Toro-Blanco, ofrece una lectura histórica de la novela *Esperanza*, escrita por el preceptor Ismael Parraguez, como fuente para comprender la identidad y la cultura normalistas de comienzos del siglo XX. Mediante un análisis que combina el perfil biográfico y literario del autor con la interpretación del texto novelístico, los autores muestran que la obra de Parraguez constituye un testimonio que articula la promoción de un ideario social y pedagógico con la representación de la condición normalista como experiencia vital. En este trabajo destaca la identificación de la narrativa literaria producida por maestras y maestros como una fuente poco explorada para la historia de la educación, y la demostración de que la identidad normalista, con sus valores de sacrificio, misión social y compromiso con los sectores populares, se proyectaba también en las expresiones culturales y artísticas de quienes fueron formados en estas instituciones.

En el cuarto capítulo, titulado “Profesoras y estudiantes normalistas y la infancia pobre en Concepción (1900–1925)”, Laura Benediti Reiman visibiliza el accionar de las profesoras y estudiantes

de la Escuela Normal de Concepción en el espacio público penquista durante las primeras décadas del siglo XX. A partir de fuentes de prensa —en particular el diario *El Sur*— y fondos de archivos municipales, la autora reconstruye la participación de las normalistas en la movilización social proinfancia pobre y desvalida, mostrando que este rol no fue exclusivo de las damas de élite, sino que involucró activamente a maestras y alumnas de la escuela normal. Lo central del capítulo es la demostración de que las normalistas penquistas ejercieron la “maternidad social” más allá de las aulas, asumiendo un rol protagónico en la asistencia social urbana y en la atención de sectores doblemente excluidos: los escolares pobres y los niños en conflicto con la ley.

En el quinto capítulo, Enrique Antileo Baeza y Juan Porma Oñate presentan una aproximación exploratoria a la relación entre la política mapuche y la educación normalista en la primera mitad del siglo XX. En “La política mapuche y el profesorado normalista: apuntes para discutir la relevancia de las escuelas normales en el contexto mapuche de la primera mitad del siglo XX”, los autores identifican tres dimensiones analíticas: la educación como horizonte político del movimiento mapuche, la trayectoria de dirigentes como Arturo Huenchullán —diputado y defensor de las escuelas normales— y el debate entre las organizaciones mapuche sobre la educación misional versus la educación normalista pública. A partir del análisis de fuentes de prensa, el capítulo muestra que los líderes mapuche letrados vieron en las escuelas normales una herramienta para formar docentes indígenas capaces de trabajar en las reducciones, constituyendo así una estrategia de resistencia cultural frente al colonialismo y la educación misional. El principal aporte de este capítulo es la demostración de que el movimiento mapuche desarrolló, desde sus propios análisis políticos y pedagógicos, una defensa activa de las escuelas normales como alternativa preferible a la educación confesional, lo que convirtió a estas instituciones en un espacio de disputa y de apropiación estratégica por parte de los pueblos indígenas.

Por su parte, Vanessa Tessada analiza las tensiones en torno al carácter rural de la Escuela Normal Rural de Talca, institución fundada en 1942 en el contexto de los gobiernos del Frente Popular. En “‘La Escuela Normal Rural debe funcionar fuera de la ciudad’: tensiones en torno a la ‘ruralidad’ en la Escuela Normal Rural de

Talca (1942–1974)”, la autora reconstruye los debates sobre la localización del establecimiento, su currículo y las concepciones de ruralidad que atravesaron el currículum y la vida institucional. Con base en la prensa local (*La Mañana de Talca*), el fondo del Ministerio de Educación y la publicación escolar *La Espigueta*, el capítulo demuestra que el concepto de ruralidad en la Escuela Normal de Talca fue polisémico: un discurso educativo, una experiencia de vida y una misión patriótica. Entre los resultados más relevantes se encuentra la progresiva homogeneización del currículo normalista a partir de la década de 1940, que redujo la especificidad rural de la formación. El capítulo muestra, además, que el interés por temáticas rurales en los trabajos de fin de carrera declinó progresivamente, lo que evidencia la tensión entre el proyecto ruralista y las aspiraciones de modernización de las propias estudiantes.

Complementariamente, en el capítulo titulado “‘Al norte, al sur, a la cordillera, al mar’: historias de vida de maestras egresadas de la Escuela Normal Rural Femenina de Talca (1943–1953)”, Nidia Paredes Valdivia y Camila Pérez-Navarro reconstruyen las historias de vida de tres maestras normalistas formadas en la Escuela Normal Rural Femenina de Talca a mediados del siglo XX: Amanda Viroth, Carmen Aliaga y Genoveva Badilla, quienes ejercieron en distintas zonas rurales de la actual región de O’Higgins. Con base en entrevistas en profundidad y desde un enfoque biográfico-narrativo, las autoras analizan el impacto de la formación normalista en la construcción de la identidad docente y en el ejercicio profesional de estas maestras en territorios marcados por la pobreza, el aislamiento y la precariedad institucional. El trabajo evidencia también las estrategias de adaptación y creatividad pedagógica que desarrollaron para superar las carencias del sistema, y cómo su labor fue reconocida y valorada por las comunidades en que hicieron escuela.

En su capítulo, Kon-Turi Atán Rodríguez estudia el proceso de selección, formación y retorno a la isla de Rapa Nui de un grupo de jóvenes rapanui que, a partir de la década de 1950 y con el apoyo de la Sociedad de Amigos de Isla de Pascua (SADIP), viajaron al continente para formarse como docentes normalistas. El trabajo, titulado “Profesores normalistas rapanui: selección, experiencias, formación e impacto en la sociedad de Isla de Pascua entre las décadas de 1960 y 1980”, analiza este proceso en el contexto de la histórica privación

de derechos civiles de la población rapanui, del fin del contrato de la Compañía Explotadora de la Isla de Pascua y de las expectativas de chilenización y modernización que impulsaron los primeros viajes de jóvenes isleños al continente. Este capítulo demuestra que los docentes normalistas rapanui, encabezados por pioneras como Catalina Hey —primera profesora normalista de la isla—, contribuyeron a la transformación de la sociedad insular, actuando como mediadores culturales, agentes de modernización y referentes de una movilidad social que hasta entonces había sido imposible para la población rapanui.

En el noveno capítulo, titulado “La formación pedagógica en la Escuela Normal Rural de Angol: entrevista con la profesora Ruth del Carmen Rodríguez Zapata. Un ejercicio de memoria”, Ramiro Martínez Mundaca presenta una entrevista a una profesora normalista formada en Angol que desarrolló una trayectoria docente de 42 años en escuelas rurales de la comuna de Yumbel. El capítulo se concentra en la formación recibida y en las prácticas pedagógicas concretas —métodos de enseñanza, condiciones materiales, relación con la comunidad— que caracterizaron el ejercicio docente rural normalista, reconstruidas desde el testimonio directo de quien las vivió.

En la misma línea, Leslie Tapia Vega presenta el relato de una profesora normalista formada en la Escuela Normal Isabel Bongard de La Serena que eligió Combarbalá como lugar de su ejercicio docente y decidió permanecer allí en el largo plazo. En “Vivencias y memorias de una profesora normalista en Combarbalá”, la autora explora los significados de ser normalista a lo largo de cinco décadas de transformaciones del sistema educativo chileno. El foco no está en las prácticas pedagógicas sino en la identidad: Tapia Vega identifica en el relato de su entrevistada la vocación como elemento distintivo —en contraste con lo que la entrevistada percibe como una docencia “por ocasión” entre los profesores universitarios— y muestra que el rol del maestro normalista trascendía las fronteras del aula para abarcar la vida comunitaria, convirtiéndose en una figura de autoridad, confianza y servicio en la comunidad local.

En el undécimo capítulo, “Las necesidades del pueblo son los fines de la educación: perspectivas políticas y docentes del profesorado normalista rural de Ancud (1970–1973)”, Amanda Barria ana-

liza la identidad política y pedagógica del profesorado egresado de la Escuela Normal Rural de Ancud durante los años de la Unidad Popular, a través del análisis de los testimonios de veinte maestras y maestros normalistas formados en ese período. El capítulo muestra que la formación normalista en Chiloé articulaba una concepción integral y generalista del ejercicio docente —que incorporaba conocimientos de agricultura, enfermería y otras disciplinas prácticas— con un fuerte ideario de transformación social y compromiso político, expresado en la adhesión mayoritaria de estudiantes y docentes a las reformas del gobierno de Salvador Allende. La autora evidencia que entre las personas entrevistadas primó una identidad docente normalista que concebía al maestro como catalizador social y agente de democratización. Pero también muestra que esa identidad no fue uniforme: las tradiciones de solidaridad, reciprocidad y autonomía comunitaria propias de la cultura insular chilota imprimieron al normalismo de Ancud rasgos que lo distinguieron de otros normalismos regionales documentados en este libro.

Dos capítulos abordan el proceso de cierre de las escuelas normales. En “Las escuelas normales y la dictadura civil militar en Chile (1973–1990): dos momentos”, Felipe Zurita examina dos episodios ocurridos durante el régimen de Augusto Pinochet. El primero corresponde a los años 1973–1974, en que la dictadura decretó el cierre de los establecimientos invocando razones ideológico-políticas —la acusación de ser “nidos de subversión”— e implementó mecanismos de expurgación, tanto del personal directivo y docente como del estudiantado. El segundo momento se sitúa a mediados de la década de 1980, cuando la propia dictadura tomó la sorprendente decisión de reabrir una escuela normal en Ancud, hecho que el autor interpreta como expresión de una tensión de la dictadura entre la condena ideológica al normalismo y el reconocimiento pragmático de la efectividad de estas instituciones para formar docentes en territorios aislados. Esta tensión —clausura violenta y reapertura acotada— revela la complejidad de las actitudes del régimen hacia las escuelas normales.

Finalmente, el capítulo “Historia de vida de una profesora normalista: formación, identidad y ruptura biográfica ante el cierre de las escuelas normales en Chile”, a cargo de Renato Moretti, aborda el fin del normalismo desde la perspectiva de quien fuera estudiante

normalista en 1973. A través del concepto de “ruptura biográfica”, el autor analiza cómo el cierre forzado interrumpió trayectorias personales y profesionales, alterando proyectos de vida y sentidos de pertenencia que estaban profundamente entrelazados con la institución normalista. La contribución del capítulo es mostrar que el cierre de las escuelas normales no fue sólo una decisión de política educativa, sino un acto de violencia institucional que dejó marcas profundas en las subjetividades de quienes habían sido sus protagonistas, y cuyas consecuencias se prolongan en el tiempo a través de las memorias, los dolores y las resistencias de las y los normalistas sobrevivientes.

Rutas de lectura temática: hilos que atraviesan el libro

Los capítulos de este libro fueron concebidos y escritos de forma independiente por sus autoras y autores, pero su lectura de conjunto expone una red de resonancias, continuidades y tensiones. Esta sección identifica algunos de esos hilos transversales y propone rutas de lectura temática para quienes quieran recorrer la obra de manera no lineal. Cada hilo reúne capítulos cuya lectura en secuencia permite seguir un problema específico a través del tiempo, los territorios y las perspectivas del libro.

El hilo más persistente corresponde a lo que podría llamarse el dispositivo civilizatorio. Baeza (cap. II) muestra que Lancaster justificaba su sistema como moralización de los pobres urbanos londinenses. Núñez Prieto (cap. I) recoge el decreto de 1842 que exigía “maestros idóneos y de conocida moralidad” para civilizar al pueblo chileno. Antileo Baeza y Porma Oñate (cap. V) muestran ese mismo discurso aplicado a la niñez mapuche, mientras que Atán Rodríguez (cap. VIII) lo documenta para Rapa Nui. Se trata del mismo dispositivo retórico —educar para civilizar— operando en diferentes escalas a lo largo de 130 años. Antileo Baeza y Porma Oñate (cap. V) y Atán Rodríguez (cap. VIII) ofrecen, además, una estructura argumentativa paralela: en ambos casos una comunidad subordinada que usó las escuelas normales como herramienta de resistencia y movilidad. Así, la tensión entre apropiación estratégica y sometimiento cultural

es comparable en el caso mapuche y en el rapanui. A esa tensión se añade otra que emerge de la comparación entre Antileo Baeza y Porma Oñate (cap. V) y Barriá Cárdenas (cap. XI): el primero desarrolla la disputa entre normalismo público y educación misional; el segundo describe la cultura insular chilota como modeladora de un normalismo particular. Leídos juntos, ambos permiten ver que no hubo un normalismo uniforme sino normalismos situados, marcados por condiciones territoriales, culturales y políticas propias de su emplazamiento.

La circulación transnacional de modelos pedagógicos que recorre el libro —inglés, prusiano-germánico, norteamericano— adquiere una dimensión inesperada en Antileo Baeza y Porma Oñate (cap. V). Huenchullán regresó de Estados Unidos en 1927 con el modelo del *Indian Bureau* como referencia para el normalismo mapuche: la circulación de ideas fue un asunto de las elites pedagógicas, pero también un recurso de los actores subalternos. A eso se añade la ambivalencia que revela tanto Baeza (cap. II) como Núñez Prieto (cap. I) sobre la figura de Sarmiento: mientras que el primero lo muestra como uno de los principales críticos del sistema lancasteriano; el segundo autor lo presenta como la figura fundacional del normalismo chileno.

Junto con estas tensiones ideológicas operan estructuras institucionales que recorren el libro. La más persistente es la paradójica relación entre lo rural y lo urbano, con escuelas normales rurales ubicadas dentro de las ciudades. Núñez Prieto (cap. I) lo enuncia; Tessada Sepúlveda (cap. VI), Martínez Mundaca (cap. IX), Tapia Vega (cap. X) y Barriá Cárdenas (cap. XI) lo ilustran desde ángulos distintos —política institucional, trayectoria individual, identidad política—. Tessada Sepúlveda (cap. VI) aporta, además, una evidencia de esa tensión en la formación, como es el declive del interés por temáticas rurales en los trabajos de fin de carrera de las alumnas de Talca, lo que evidencia el proceso de “desnaturalización” que Núñez describe desde una perspectiva sistémica. La segunda estructura transversal es el internado: en Núñez Prieto (cap. I) aparece como rasgo definitorio del modelo; en Antileo Baeza y Porma Oñate (cap. V) como objeto de demanda política mapuche; en Martínez Mundaca (cap. IX) y Tapia Vega (cap. X) como experiencia formativa que marca las biografías.

El hilo más largo en esta serie es también el más revelador para la arquitectura del libro: el cierre de 1927/1928 que Núñez Prieto (cap. I) describe como clausura decretada por la dictadura de Ibáñez del Campo y revertida por la resistencia de estudiantes y docentes, tiene una contraparte estructural en el cierre de 1973/1974 que documenta Zurita Garrido (cap. XII). La analogía –dictadura, argumentos ideológico-políticos, desmantelamiento– hace legible el primero como un intento de lo que el segundo consumó de forma definitiva.

El nivel de la experiencia subjetiva produce su propia red de conexiones. En Atán Rodríguez (cap. VIII), Martínez Mundaca (cap. IX) y Tapia Vega (cap. X), jóvenes de sectores subordinados o periféricos acceden a formación y estatus a través del internado gratuito. En Moretti (cap. XIII), la ruptura biográfica es también la interrupción de ese proyecto colectivo de movilidad social. Frente a lo que Núñez Prieto (cap. I) describe como un problema estructural –la tendencia de los normalistas titulados a abandonar el magisterio o las escuelas rurales–, Paredes Valdivia y Pérez-Navarro (cap. VII), Martínez Mundaca (cap. IX) y Tapia Vega (cap. X) presentan el caso opuesto: normalistas que permanecieron décadas en territorios periféricos, sosteniendo su llamado vocacional hasta el final. La tensión entre un problema sistémico y las trayectorias individuales es una de las más productivas que ofrece el libro.

La identidad normalista –construida sobre el imaginario de la vocación, el sacrificio y la misión social– recorre los caps. III, VII, IX, X y XIII. Pérez-Navarro y Toro-Blanco (cap. III) la rastrean en 1916 en una fuente literaria; Paredes Valdivia y Pérez-Navarro (cap. VII), Martínez Mundaca (cap. IX) y Tapia Vega (cap. X) la documentan en testimonios de las décadas de 1950 y 1960; Moretti (cap. XIII) muestra el intento de su destrucción en 1973. Benedetti Reiman (cap. IV) –que conceptualiza el rol de las normalistas en el espacio público como ‘maternidad social’– anticipa un imaginario que reaparece en Paredes Valdivia y Pérez-Navarro (cap. VII), donde las maestras de Talca combinan misión apostólica con compromiso comunitario, y en Martínez Mundaca (cap. IX) y Tapia Vega (cap. X), donde las maestras rurales son figuras de autoridad y servicio reconocidas por sus comunidades. La feminización del magisterio, tratada por Núñez Prieto (cap. I) desde una perspectiva estadística, se convierte en experiencia

subjetiva en los caps. IV, VII, IX y X, y adquiere en Barría Cárdenas (cap. XI) una dimensión adicional: la coeducación en Ancud desde 1952 hizo visible el género como variable también en la politización estudiantil. El paralelismo más preciso del volumen, por último, es el que une Martínez Mundaca (cap. IX) y Tapia Vega (cap. X): Ruth del Carmen Rodríguez Zapata, formada en Angol alrededor de 1962, y la profesora de Combarbalá, formada en La Serena ese mismo año.

Una última red de conexiones concierne a las condiciones de producción del libro mismo. Benedetti Reiman (cap. IV), Antileo Baeza y Porma Oñate (cap. V) y Barría Cárdenas (cap. XI) trabajan fuentes de prensa como su material central. Los tres permiten ver, desde ángulos distintos, cómo la prensa construyó la figura del normalista en el espacio público. La precariedad documental que Núñez Prieto (cap. I) describe es la misma condición que atraviesa metodológicamente a Tessada Sepúlveda (cap. VI) y a Zurita Garrido (cap. XII). La historia que el libro cuenta está, en parte, condicionada por la historia de sus propias fuentes. Esa condición compartida adquiere al final una dimensión que excede lo metodológico. La dedicatoria a Iván Núñez Prieto, el carácter póstumo de su capítulo y el cierre de esta introducción enmarcan el volumen como un acto de memoria tanto como obra académica. Núñez Prieto (cap. I) abre el libro con la voz de quien ya no está; Moretti (cap. XIII) lo cierra con la voz de quien vivió lo que el libro estudia.

Contribución del libro

En conjunto, los capítulos de este volumen ofrecen una imagen del normalismo chileno que desafía tanto las lecturas nostálgicas que tienden a idealizar las escuelas normales como instituciones armónicas y perfectas, como las lecturas puramente institucionalistas que reducen su historia al recuento de políticas educativas y marcos normativos que regularon su desarrollo. Las escuelas normales fueron espacios complejos, contradictorios y vivos, donde se negociaron significados sobre la educación, la profesión docente, el género, la nación y la justicia social. Fueron instituciones donde convivieron el disciplinamiento y la creatividad, el proyecto civilizatorio y la misión social, la reproducción del orden y la aspiración al cambio.

Sus protagonistas no fueron receptores pasivos de las políticas del Estado, sino actores que las implementaron, interpretaron, resistieron y resignificaron desde sus propias experiencias y proyectos. Es desde esas tensiones, entre el proyecto normalista y sus condiciones de realización, que surge el título de este volumen: *Compromiso y adversidad*.

Mostrar las escuelas normales como espacios complejos no habría sido posible sin la recuperación de voces normalistas: de aquellos formados en internados, de quienes se desempeñaron en comunidades rurales e insulares, las de dirigentes mapuche y rapanui que encontraron en estas instituciones un recurso estratégico. Son actores que la historiografía previa había tratado marginalmente o no había analizado, y cuya presencia en este volumen amplía tanto el alcance geográfico como social del conocimiento disponible sobre el normalismo chileno.

A más de cincuenta años de su cierre forzado, las escuelas normales siguen siendo un referente vivo en la memoria de quienes las habitaron y de las comunidades que formaron. Sus historias circulan en los territorios donde hicieron escuela; sus legados se hacen presentes cada vez que alguien recuerda a la maestra que le enseñó a leer o al maestro que organizó la primera biblioteca del pueblo. Este libro aspira a contribuir a la comprensión histórica de ese legado – no para idealizarlo, sino para comprenderlo en toda su complejidad, reconociendo tanto sus luces como sus sombras– y ser un homenaje a quienes dedicaron sus vidas a la educación del pueblo en las más diversas circunstancias, desde los campamentos mineros de la cordillera hasta las islas del sur, desde las haciendas del valle central hasta los archipiélagos del Pacífico.

Agradecemos a todas y todos los normalistas que nos han compartido sus testimonios. A la familia de Iván Núñez Prieto, por confiarnos uno de sus últimos escritos. Al Archivo Nacional de la Administración, por permitirnos el acceso al fondo documental, y a todas las personas e instituciones que hicieron posible la publicación de este libro. En particular, a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, a la Universidad Alberto Hurtado, y a Manuel Loyola de Ariadna Ediciones.

Referencias

- Acevedo, N., & Pérez-Navarro, C. (2023). Maestros y maestras como agentes políticos y comunitarios en pueblos rurales (1928–1948). En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena* (Tomo 7: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920–1973) (pp. 193-222). Ediciones UTEM.
- Alfonso, A., & Pacheco, S. (2011). *Elisabeth-Isabel Bongard: Migrante y protagonista de la reforma educacional alemana en Chile*. Editorial Universidad de La Serena.
- Asociación Nacional de Profesores Normalistas (2010). *Mater maestra*. Navarro Impresores.
- Báez, M. (2002). El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 4, 1–24.
- Barría, A. (2018). Las necesidades del pueblo son los fines de la educación: Identidad política e ideas pedagógicas del profesorado normalista de Ancud, Chiloé (1970–1973). En B. Silva (Ed.), *Historia social de la educación chilena* (Tomo 4: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920–1973. Agentes escolares) (pp. 231-255). Ediciones UTEM.
- Barría, A., & Silva, B. (2020). Expresiones políticas del profesorado normalista en Chile (1880–1973). *Cuaderno de Trabajo Social*, 15.
- Barría, A., Silva, B., & Miranda, P. (2020). Experiencias educativas desde el normalismo rural: Chiloé (1970–1973). *Enfoques Educativos*, 17(1), 26–49.
- Bravo Arenas, R. (2023). *Sexto Año A. Memorias Normalistas Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez Promoción 1962*. Editorial Santa Inés.
- Candina, A. (2014). Vivir una dictadura: Historia y memoria de los profesores en Chile (1973–1990). *Historia* 396, 2, 187–216.
- Ceballos, A. (2008). Las empresas editoriales de José Abelardo Núñez en Alemania, 1881–1905. *Historia*, 41(1), 43–62.
- Cepeda, J., Sills, N., Ceriche, E., & Vega, L. (Eds.). (2015). *Relatos de normalistas*. Editorial Universidad de La Serena.
- Cox, C., & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile (1842–1987)*. CIDE.
- De la Taille, A. (2004). Anna Du Rousier: Portadora de la pedagogía del Sagrado Corazón por el mundo. *Pensamiento Educativo*, 34, 355–376.

- Egaña, M. L. (1994). *Espacio escolar y actores en la educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*. PIIE.
- Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Ediciones DIBAM.
- Egaña, M. L., & Monsalve, M. (2005). Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular. En R. Sagredo & C. Gazmuri (Eds.), *Historia de la vida privada en Chile* (Tomo II) (pp. 119-137). Taurus.
- Egaña, M. L., Núñez, I., & Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile: Una aventura de niñas y maestras, 1860–1930*. LOM Ediciones.
- Egaña, M. L., Salinas, C., & Núñez, I. (2000). Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860–1930. *Pensamiento Educativo*, 26(1), 91–127.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55–76.
- Fiorucci, F., & Southwell, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci & J. Bustamante (Eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 245-248). UNIPe.
- Fiorucci, F., Pérez-Navarro, C., Batista, P., Espinoza, G. A., & Goetschel, A. M. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica: Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de Historia de América*, (163), 85–133.
- Gimeno, M. (2014). Recuperación de experiencias pedagógicas, memoria y patrimonio de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1842–1973). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (2), 87–113.
- González Miranda, S. (1996). Civilizando al yatiri: La labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965. *Revista de Ciencias Sociales*, 6, 3–50.
- Lafarga Galván, L. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821–1921). *História da Educação*, 16(38), 43–62.
- López de Maturana, S. (Ed.). (2018). *El espíritu pedagógico en la narrativa biográfica de profesoras normalistas*. Editorial Universidad de La Serena.
- Mansilla, J. (2018). Influencia alemana en la reforma de las escuelas normales de preceptores y preceptoras en el centro sur de Chile, 1883–1920. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 189–209.
- Mora, S., & Torres, P. (2022). *Escuela Normal Juan Madrid Azólas de*

- Chillán: Memorias y percepciones de sus estudiantes entre los años 1960–1970* [Tesis para optar al título de profesora en Educación Media en Historia y Geografía, Universidad del Bío-Bío].
- Muñoz, E., & Ramírez, N. (2021). “Aquí se viene a estudiar, de aquí se sale a servir”: Escuela Normal Cecilio Imable Yens de Curicó (1948–1973). En B. Silva (Ed.), *Historia social de la educación chilena* (Tomo 6: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920–1973. Regiones, pueblos originarios y emergencias educativas). Ediciones UTEM.
- Newland, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *Hispanic American Historical Review*, 71(2), 335–364.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio: Setenta años de historia, 1900–1970*. PIIE.
- Núñez, I. (1987). *El trabajo docente: Dos propuestas históricas*. PIIE.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 149–164.
- Núñez, I. (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas*, 14(3), 5–16.
- Núñez, I. (2026). *Escuelas normales de Preceptores y Preceptoras. Fundación, tensiones y expansión de un modelo de formación docente para Chile (1842–1889)*. (C. Pérez-Navarro, ed.; ed. rev. y aum.). Letras Nómadas.
- Orellana, F. (2023a). *¿Cómo aprendían en la Escuela Normal Rural de Copiapó? Un análisis histórico sobre la formación normalista de cara a la enseñanza rural, 1936–1947* [Tesis de magíster en Historia, Universidad de Concepción].
- Orellana, F. (2023b). La Escuela Normal Rural de Copiapó y la escuela nueva. Influencias educativas internacionales y sus expresiones desde el Norte chico chileno (1936–1947). *Historia de la educación - anuario*, 24(1), 105–120.
- Orellana, F. (2024). Formación de profesores normalistas: Un análisis desde la Escuela Normal Rural Rómulo J. Peña de Copiapó, 1936–1947. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (18). <https://doi.org/10.60611/cche.vi18.208>
- Pacheco, S. (2007). *Escuela Normal de La Serena: Testimonios de una vocación*. Imprenta Silva.
- Peña, M. (2000). *Hijas amadas de la patria: Historia de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, 1854–1883* [Tesis de licenciatura en His-

- toria, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Pérez-Navarro, C. (2017a). El proyecto de Escuela Única de Pedagogía: Demandas y propuestas en torno a la formación unificada de profesores en Chile, 1928–1990. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 5(9), 75–93.
- Pérez-Navarro, C. (2017b). *Escuelas normales en Chile: Una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961–1974)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, DIBAM.
- Pérez-Navarro, C., & Paredes, N. (2023). Notas históricas sobre la escolarización en contextos rurales: Un acercamiento a partir de las historias de vida de normalistas de las provincias de O'Higgins y Colchagua (décadas de 1950 y 1960). En B. Silva (Ed.), *Historia social de la educación chilena* (Tomo 7: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920–1973) (pp. 224-258). Ediciones UTEM.
- Pérez-Navarro, C., & Rodríguez, L. G. (2021). Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821–1974): Un estudio comparado. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(18), 1–21.
- Puiggrós, A. (1991). *Qué pasó en la educación argentina: Desde la Conquista al menemismo*. Kapelusz.
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción política educacional en Chile (1921–1932 y 1977–1994)* [Tesis doctoral en Historia con mención en Historia de Chile, Universidad de Chile].
- Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Docencia*, 40, 40–49.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos: Las experiencias educativas de la Asociación de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921–1932)*. Quimantú.
- Riveros Cornejo, L. (2024). *Profesores normalistas. Historia de las escuelas formadoras de misioneros laicos para la educación chilena (1842 -1974)*. Editorial Universidad Central.
- Rodríguez, L. G. (2019). Normalismo y mujeres: Las maestras en el *Quién es quién en La Plata* (1972): Trayectorias de una élite intelectual y profesional. *Trabajos y Comunicaciones*, 50, 1–23.
- Salinas, I. (2022). Política gremial y feminismo popular: La politización de las maestras de la Asociación General de Profesores (Chile, 1923–1934). *Historia*, 55(1), 195–229.
- Sanhueza, C. (2010). Circulación de intelectuales alemanes en Chile y chilenos en Alemania (fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX). *História: Questões & Debate*, 53, 67–84.

- Silva, B., Barría, A., & González, J. (2020). Estado docente y la educación normalista: El caso de la Escuela Normal de Viña del Mar, Chile (1950–1960). En B. Silva (Ed.), *Historia social de la educación chilena* (Tomo 6: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920–1973. Regiones, pueblos originarios y emergencias educativas) (pp. 199-235). Ediciones UTEM.
- Silva, B., González, J., & Barría, A. (2019). Estudiantes y profesores normalistas como símbolos del Estado docente: Registros desde la Escuela Normal de Viña del Mar, Chile (1950–1964). En B. Silva (Ed.), *Historia social de la educación chilena* (Tomo 5: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920–1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas) (pp. 330–372). Ediciones UTEM.
- Sociás, E. (2015). La labor de los profesores normalistas en Chiloé, Chile. *HISTEDBR On-line*, 66, 4–14.
- Tanuri, L. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61–88.
- Tedesco, J. C., & Zacarías, I. (2011). Presentación. En D. F. Sarmiento, *Educación popular* (pp. 9-25). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Turra-Díaz, O. (2021). La Escuela Normal de Preceptoras del Sur: Inicios de la formación de “maestras de primeras letras” en contexto regional: Chile en el siglo XIX. *História Unisinos*, 25(2), 303–311.
- Weinberg, G. (2020). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. CLACSO.

CAPÍTULO I

Historia de las escuelas normales en Chile

Iván Núñez Prieto

Introducción

Las escuelas normales chilenas tuvieron un desarrollo histórico singular. Por una parte, un temprano origen: sin considerar un fugaz intento de fundar una normal lancasteriana en 1822, la primera institución de enseñanza normal fue instalada en 1842, como se detallará más adelante. Por otra parte, la escuela normal inicial y las creadas posteriormente, sufrieron una desaparición irreversible, que hoy lleva varias décadas, y que tuvo lugar a inicios de 1974, por mandato de la dictadura liderada por Augusto Pinochet, que ordenó la supresión de todos los establecimientos de este tipo.

En el Chile actual, la formación de docentes para todos los niveles del sistema escolar —y también del nivel preescolar— está a cargo de las universidades públicas y privadas. Es un ordenamiento ya consolidado, aunque no sin problemas. Sin embargo, en diversos grados y formas, las escuelas normales no han sido olvidadas por el público en general y por actores sobrevivientes, especialmente sus exestudiantes, que se agrupan en círculos o sociedades del recuerdo. Hay quienes rememoran con afecto que en su niñez fueron educados por normalistas². Hay también algunos trabajos académicos en

2 En los días en que se escribió este texto, el diario El Mercurio de Santiago [25 de junio de 2019, Cuerpo D, p. 3], entrevistó al más destacado y mediático astrónomo chileno, José Maza, quien declaraba que “soy hijo de la educación pública: la Escuela N°1 y el Liceo

torno a la nostalgia de dichas escuelas (Pizarro y Leal, 1996; López de Maturana, 2018). No obstante, la memoria social al respecto no se ha traducido en voluntad política para una posible restauración de estas instituciones.

En otro plano, la historiografía de la educación chilena no ha estudiado suficientemente el desarrollo del conjunto de las instituciones normalistas, las políticas públicas relativas a estas y los actores implicados. No hay investigaciones que den cuenta completamente del largo plazo del normalismo chileno. Asimismo, existen sólo dos trabajos de envergadura relativos al período fundacional anterior a la llamada “reforma alemana” en las décadas de 1880 y 1890 (De la Taille, 2007; Núñez, 2026). Esta misma reforma ha tenido mayor atención gracias a que la influencia germánica abarcó no sólo al campo de la educación primaria y al normalismo, sino que incluyó a la educación secundaria y a la formación de sus docentes en el afamado Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile —además de incluir a la modernización prusiana del Ejército de Chile—. Posteriormente hubo un vacío de investigación específica sobre el tema, salvo que, al cumplirse 100 años de la fundación de la primera normal, se publicó una importante monografía conmemorativa: *El desarrollo de las escuelas normales en Chile*, escrito por la entonces directora de la Escuela Normal n.º 1 de Santiago, Gertrudis Muñoz de Ebensperger (Muñoz de Ebensperger, 1942). Se iniciaba en esa coyuntura el período final de expansión y consolidación del normalismo. De nuevo, se careció de otros trabajos historiográficos centrados en el conjunto de las escuelas normales. Hay, en cambio, investigación reciente acerca del proceso de término de las escuelas normales (Pérez-Navarro, 2017).

En este contexto, el presente capítulo puede considerarse como un primer intento, inevitablemente insuficiente, de construir conocimiento histórico sobre el largo proceso del normalismo chileno (1842–1974). Su limitación es atribuible principalmente a un problema de fuentes primarias. La institucionalidad nacional de archivos oficiales tiene rica información sobre las escuelas nor-

de Parral, el Internado Nacional Barros Arana y la Universidad de Chile. Ahora hay que reconstruir el antiguo Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y las escuelas normales e impulsar verdaderamente la educación para sacar a Chile del subdesarrollo crónico en que se encuentra”.

males del siglo XIX, como podrá apreciarse en el curso de este trabajo. Desgraciadamente, la documentación propia de cada una de las escuelas normales públicas del siglo XX fue secuestrada por el Ministerio de Educación durante la dictadura al momento de la clausura, y no se encuentra disponible hasta el momento³. Así, para dicha etapa se tiene más bien información agregada, poco comparable con la disponible para la etapa decimonónica. Este desequilibrio se reflejará en las secciones en que se divide este capítulo. En otras palabras, la primera parte es, en efecto, una historia de dos principales instituciones normalistas y de otras dos, menores y fugaces; en tanto que las secciones siguientes se refieren principalmente, aunque no exclusivamente, al sistema o al conjunto de escuelas normales públicas.

A modo de hipótesis general, podrá encontrarse una previsible etapa fundacional y de crecimiento lento y lleno de precariedad, seguida de otra etapa de más marcado crecimiento y modernización, en cuyas décadas finales —junto con la continuidad de la expansión— aparecerá la tendencia al desperfilamiento o desnaturalización de un modelo de normalismo aparentemente consolidado y exitoso. En su conjunto, la historia de las escuelas normales chilenas ha mostrado éxitos y aportes positivos, y también fracasos y realidades negativas. Su desaparición forzada y atrabiliaria se sumó a cambios sustantivos que venían gestándose desde 1940. Tales cambios llevaron a la conversión de las escuelas normales en instituciones de educación superior, lo que terminó de concretar la dictadura civil militar de Pinochet.

Antecedentes

Durante el siglo XIX, Chile era un país alejado de los principales centros mundiales, con una economía basada principalmente en la producción de materias primas, minerales o agrarias. Se ha se-

³ Nota de los editores: en 2022, poco tiempo después de que Iván Núñez Prieto terminara de escribir este capítulo, el equipo de investigación liderado por Camila Pérez-Navarro comenzó a trabajar con aquellos archivos de las escuelas normales, en el marco del proyecto FONDECYT regular n.º 1241397 “Escuelas normales en Chile: culturas escolares, experiencias pedagógicas y transferencias educacionales a la luz de nuevas fuentes (1927-1974)”, tal como explicamos en la introducción de este libro.

ñalado que era un país subdesarrollado, con una sociedad pobre en bienes, por añadidura, mal distribuidos. Una minoría concentraba la riqueza e imponía el ordenamiento social. Quizás, era singular a este ordenamiento un comparativamente menor empleo de la violencia. Aparecía como una república asentada más que otras en las normas jurídicas y en instituciones más sólidas. Desde la época colonial, el Estado había compartido con la Iglesia Católica la función de instruir y, lograda la independencia del país, se comprometió a formar a los ciudadanos en las nuevas virtudes republicanas. Desde la década de 1830, la élite gobernante, asentada principalmente en Santiago y Valparaíso, fue claramente conservadora y autoritaria, aunque sostuvo un discurso iluminista para legitimar la ruptura con el poder hispánico. En ese marco tuvo lugar la instrucción pública, a la que se veía como coadyuvante en la construcción de un orden ciudadano (Serrano et al., 2012). Se la concebía segmentada: una parte de ella debería orientarse a la formación de las élites; otra parte, se orientaba a civilizar la masa popular. La primera para gobernar; ésta última para acatar el orden y sus preceptos. La primera incluiría la Universidad y los liceos que preparaban para ingresar a esta. La segunda, integrada por unas pocas, aunque crecientes escuelas primarias, debía atender a una fracción menor de los sectores pobres, para mantener en su lugar a los desposeídos.

El venezolano Andrés Bello y el argentino Domingo Faustino Sarmiento fueron los principales ideólogos de la edificación del estratificado y selectivo aparato educacional republicano. Bello priorizó la formación de una minoría esclarecida para gobernar. Sarmiento enfatizó la civilización de los pobres, a quienes veía como bárbaros. A comienzos de la década de 1840, ambos, con el apoyo de otros intelectuales chilenos y del ministro de Instrucción Pública Manuel Montt, coincidieron en dos actos fundacionales: la Universidad de Chile, encargada a Bello en calidad de su primer rector, y la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, entregada a Sarmiento como su primer director.

La Constitución chilena de 1833 asignaba al gobierno la “superintendencia” de toda la enseñanza pública. Diez años más tarde, por decreto oficial, se delegó en la Universidad de Chile el ejercicio de la función de superintendencia sobre la enseñanza primaria y, por ende, sobre la naciente escuela normal. De este modo se simboliza-

ba la supremacía de la educación de los que iban a gobernar, sobre la civilización de los bárbaros que debían obedecer. Así, la instrucción primaria o “educación popular” fue la primera política social de la República.

Etapla fundacional: el reino de la precariedad y la improvisación (1842–1885)

Como se ha anticipado, el mejoramiento y la felicidad del pueblo fue la gran apuesta de la élite que fundó la República. Esta aspiración debía lograrse mediante la difusión de las luces, que se alcanzaría principalmente por el acceso al saber a través de la educación. Era el medio probado y seguro para hacer efectivo el sueño ilustrado. Cómo derramar educación para todos fue una interrogante que se resolvió descartando alternativas. La escuela primaria como instrumento de enseñanza simultánea fue acordada no sin antes considerar opciones como la educación “lancasteriana” o enseñanza mutua.

En la adoptada opción de enseñanza simultánea era central el maestro o preceptor. En las escasas y precarias escuelas heredadas de la monarquía, existían unos pocos maestros seglares. En la sociedad que salía del coloniaje había pocas personas mínimamente capaces y dispuestas a desempeñar tal oficio. La multiplicación de escuelas tenía aquí su piedra de tope.

A comienzos de la década de 1840, quedó claro que, sin perjuicio de seguir empleando personal improvisado, era indispensable que el Estado crease la profesión de “preceptor”, mediante una escuela *ad hoc*: la “escuela normal”, institución que ya existía en diversos países europeos y muy recientemente en los Estados Unidos. La misión encomendada por el presidente Manuel Bulnes y su ministro de Instrucción Pública Manuel Montt, al primer centro formador de maestros en Chile, quedó retratada en los fundamentos del decreto que la creó:

Que la instrucción primaria es la base de la mejora de las costumbres i todo progreso intelectual, sólido i verdadero.

Que aquella instrucción no puede llenar tan importante objeto sin que sea comunicada por maestros idóneos i de conocida moralidad, i mediante métodos fáciles, claros i uniformes, que ahorrando tiempo i dificultades, la hagan extensiva a todas las clases de la sociedad (Ponce, 1890, p. 267).

En otros términos, se requerían preceptores idóneos o profesionales (que dominaran métodos eficaces y uniformes), detentadores de una probada moralidad y una disposición civilizadora como para desempeñarse en favor de todas las clases sociales, pero particularmente de los pobres y desposeídos, que, como se diría entonces, se beneficiarían de 'la educación popular'.

La primera escuela normal fue poco más que una escuela primaria, donde se enseñaba a jóvenes de los sectores pobres, difícilmente reclutados entre quienes apenas sabían leer y escribir. Su currículum apenas sobrepasaba lo que había que instruir en las escuelas de la 'educación popular'. Si no fuera por la presencia de Domingo Faustino Sarmiento y de Máximo Argüelles, la primera escuela normal pudo ser una institución intrascendente.

Entre 1842 y 1847, la Escuela Normal de Preceptores, funcionando en régimen de externado, preparó a dos sucesivas cohortes de una veintena de alumnos cada una, con altas proporciones de abandono, sea por expulsión o deserción. Entre otros problemas, los primeros directores de la escuela normal debieron enfrentarse al hecho de que la tarea de moralizar o civilizar a sus alumnos no podía lograrse sin el régimen de internado, que se adoptó recién en 1848. Más tarde, un historiador y exestudiante de la referida escuela normal diría que:

El régimen de esternado (sic), ponía a dura prueba la dirección del establecimiento. Muchos de los alumnos se hospedaban en casas muy mal relacionadas, en donde la vigilancia particular era imposible. La libertad de domicilio, unida a la transición a la virilidad, constituían un alimento a sus nacientes pasiones, trayendo como consecuencia frecuentes atrasos en la llegada a la escuela e inasistencias repetidas (Muñoz Hermosilla, 1918, p. 117).

Sólo desde 1848, la Escuela Normal de Preceptores empezó a funcionar ‘en régimen’, es decir, atendiendo simultáneamente a varias cohortes de alumnos. Cada una de éstas se sometía a tres años de formación, en un sistema de trabajo escolar intensivo y con un fuerte sello de disciplinamiento.

La enseñanza que entregaba la Escuela Normal era gratuita y los alumnos recibían alimentación, alojamiento y vestuario. Este establecimiento fue una de las primeras y escasas oportunidades de educación y de mantención de jóvenes pobres, con cargo al Estado. La contraprestación fue un servicio obligado durante siete años en las escuelas primarias públicas. Si bien en los primeros años de funcionamiento la demanda por ingresar a la Escuela Normal fue en aumento, en la práctica era difícil encontrar jóvenes que cumplieran los estándares de moralidad y saberes mínimos requeridos, en una sociedad muy poco letrada y semibárbara, según pensaba la élite de la época.

Una tímida diversificación

En 1854 se dio el primer paso en la instalación de un sistema de escuelas normales. Ese año se fundó una primera escuela normal de mujeres, también en Santiago. Creada por el Estado y con financiamiento fiscal, esta segunda escuela normal fue entregada a la gestión administrativa y pedagógica de una congregación de religiosas francesas con experiencia educacional (Peña, 2000; De la Taille, 2004, 2007). Había interés público por la educación de las niñas pobres, vistas como futuras madres que debían moralizar a los hijos de la plebe. Por tanto, se requerían también preceptoras a las que había que capacitar, también sustrayéndolas del contexto socio-cultural. Nada mejor que la solución conventual. La primera escuela normal femenina de país, no obstante, debió ceñirse al currículum de la escuela normal de preceptores –con adaptaciones referidas al género femenino– y tuvo un crecimiento lento, por no encontrar suficientes candidatas provenientes de las provincias y pocas santiaguinas dispuestas a separarse de sus familias, para servir fuera de la capital nacional.

Cobertura creciente: lentitud e insuficiencia

La matrícula de la instrucción primaria pasó de cerca de 20 mil a alrededor de 100 mil alumnos entre 1843 y 1889 (Ponce de León, 2010). Pero esa oferta, o una más amplia, era dificultada por la escasez de maestros y maestras y, particularmente, normalistas graduados. El crecimiento de ambas escuelas normales fue muy irregular y escaso durante las primeras décadas de funcionamiento de estas instituciones. En consecuencia, la formación de preceptoras y preceptores, en lo cuantitativo, marchó a la zaga del crecimiento del sistema de escuelas primarias.

En 1870, el director de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, en un informe oficial, hizo un pronóstico que desgraciadamente se demostró acertado hasta un largo plazo:

La Escuela Normal no dará en muchos años el número de maestros normalistas que se necesitan para las escuelas. El número de los que hai no alcanza a la mitad de los no normalistas. Si tomamos en cuenta los que fallecen, los que terminan su compromiso con el Estado, de enseñar siete años, los separados de su destino por mala conducta u otros motivos, los que abandonan su puesto por ocupaciones más ventajosas i los que terminados sus estudios en la Escuela evaden su compromiso para dedicarse a otras carreras profesionales, no podemos menos que convenir en que el número de preceptores que anualmente produce la Escuela es mui pequeño para dotar los establecimientos de la República de maestros competentes. La Escuela, por su organización actual, no podrá dar al Estado mayor número de maestros que los que periódicamente ha producido hasta ahora (MMJCIP, 1870, p. 124).

Aunque el citado análisis se refería al ámbito de la Escuela Normal de Preceptores, sería también válido para el caso de la escuela normal femenina.

En la década 1870 se dieron otros pasos hacia la constitución de un sistema de formación de preceptores y preceptoras. Esta vez

con un sentido de desconcentración territorial, mediante la fundación de nuevas escuelas normales femeninas en Chillán y en La Serena. Así, se demostraba el avance de la demanda por educación primaria de niñas y la consiguiente respuesta mediante la feminización de la profesión docente. Egaña et al. (2003) evidenciaron que, frente a la escasez de postulantes varones al preceptorado, se optó por recurrir al *stock* de jóvenes mujeres que podrían desempeñarse en la enseñanza.

La tabla n.º 1 –elaborada con base en las fuentes del Archivo Nacional, en las memorias anuales del Ministerio de Instrucción Pública, en los informes anuales de los directores de las escuelas normales⁴– muestra una serie estadística continua sobre el número de egresados anuales de las escuelas normales de preceptores y preceptoras para el período en cuestión.

Tabla n.º 1: Número de egresadas y egresados de las escuelas normales de Santiago (1858–1889)

Años	Escuela normal de preceptoras	Escuela normal de preceptores	Años	Escuela normal de preceptoras	Escuela normal de preceptores
1858	10		1874	13	20
1859	10		1875	11	29
1860	8		1876	20	13
1861	7		1877	12	24
1862	7		1878	16	12
1863	8		1879	18	16
1864	13		1880	20	20

4 La documentación revisada no entrega una información continua, y sus cifras a veces dependen de la fecha en que se redactaron los cuadros estadísticos normalizados que en algún momento empezaron a agregarse a las memorias ministeriales como anexos. Por este motivo no cubren todo el período en estudio y no siempre han estado disponibles. En subsidio, se cuenta con dos fuentes secundarias que presentan series largas y continuas. Se trata, por una parte, de la ya citada tesis doctoral de De la Taille, que presenta el número de egresadas de la Escuela Normal de Preceptoras, desde que empezó a graduar preceptoras hasta que pasó a manos de la administración ministerial. Por otra parte, se tiene la monografía del exdirector de la Escuela Normal de Preceptores (Jenschke, 1922), en la que se incluyen a lo largo de su relato y sólo desde 1868, las listas de egresados de cada año, con sus nombres y apellidos.

Años	Escuela normal de preceptoras	Escuela normal de preceptores	Años	Escuela normal de preceptoras	Escuela normal de preceptores
1865	8		1881	14	16
1866	12		1882	12	12
1867	14		1883	11	13
1868	12	17	1884	13	19
1869	14	24	1885	32	
1870	15	15	1886	22	
1871	14	27	1887	22	
1872	15	10	1888	21	
1873	14	20	1889	20	

Fuentes: De la Taille (2004); Jenschke (1922).

En la tabla presentada se muestran los datos relativos a las escuelas normales ubicadas en Santiago, faltando información sobre las poquísimas egresadas de las escuelas normales femeninas de Chillán y La Serena durante los breves cuatro años en que funcionaron. Los datos permiten colegir dos hechos: en un sentido, la irregularidad de la evolución del egreso de normalistas hacia las aulas primarias. En las dos escuelas de Santiago, se registraban diferencias notables de un año a otro, siendo claro que no había un incremento continuo. En otro sentido, las cifras, tomadas en su conjunto, eran incongruentes con la tendencia gruesa de aumento de la matrícula de las escuelas primarias. La expansión del egreso de normalistas estaba alejada de las expectativas de multiplicación del número de normalistas de ambos sexos que se hacían los principales actores de la política educativa. La explicación no puede encontrarse sin considerar las variables de la institucionalidad de la enseñanza normal, que se analizarán más adelante.

El currículum de las escuelas normales

Las escuelas normales que se crearon a partir de 1842 se justificaban, más que por una lógica de servicio al funcionamiento del orden económico, por las necesidades de orden sociocultural y políti-

co. En el artículo 2° del decreto de fundación de la Escuela Normal de Preceptores ya citado, se enunciaron de un modo muy genérico los contenidos que se transmitirían en el nuevo establecimiento:

Leer y escribir, i un conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua i simultánea; dogma i moral religiosa; aritmética comercial con perfección; gramática i ortografía castellana; geografía descriptiva; dibujo lineal; nociones generales de historia y particulares de la de Chile (Ponce, 1890, p. 267).

Según Cox y Gysling, el plan de 1842 tenía un énfasis humanista, “vinculado con la definición inicial de la educación normal, como instancia de moralización que se relaciona con los sentidos iluministas, valorizadores de los conocimientos universales por sobre los conocimientos prácticos ligados a la producción” (1990, p. 43).

Por otra parte, en cuanto al componente pedagógico, el decreto de 1842 lo redujo al conocimiento de los sistemas mutuo y simultáneo:

constituían las grandes modernizaciones pedagógicas de la época, que en general transitaban del preceptor individual a la modalidad educativa colectiva implicada por la escuela. Además, se manifiesta en estos métodos la preparación del profesor para escuelas unidocentes, donde el preceptor debe tratar en forma paralela con niños de distintos niveles (Cox y Gysling, 1990, p. 43).

La explicitación curricular de 1842 fue objeto de diversos cambios, adiciones o incumplimientos, decididos por los sucesivos ministros de instrucción o por directores de la Escuela Normal de Preceptores. Algunos nuevos ramos fueron sumándose, en sucesivos años, por ejemplo, agricultura, agrimensura, telegrafía, ejercicios de correspondencia epistolar y formularios de cuentas (MMJCIP, 1851). Otros no funcionaron por razones prácticas como carecer de profesores, inexistencia de textos, material didáctico u otros implementos. La realidad se imponía sobre el iluminismo (Núñez, 2026).

Después de una larga deliberación parlamentaria, se dictó en 1860 la Ley de Instrucción Primaria, que es considerada como la primera legislación social de la República (Serrano et al., 2012). Aunque no incluía todavía la obligatoriedad de la enseñanza de este nivel, avanzaba bastante en la constitución de un sistema público que incrementaba la responsabilidad estatal y ministerial para su fortalecimiento, combinándola con el fomento de las iniciativas privadas y locales.

La nueva ley se refería también a la enseñanza normal, adoptando nuevos lineamientos curriculares para formar a los futuros preceptores y preceptoras. Estas eran algo más explícitas que las normas de 1842. Para aquilatar mejor la densidad del nuevo y legal marco curricular, se debe tener en cuenta lo dispuesto en este ámbito para las escuelas primarias superiores en el artículo 3° de la misma ley:

Art. 3°: En las [escuelas] superiores...se dará mayor ensanche a la instrucción religiosa, i se enseñará gramática castellana, aritmética, dibujo lineal, jeografía, el compendio de la historia de Chile i de la Constitución Política del Estado, i, si las circunstancias lo permitieren, los demás ramos señaladas para las escuelas normales... En las escuelas superiores para mujeres se sustituirá, a la enseñanza del dibujo lineal i de la Constitución Política, la de la economía doméstica, costura, bordado i demás labores de la aguja (Ministerio de Instrucción Pública, 1860).

En tanto, para las escuelas normales mismas, la ley señalaba el siguiente marco:

Art. 9°: En las escuelas normales para hombres se enseñará, a más de los ramos señalados para las superiores, lectura i escritura del idioma patrio, doctrina i moral cristiana, elementos de aritmética práctica i elementos de geometría, de cosmografía, de física i química, historia sagrada, de América i en especial de Chile, dogma, fundamentos de la fe, música vocal, elementos agricultura, vacunación i pedagogía teórica i práctica.

En las destinadas a preceptoras, se enseñará a mas de lo prescrito en el inciso cuarto del artículo tercero, elementos de cosmografía i de física, historia sagrada, de América i en especial de Chile, dogma i moral relijiosa, música vocal, horticultura, dibujo natural i pedagogía teórica y práctica.

A los ramos designados en este artículo, se agregarán los que fuesen necesarios según las circunstancias (Ministerio de Instrucción Pública, 1860).

En los años siguientes siguieron ensayándose ampliaciones o modificaciones al marco curricular de 1860, debidas, por una parte, a razones de escasez, y por otra, a la creación de dos pequeñas y transitorias escuelas normales que se atrevieron a también a expandir sus planes de estudio como efecto de debates y problemas de identidad del modesto sistema de formación docente, donde la identidad de éstas se ponía en relación con el paralelo sistema de educación secundaria institucionalizado en los liceos, preparatorios para la universidad.

Las dos nuevas escuelas creadas se caracterizaron por su carácter público, su ubicación alejada de la capital, su condición femenina, su estrecha asociación con la persona que lideró su fundación y, finalmente, por el avance que representó su plan de estudios, respecto de los planes oficiales de 1842 y 1860. En efecto, en 1871 el gobierno creó una escuela normal de preceptoras en la sureña ciudad de Chillán, encargando su dirección a una destacada directora de escuela primaria, Mercedes Cervelló, quien ideó y propuso un avanzado plan de estudios. Desde un punto de vista técnico, este plan innovó en cuanto a la organización secuencial de los contenidos para cada uno de los tres años de duración del curso. Innovó también en cuanto a incluir formulaciones más amplias que la simple enumeración de ramos.

Desgraciadamente, por razones ideológico-políticas de coyuntura, el mismo gobierno, en 1874 prefirió encargar la dirección de dicha normal a la congregación de monjas francesas que administraba la escuela normal de preceptoras de Santiago (Núñez, 2026). Aparentemente en compensación, se ofreció a la misma directora

Cervelló la dirección de la nueva escuela normal de preceptoras de La Serena, situada a cerca de 500 kilómetros al norte de Santiago. Ella levantó con mucho tesón esta otra escuela normal, también con un distintivo currículum:

En el Primer año, “Religion.- Repaso general con explicación del catecismo (...) “Jeografía física i nociones sobre el sistema planetario”. En el Segundo año: “Pedagogía teórica y práctica que comprenderá: en cuanto a la primera, ideas jenerales sobre educación; la misión de la institutriz, su carácter i deberes; nociones sobre organización escolar; higiene de la escuela; disciplina y método; i respecto a la segunda, la clasificación i anotación de las alumnas, enseñanza del silabario i lectura en general, i de la escritura (...) En el Tercer año: “Música: continuación del solfeo, duos, trios, cánones. Enseñanza de los primeros ejercicios por las alumnas en la escuela de aplicación ... Pedagogía.- Segunda parte que comprende el estudio de los mejores sistemas de enseñanza de aritmética, gramática, geografía, religión i el ejercicio práctico de las mismas alumnas en la escuela de aplicación. Lecciones orales (Ponce, 1890, pp. 276-279).

Era novedoso en Chile plantear no sólo una discusión descriptiva de los métodos mutuo y simultáneo, sino una mirada teórica en forma de “ideas generales sobre educación”, un abordaje de la misión de la preceptora, una elemental preparación en gestión escolar y, por supuesto, enseñanza de la didáctica. Más tarde informaba la directora Cervelló:

También he tenido el placer de abrir, gratuitamente, las clases de literatura, física esperimental e historia antigua, con el objeto de dar más ensanche al plan de estudios i para que las jóvenes que han de salir a rejentar establecimientos de educación lleven una ilustración más vasta, i puedan con ella hacerse más dignas de la confianza pública (MJCIP, 1876, pp. 135-136).

Más aún, para 1878, y quizás a propuesta de la directora Cervelló, el ministro de Instrucción había acordado un plan de estudios aún más ambicioso y adelantado, siguiendo el criterio de formar preceptoras competentes y también dar educación general de excelencia a las jóvenes de la ciudad de La Serena. Sus artículos principales eran los que siguen:

Primer año: Lectura; caligrafía; aritmética, reglas fundamentales; gramática castellana, primera parte; Jeografía descriptiva, América; catecismo de religión, primera parte; Historia sagrada, antiguo testamento; francés; inglés; elementos de historia natural, zoología; elementos de cosmografía; elementos de física, electricidad i magnetismo; economía doméstica, primera parte del testo; pedagogía teórica; dibujo lineal; teoría de la música; labores de mano.

Segundo año: lectura razonada; caligrafía variada; aritmética, ejercicios de las diversas operaciones y sistema legal de pesos i medidas; Gramática castellana, primera i segunda parte; geografía descriptiva, América i Europa; catecismo de religión, primera i segunda parte del testo; Historia sagrada, antiguo i nuevo testamento; francés; inglés; historia natural, botánica; cosmografía; física i teoría de la telegrafía; economía doméstica, primera y segunda parte; Pedagogía teórica i práctica; dibujo lineal; música, solfeo; labores de mano.

Tercer año: lectura, prosa i verso, recitación i elocución; caligrafía, dictado i escritura de cuentas i planillas; aritmética razonada i por planilla doble; gramática castellana, final; geografía descriptiva, final; catecismo de religion, final; fundamentos de la fe; francés; inglés; historia natural; cosmografía; telegrafía práctica; urbanidad; dibujo de paisaje; pedagogía práctica; música vocal, continuación del solfeo; labores de mano.”

Cuarto año: Francés, traducción; inglés, traducción; fundamentos de la fe; historia de Chile; hijiene; partida doble; gramática castellana, ortografía; religión razonada; telegrafía; caligrafía, estilo epistolar; pedagogía práctica;

Música vocal, canto de coros, dúos, etc.; dibujo natural; labores de manos (MMJCIP, 1878, pp. 100–101).

En el referido y frustrado plan había avances importantes desde el punto de vista de calidad curricular, no sólo en la extensión del currículum a cuatro años, sino en la variedad de contenidos incorporados y en su estructuración explícita en sucesivos años de estudios, de acuerdo con la lógica de plan concéntrico. Pero, como puede verse, en tal caso, seguía la tendencia a experimentar ampliaciones del currículum formalmente aprobado, a la vez que se dejaban sentir limitaciones de realidad que lo afectaban. Habría que esperar distintas condiciones de contexto para que se introdujeran reformas curriculares de fondo, destinadas a consolidarse.

La adopción de determinados contenidos curriculares no sólo tenía raíces culturales y pedagógicas. Se relacionaba también con necesidades administrativas, de identidad institucional y de cobertura escolar. Por ejemplo, el imperativo de incrementar el número de normalistas en ejercicio en las escuelas primarias llevaba a propuestas para sobreponer cursos de formación de preceptores en escuelas primarias superiores —por lo general situadas en capitales de provincia— con régimen de externado. Los directores de escuelas normales se oponían a abandonar el régimen de internado para formar maestros o maestras, a pesar del alto costo de dicho régimen. Así lo describieron en la época:

Para remediar un tanto la falta de preceptores normalistas, se intentó establecer un esternado en la Escuela i hacer en el reglamento de ella las reformas necesarias para llevarlo a cabo. A primera vista pudo aceptarse la idea como de fácil ejecución i de buen éxito para la instrucción en general: pero no se toma en cuenta el carácter principal que debe investir el que abraza la carrera de educacionista. Con maestros que solo desempeñaran el papel de profesores i no de institutores, la educación caía por su base, pues siendo ella el medio principal para perfeccionar al hombre, se la dejaba en completo olvido, dando preferencia a la instrucción, o más bien a la educación intelectual. I no podría obtenerse otro resultado, ni exijirse una enseñanza

pedagógica de jóvenes que hicieran sus estudios en calidad de esternos. El trabajo principal, durante el tiempo de su aprendizaje en el establecimiento, formarles el carácter i darles una educación moral práctica, era irrealizable sin tenerlos, como al presente, sometidos a un riguroso internado. Por otra parte, como los jóvenes que terminaran sus estudios, podían o no ser preceptores, según su voluntad, es evidente que muchos aprovecharían de las ventajas que proporciona la Escuela para hacer sus estudios, pero no aceptarían un cargo mal remunerado i de dudosa porvenir. Esto es tanto más cierto cuanto que la mayor parte o casi todos los ramos de que se da exámen en la Escuela, están declarados válidos para optar a grados universitarios (MMJCIP, 1870, pp. 124-125).

Al finalizar la declaración se aludía también a otro tema que tenían efectos curriculares: la relación entre los estudios en las escuelas normales y los estudios secundarios impartidos en los liceos y el acceso a la universidad. En la medida en que se incrementaban los contenidos humanísticos y científicos en el currículum de aquellas y se mantenía desvalorizada la enseñanza de la pedagogía, se debilitaba su personalidad y su capacidad de atraer y retener alumnos y asegurar la permanencia de sus graduados en el servicio de la instrucción primaria popular.

La economía política de las escuelas normales

El desarrollo de las escuelas normales nunca fue acompañado de un financiamiento suficiente. Se hicieron gastos ordinarios relativamente aceptables. Los alumnos tuvieron, además de la enseñanza, alojamiento, alimentación, vestuario y un equipamiento didáctico mínimo provisto por el Estado. Los informes oficiales de los directores de las escuelas normales no se quejaban de las remuneraciones de sus profesores. En cambio, se preocupaban de los textos que, o no existían o eran escasos, sea porque no se escribían, por ausencia de traducciones o simplemente por economía. Además, el Estado fue muy renuente a invertir en la construcción de edificios, inclu-

yendo los costosos internados. Prefería arrendar casas para instalar escuelas. Pero era muy difícil encontrar los locales adecuados, especialmente en las ciudades de provincia. Este fue “el talón de Aquiles” de la formación de preceptores y preceptoras. Esta situación limitó no sólo las matrículas, sino también el cumplimiento de los planes de estudio, en ramos que requerían alguna instalación especial, como laboratorios, gimnasio o bibliotecas, que no se pudieron implementar durante décadas (Núñez, 2026).

Durante las décadas de 1860 a 1880, la red de escuelas normales pareció estabilizarse, pero el modelo institucional de formación no logró consolidarse. Surgieron disyuntivas acerca de los medios para cumplir el propósito fundacional y, por consiguiente, dudas acerca del carácter de las escuelas normales. Por una parte, había dificultades para reclutar alumnos meritorios, se estimaban ineficaces las prácticas de selección para el ingreso y aumentaban los grupos de alumnos eliminados durante el primer año de estudios. Por otra parte, ante la baja productividad de las escuelas normales, se proponía la alternativa de instalar, en algunas escuelas primarias superiores de provincias, dispositivos para formar allí grupos de futuros preceptores. Lo costoso del régimen de internado y del mantenimiento gratuito de los alumnos tentaba a reintroducir, al menos parcialmente, el régimen de externado. Además, los estudios en las escuelas normales eran asimilados —de hecho, o de derecho— a los estudios secundarios en los liceos. Esto, en cierto sentido, legitimaba la formación normalista y, en otro, contribuía a la deserción de parte de sus egresados hacia horizontes distintos del desempeño en escuelas elementales. Por último y contradictoriamente, siempre impactaban sobre la economía política de la formación normalista los bajos salarios de los preceptores y la imperiosa exigencia de producir más maestros graduados y retenerlos en la enseñanza primaria popular. Las memorias anuales de los sucesivos ministros de Instrucción Pública al Congreso Nacional y los informes de los directores de las escuelas normales, anexos a aquellas, abundan en diagnósticos, demandas y proposiciones sobre este tramado estructural (Núñez, 2026). Al respecto, Emilio Jofré, director interino de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, normalista y profesor de esta, declaró en 1870:

El estado de la Escuela Normal es poco lisonjero: no ofrece garantías para el porvenir, no está basada al presente bajo un régimen verdaderamente pedagógico, ni puede prometer que llenará su objeto en muchos años, conservándole su organización actual. Si la Escuela Normal aparece mui alto para aquellos que la conocen de por fuera, no sucede lo mismo cuando se la examina en sus menores detalles, en sus relaciones con la instrucción primaria i de trata de conocer a fondo su organización. Un examen serio, minucioso i detenido, haría palpables los inconvenientes con que tropieza en su marcha i conocería que hai mucho que hacer aun para colocarla en su verdadero puesto. No debemos hacernos ilusiones: el régimen a que está sometida la Escuela es malo, su enseñanza defectuosa. Si ha podido llevar hasta la fecha una marcha regularmente ordenada, llenando a medias su objeto, salvando obstáculos a cada paso, no debemos esperar que el tiempo la mejore, que se reforme por sí sola (MMJCIP, 1870, pp. 123-124).

La reforma “alemana” (1883 – ca. 1910)

Si hubo disconformidad y autocríticas al interior del propio campo de la educación normalista, también la hubo dentro del gobierno y de los sectores más liberales de la élite. Fruto de ello fue el envío del intelectual José Abelardo Núñez a Estados Unidos y diversos países de Europa, para estudiar el tema. Núñez tenía una visión crítica, que fue afinada con su contacto con las experiencias educativas de aquellos. En su informe de regreso, escribió:

Los pocos institutos con que cuenta el país para la preparación de maestros i maestras, carecen en gran parte de las condiciones de una escuela normal (...) La enseñanza pedagógica se limita en estos establecimientos a nociones tan someras i elementales que no pueden habilitar a los futuros maestros i maestras con los principios nece-

sarios para espedirse en la difícil tarea de enseñar i de gobernar una escuela. El desconocimiento de la importancia de la pedagogía, que es la síntesis de la enseñanza normal, así en su parte técnica como práctica, ha sido indudablemente una de las causas de que haya decaído el nivel de nuestras escuelas, o, lo que es lo mismo, de que la rutina haya detenido el movimiento de progreso i de mejora de la educación popular ... Mientras en todos los países donde más ha florecido la educación, se considera la ciencia pedagógica como la base i auxiliar indispensable en el arte de enseñar, se haya caído entre nosotros en tal olvido de ella que no falten espíritus ignorantes para quien es pedagogo es sinónimo de pedante (Núñez, 1883, pp. 85–87).

El gobierno liberal de Domingo Santa María (1881–1886), aprovechando los recursos financieros disponibles después de la Guerra del Pacífico (1879–1883), se propuso decididamente ampliar y mejorar la educación primaria, partiendo por reformar y fortalecer la formación de maestros y maestras, basándose en el erudito informe elaborado por José Abelardo Núñez. El mismo personaje fue el encargado principal de dirigir el esfuerzo de cambio.

El primer paso de la reforma de la enseñanza normal fue enviar un grupo de cuatro preceptores normalistas a estudiar a Suiza y Alemania (más tarde se enviarían otros docentes a los mismos países, y también a Suecia). Paralelamente, se contrataron profesores y profesoras alemanes o austríacos para desempeñarse en la dirección y la enseñanza en las normales chilenas (junto con los normalistas chilenos que regresaban de su formación en Europa).

Otro ángulo de la reforma fue la creación de nuevas escuelas normales: entre 1885 y 1890, la escuela normal femenina de Chillán fue recuperada para la administración estatal y reconvertida en normal de preceptores; se creó una nueva escuela normal de preceptoras para la zona sur (que transitoriamente debió localizarse en Santiago); y fue refundada la escuela normal de mujeres de La Serena. Estas y las anteriores escuelas normales fueron fortalecidas en sus recursos, incluyendo el reemplazo de sus dotaciones docentes por los profesores y profesoras europeos o los chilenos recién formados en los países que estaban en la punta de la pedagogía de la época.

También se modernizaron los programas de estudio de las escuelas normales de hombres y de mujeres, conforme a la pedagogía prevalente en los países germánicos (Conejeros, 2015).

Un tercer ámbito de la reforma fue el curricular y normativo. Se dictaron sendos reglamentos de las escuelas normales de preceptores y preceptoras, que organizaban uniformemente los dos tipos de instituciones, prescribiendo minuciosamente las estructuras, las atribuciones y responsabilidades de cada tipo de actores: directores, subdirectores, profesores, personal administrativo y de apoyo. Se regulaba la función de enseñanza: materias, exámenes, sin olvidar los castigos a los alumnos o alumnas. La frondosa normativa era encabezada en ambos casos por un artículo inicial en que se indicaba el objeto de dichas instituciones: “formar maestros (o maestras) idóneos para dirigir las escuelas primarias del Estado” (el verbo “dirigir” era frecuente en una estructura en que predominaban las escuelas primarias unidocentes y eran escasas las llamadas ‘escuelas primarias superiores’, compuestas por un director, más de un profesor y ayudantes) (Ponce, 1890).

Con esta reforma, que se ha denominado “alemana”, la formación normalista dio un salto adelante y terminó por consolidarse como un modelo de larga duración. El preceptorado que egresó de ellas efectivamente fue profesionalizado, de acuerdo con los buenos patrones del mundo occidental de la época. Diversos autores han sostenido que la principal influencia pedagógica provenía de Herbart, lo cual está bien probado respecto a la pedagogía que introdujeron diversos catedráticos en la formación de profesores para la enseñanza secundaria, en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, fundado en 1889. Pero los maestros alemanes y austríacos parecían tener referentes más diversos, como Diesterweg.

La consolidación de la reforma (1910–1940)

A las dimensiones teóricas y normativas de la reforma alemana, hay que sumar la notable expansión cuantitativa y despliegue territorial ocurridos en la primera década del siglo XX, en que se adicionaron —a las cinco ya existentes— otras nueve escuelas normales: la Escuela Normal n.º 2 de Mujeres de Santiago, el Curso Normal en

la Universidad de Concepción, la Escuela Normal de Hombres de Copiapó, la Escuela Normal de Curicó, la Escuela Normal de Talca, la Escuela Normal de Victoria, y la Escuela Normal de Mujeres de Angol, además de las escuelas normales de dependencia privada, como la Escuela Normal de Mujeres Santa Teresa y la Escuela Normal de Hombres Mariano Casanova, ambas ubicadas en Santiago. Como se observa, al celebrarse el primer centenario de la independencia de Chile estaba instalado un verdadero sistema nacional de escuelas normales, territorialmente extendido y organizado con uniformidad. A su cabeza había una Inspección de Enseñanza Normal, bajo la potestad del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

Con todo, el modelo reformado de normalismo no logró satisfacer ni los viejos propósitos fundacionales ni las expectativas de modernización. El preceptorado no elevó ni su prestigio ni las condiciones de trabajo requeridas. Tampoco los miembros de este oficio (que se convertía en profesión) lograron multiplicarse como para satisfacer las demandas de un sistema escolar en continuo crecimiento. Al interior del cuerpo de maestros y maestras, los titulados en las escuelas normales apenas eran mayoría respecto a los improvisados ‘interinos’ y ‘propietarios’ (los primeros eran personas nombradas como preceptores sin tener el título de normalista y los segundos eran interinos que, después de años de ejercicio y eventualmente después de algún curso o examen, adquirían la titularidad en su cargo) (Serrano et al., 2013).

Todo indica que los normalistas titulados no se esparcieron por el Chile profundo, encargándose de enseñar a los niños más pobres y de las áreas más alejadas o aisladas —o al menos, no permanecían largo tiempo en ellas, ya que las normas administrativas les daban preferencia en los nombramientos en escuelas urbanas—. Por este motivo, eran maestras o maestros interinos y propietarios los que se ocupaban en mayor proporción en las escuelas y aulas más periféricas. Los graduados de las escuelas normales, si no desertaban de la profesión de preceptor o preceptora, ocupaban preferentemente las plazas disponibles en las escuelas urbanas o se empleaban en las plazas de profesores en las llamadas “preparatorias” de liceos —es decir, en cursos o secciones de nivel primario, anexas a los liceos de nivel secundario, al que accedían niños de las clases medias o altas—.

Esta situación se prolongó a lo largo del siglo XX, hasta el cierre de las escuelas normales.

Las proporciones de personal sin título no se debían tanto a la incapacidad de las escuelas normales para graduar suficientes preceptores, como a la deserción de los graduados. Parte importante de los titulados de la enseñanza normal abandonaban el ejercicio profesional en las escuelas primarias. No pocos normalistas servían a su vez, en condición de interino en el primer ciclo de los liceos o en establecimientos técnico-profesionales de nivel medio. Estos desplazamientos tenían un ángulo positivo: había una cantidad significativa de exnormalistas, que se destacaban, en el país e internacionalmente, en los campos de la cultura, de la política y de los movimientos sociales (Soto, 2011; Ibacache, 1998). Este hecho confirma la hipótesis que no hayan perseverado en la misión pedagógica y social específica que justificaba su formación en las escuelas normales.

En otro plano, las escuelas normales de las primeras décadas del siglo XX fueron objeto de políticas encontradas y de debates en que se encontraban reconocimientos complacidos y críticas a veces duras. Darío Salas, junto con valorar la formación que él había recibido en la Escuela Normal de Chillán, formulaba prudentes críticas a las escuelas normales existentes. En su famosa obra *El Problema Nacional* (1917) demandaba la creación de más escuelas normales, especialmente rurales, pero con estudios más breves, a la vez que denunciaba el ya referido problema de la deserción de los egresados normalistas.

En 1902 se fundó la Escuela Normal n.º 2 de Preceptoras, en Santiago. Parecía ser una ruptura con el uniformante modelo de inspiración germánica. La gestión de esta nueva escuela fue entregada a pedagogas norteamericanas y en ella no se practicó el régimen de internado. Otra institución que escapó en buena medida a la influencia teutona fue la liberal Escuela Normal n.º 3 de Mujeres de Santiago, fundada en 1905, que tampoco siguió el régimen de internado y que perduró hasta 1928 (Walker, 1927). En estos años comenzaba a manifestarse la influencia de la pedagogía de John Dewey y también las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva europea, centradas más en el conocimiento de la evolución psico-fisiológica del niño, en el juego y la libertad, y menos en una didáctica formalista.

Debido a la creciente influencia norteamericana y por efecto de las ideas igualitaristas y social-libertarias que fueron adoptadas por sectores medios —particularmente por estudiantes de la Universidad de Chile y por grupos de normalistas—, el sistema de escuelas normales bajo influjo germánico comenzó a ser objeto de críticas más duras.

En la década de 1920, la representativa Asociación General de Profesores, que agrupaba a los maestros y maestras primarias, fue también muy crítica de las escuelas normales. La Asociación pasó de las palabras a los hechos cuando sus jóvenes dirigentes postularon una “reforma integral de la educación”, basada en los principios de la escuela nueva europea y en la exigencia de unidad del sistema del segmentado sistema educacional chileno. Críticos de la formación normalista y en dicho marco político-pedagógico obtuvieron la reducción de las normales existentes a seis “escuelas de profesores primarios”, con la intención de refundarlas como instituciones postsecundarias. De las 15 escuelas normales que funcionaban en 1927, se suprimieron las escuelas normales de hombres de Copiapó, Curicó, Victoria y Valdivia, y las escuelas normales femeninas de Limache, la n.º 3 de Santiago, de Talca, de Concepción y de Puerto Montt, como peldaño para unificarlas con las escuelas de profesores secundarios de la Universidad de Chile (Núñez, 1987).

Durante la década de 1930, el sistema de escuelas normales se desarrolló muy lenta y contradictoriamente. En dicho año se creó la Escuela Normal de Ancud y en 1936 se refundó la Escuela Normal de Hombres de Copiapó. También fue reabierto la Escuela Normal particular María Auxiliadora, entre 1936 y 1941, y la pequeña Escuela Normal Rural del Vicariato Apostólico de la Araucanía. Un signo auspicioso fue el establecimiento de la distinción institucional y curricular entre escuelas normales urbanas y rurales. Pero el reconocimiento de esta diversidad fue poco significativo en los planes y programas de unas u otras normales (Cox y Gysling, 1990). A diferencia del entonces vigente normalismo mexicano, las normales rurales chilenas, aunque situadas en provincias con mayoritaria población rural, estaban ubicadas en ciudades (Pérez-Navarro, 2018).

Otro de los progresos de la década fue la creación, en 1933, de la Sección Superior de la Escuela Normal de Hombres “José Abelardo Núñez”, de Santiago (nuevo nombre de la Escuela Normal de Preceptores fundada en 1842). En los “considerando” del decreto que creó la Sección, para justificarla, se partía de una apreciación oficial del estado en que se encontraba el sistema de escuelas normales:

Que el período de estudio correspondiente a la Escuela Normal, debido a su necesaria brevedad y a la falta de madurez del estudiante normalista, no es suficiente para proporcionar al Estado un tipo de maestro como el indicado [capaz de desempeñar su misión...con elevación de propósitos, con una clara comprensión de sus finalidades y un completo dominio de los medios y técnicas especiales que señala la pedagogía moderna], y mucho menos para suministrarle el cuerpo de directores e inspectores idóneos que necesita (...) [y] Que existe, por lo tanto, conveniencia en establecer, dentro de la enseñanza normal, cursos de estudios superiores destinados a proporcionar al profesorado primario la oportunidad de perfeccionarse para el ejercicio de sus labores o de prepararse para el desempeño de funciones de carácter directivo e inspectivo dentro del servicio primario o de funciones docentes y directivas dentro del servicio normal (Ministerio de Educación Pública, 1933, p. 696).

A la nueva Sección se le encargaron funciones de investigación y de formación de los cuadros superiores de la rama de educación primaria: directores de escuelas, inspectores escolares de nivel provincial o departamental, profesores de escuelas experimentales y profesores de educación o pedagogía para las escuelas normales. Se le entregó también la gestión de los cursos “de regularización” para que los maestros y maestras interinas pudieran convertirse en propietarios o titulares de sus empleos.

Las escuelas normales chilenas a mediados de siglo: nueva expansión y comienzo de su proceso de desnaturalización

Las décadas de 1940 y 1950 se caracterizaron, en lo principal, por una orientación política socialdemócrata y, en lo educacional, por una principal responsabilidad estatal, con una educación privada entendida legalmente como colaboradora de la función del Estado. En el caso de las escuelas normales, hacia 1940 funcionaban siete normales fiscales y una particular. Avanzando la década, se fundaron más escuelas de este tipo: dos normales rurales de carácter experimental, la de mujeres de Talca en 1942, y la de hombres de Victoria en 1943. Es significativo que algunas de estas escuelas tuvieran la denominación ‘experimental’, en consonancia con los subsistemas de escuelas primarias experimentales y de liceos de las mismas características. Además, se crearon la Escuela Normal urbana mixta de Antofagasta, en 1945, y la Escuela Normal de hombres de Viña del Mar, en 1950. Aparte de la Escuela Normal Santa Teresa, se instalaron otras normales privadas: la de Santa Cruz de Villarrica (1936), el Curso Normal de la Universidad de Concepción, reabierto en 1940 y la Normal ‘Maximiano Errázuriz’, incorporada a la Universidad Católica de Santiago en 1959. Al terminar el período funcionaban catorce escuelas normales estatales, tres católicas y dos particulares laicas (la de Concepción y la Escuela Normal ‘Domingo Faustino Sarmiento’, fundada en Santiago, en 1960).

Aunque tres escuelas normales femeninas del Estado formaban profesoras primarias con mención en educación parvularia –también llamadas “kindergarterinas” (las normales de La Serena, la n.º 2 de Santiago y la escuela normal de Angol)–, en 1944 se estableció en la Universidad de Chile la carrera de educadoras de párvulos, con alumnas provenientes de la educación secundaria. A la larga, esta carrera se consolidó como un modelo universitario de formación de profesoras de educación inicial, que compitió con el modelo de formación de normalistas especializadas en educación parvularia. Esta dualidad terminó cuando en 1964 el Ministerio de Educación Pública suprimió los cursos de formación de profesoras primarias con mención en educación parvularia en las tres escuelas normales referidas.

En el período, la diversificación institucional se relacionó estrechamente con la expansión del sistema de educación primaria. En 1940, la educación primaria fiscal y particular atendía 637.384 niños y niñas. En 1950, había 772.328 niños y niñas matriculados, y en 1960, la cobertura escolar ascendió a 1.162.600 estudiantes (PIIE, 1984). Esto representaba un incremento de 82,4% del total de la matrícula. Frente a este crecimiento de la escolarización de nivel primario, en general, avanzó la diversificación y expansión territorial de las instituciones formadoras de personal para la educación primaria.

**Tabla n.º 2: Total de egresados de escuelas normales (por año)
(1940-1949)**

Años	Nº de escuelas	Total de egresados	Promedio de egresados por escuela
1940	8	346	43
1941	11	399	36
1942	11	436	40
1943	11	439	40
1944	13	436	36
1945	12	506	42
1946	13	632	49
1947	12	514	43
1948	13	674	52
1949	15	729	49

Fuente: Urrutia (2001).

Las tablas n.º 2 y n.º 3 muestran un aumento importante del número anual de egresados de las escuelas normales, que alcanzó a un 234,4% de crecimiento, mientras que el número de instituciones se elevó de 8 a 17. El promedio anual de egresados por escuela osciló en torno a 40. En tanto, en la década de 1950 dicho promedio se elevó notablemente hasta los 106 y 83 de los dos últimos años. Las cifras de las tablas referidas muestran que el número de egresados se explica más por la apertura de nuevas escuelas, que por una mayor productividad de estas.

**Tabla n.º 3: Total de egresados de escuelas normales (por año)
(1950–1960)**

Años	Nº de escuelas	Total de egresados	Promedio de egresados por escuela
1950	15	684	46
1951	16	797	50
1952	16	954	60
1953	16	1.111	69
1954	16	1.445	90
1955	16	1.364	85
1956	16	1.494	93
1957	16	1.251	78
1958	16	1.700	106
1959	17	1.409	83

Fuente: Urrutia (2001). Nota: esta fuente no consideró las escuelas normales de la Santa Cruz y Maximiano Errázuriz, debido a su dependencia de la Universidad Católica de Chile.

El Estado quiso hacer más costo-eficientes a sus escuelas normales a través de varias estrategias. Una de ellas fue la paulatina o parcial adopción del régimen de externado, en el caso de los centros recientemente fundados: en efecto, el externado era más económico para el fisco y liberaba recursos para ampliar las capacidades existentes. Otra estrategia fue el gradual reemplazo de la tradicional incorporación mediante exámenes de alumnos egresados de sexto año primario por alumnos licenciados de los liceos secundarios, los cuales cursaban sólo dos años en vez de los seis años de las normales históricas (precursor en este sentido fue el Curso Normal de la Universidad de Concepción). Esto también representaba economía: casi al terminar el período, en diciembre de 1959, de los 3.586 alumnos seleccionados para ingresar a las escuelas normales estatales, 2.425 entraron, como era tradicional, al primer año (de las escuelas normales que lo tenían). Los otros 1.161 (un 32,4% del total de admitidos para 1960), eran licenciados de los liceos de educación secundaria que ingresaron al quinto año de la enseñanza normal (Universidad de Chile, 1959).

No obstante, la proporción de normalistas titulados en la dotación total de profesores de las escuelas primarias fiscales apenas sobrepasaba la mitad, según lo muestra la tabla que sigue. Aunque este porcentaje podría estimarse más alto si se considerara a los egresados de las normales que ese año no recibían todavía su título.

Tabla n.º 4: Profesorado de las escuelas primarias del Estado, según antecedentes profesionales

Normalistas titulados	10.877	50,7%
Licenciados*	6.050	28,2%
Propietarios	2.569	12,0%
Interinos	351	1,7%
Educadoras de Párvulos**	658	3,0%
Profesores especiales***	955	4,4%
Totales	21.460	100,0%

*Con estudios completos en escuela normal, faltando año de práctica final y/o la memoria de título

**Con estudios en la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile.

***Profesores que atendían niños en escuelas diferenciales o de educación especial.

Podría afirmarse que el grado de profesionalización del magisterio de las escuelas primarias se estaba incrementando por la presencia de las educadoras parvularias egresadas de la Universidad de Chile y por los profesionales de diversas especialidades que atendían niños en las escuelas primarias diferenciales. Por otra parte, la proporción de maestros propietarios respecto a interinos puede estar indicando que las oportunidades de formación en servicio, prestadas por las escuelas normales, se habían incrementado en el periodo. La referida persistencia de la escasez de titulados, a pesar de las estrategias para producir más egresados de las escuelas normales, podría deberse al fenómeno de la deserción profesional. La propia normativa legal y reglamentaria respecto al personal docente del Estado admitía –y, hasta cierto punto, favorecía– la deserción de los normalistas. En efecto, se consideraba a las y los normalistas como una opción, “a falta de titulados”, para proveer cargos de profesores en el primer ciclo de la enseñanza secundaria o en el primer grado

de la enseñanza profesional, como se aceptó en sucesivos estatutos de la carrera profesional de los funcionarios de educación pública (Núñez, 2018).

En términos cualitativos, la formación normalista recibió innumerables críticas durante el período. Como se señaló anteriormente, en 1942 se celebró el centenario de la fundación de la primera escuela normal chilena. Por este motivo, la directora de la Escuela Normal de Mujeres n.º 1 de Santiago, Gertrudis Muñoz, publicó un interesante análisis de la historia de estas instituciones, evaluando el estado en que se encontraban. Caracterizaba el modelo de escuelas normales a partir de rasgos como el internado, la gratuidad, la admisión de alumnos mediante concursos de competencia, un plan de estudios que a la sazón se extendía por seis años postprimarios y otros aspectos. Hacía notar la estrechez de recursos y ejemplificaba esta situación mediante un estudio sobre la evolución de los sueldos de los directores de las normales fiscales que, en moneda de valor comparable, era a la fecha más bajo que el sueldo de los tiempos de Sarmiento (Muñoz de Ebensperger, 1942).

La profesora Muñoz validaba la histórica tradición normalista que, hasta 1928, juzgaba en general positiva, a pesar de las limitaciones materiales que afectaron y afectaban a las escuelas normales. Pero, a su juicio, las reformas de ese año y siguientes, que legitimaban la pedagogía de la Escuela Nueva, habían producido ambigüedades y confusión en las escuelas normales. Gertrudis Muñoz reconocía también la existencia de señalamientos negativos hacia las escuelas normales, diciendo que estaban entregando docentes caracterizados por:

1º Desconocimiento de las materias del programa primario; 2º Desorientación pedagógica y metodológica; 3º Falta de responsabilidad y espíritu de sacrificio; 4º Verdadera anarquía y abandono en casos de maestros rurales; 5º El hecho que muchos hombres descuiden y abandonen sus obligaciones por actividades políticas, económicas u otras ajenas a su magisterio (Muñoz de Ebensperger, 1942, pp. 180–181).

En verdad, de estos cinco resultados negativos, los dos primeros apuntaban a la función instructiva de las escuelas normales, y de los tres siguientes, el primero era más bien imputable a la función formativo-moral de estos establecimientos. Los dos últimos juicios sólo en parte eran atribuibles a la preparación en las escuelas normales. En gran medida respondían a condiciones de contexto general, del cual los institutos de formación no eran responsables.

En el período se produjo un giro no sin ambigüedades, en la orientación y los contenidos de la formación de los maestros y maestras primarias. Al tenor de Cox y Gysling (1990) y Muñoz de Ebensperger (1942), por una parte, prácticamente se difuminó en el currículum la distinción entre los estudios para el desempeño en escuelas urbanas o en escuelas rurales. Por otra parte, aprovechando la duración de seis años de la formación normalista, equiparada con las ‘humanidades’ impartidas en los liceos de educación secundaria general, se quiso fortalecer el área de formación general, para conectar mejor a los futuros docentes con el saber constitutivo de las profesiones. Había tras esto una aspiración a elevar el estatus del magisterio primario en la sociedad.

El propio profesorado de las escuelas normales y sus directores celebraron a comienzos de 1940, una asamblea para delinear las orientaciones que regirían a estas escuelas hasta la década de 1960. Citando los debates y acuerdos de dicha reunión, Cox y Gysling sostienen que, sin abandonar los principios de la pedagogía activa heredados de las décadas anteriores, replantearon la importancia de la formación general en el currículum normalista:

era necesario incorporar las visiones de la cultura que resaltan su carácter orgánico, donde sus diversos aspectos –lenguaje, técnica, religión, moral, arte, ciencia, política, etc. forman un todo integrado” ... y se fijaban “el propósito de introducir a los alumnos en esta visión orgánica de la cultura y a través de esto formar el ‘espíritu’ del alumno, dándole un contenido ético a su actividad” (Cox y Gysling, 1990, p. 78).

En cambio, la destacada pedagoga Amanda Labarca hacía poco más tarde juicios como el siguiente:

En Chile, las vicisitudes de la carrera normalista han sido múltiples. Se han ensayado desde 1920, varios tipos, incluso el de basarla en el bachillerato. Últimamente se ha vuelto a la práctica del siglo pasado y se exige para el ingreso sólo el certificado primario. En los seis años que duran sus cursos, se pretende infundir a los jóvenes espíritu pedagógico, cultura general y conocimientos. El resultado ha estado sujeto a críticas de toda índole, entre las cuales son unánimes la de adocenamiento, de pseudoerudición y de falta de armonía con el ambiente (Labarca, 2011, p. 105).

Por su parte, uno de los más destacados expertos en enseñanza primaria y catedrático en la Escuela Normal Superior, Moisés Mussa, sostenía que eran necesarios nuevos programas de estudio en las normales “que procuren al normalista: a) Una cultura intensa, que comprenda, entre sus conquistas, la posesión de dos idiomas a lo menos. b) Una formación profesional completa que coloque el acento en la psicología del educando. c) Una especialización, según sus particulares gustos y aptitudes”. Adicionalmente, Mussa sugería otros significativos cambios sistémicos en la enseñanza normal como

la transformación de los internados tipo cuartel...la supresión de la diferencia básica en la formación del profesorado rural y urbano [dado que] los niños chilenos del campo y la ciudad tiene el mismo derecho para poseer un profesorado igualmente preparado... la creación de tres grandes centros pedagógicos para formación del profesorado nacional: uno en el norte, otro en el centro y el tercero en el sur del país, con las actuales Escuelas (Mussa, 1943, pp. 172–173).

En suma, la formación de maestros y maestras primarias, en el período, se encontraba a medio camino entre el discurso legítima-

do de la pedagogía activa, propio de la Escuela Nueva y otras propuestas que las llevaban a intensificar la formación general, similar a las ‘humanidades’ que impartían entonces los establecimientos de educación primaria. A la vez, las escuelas normales, recibían ‘fuego amigo’, de parte de destacados pedagogos y autoridades del sistema.

Las escuelas normales: expansión y cambios durante el preludio de su clausura (1960–1973)

Durante la década de 1950, Chile vivió un período de crisis económica e inestabilidad social. No obstante, se mantuvo el régimen político democrático y siguió creciendo la demanda social por educación. En un plano más amplio, en América Latina se hacía hegemónica la política de desarrollismo económico y social, impulsado por el gobierno norteamericano bajo el mando de John Kennedy. Al mismo tiempo, aparecía la experiencia cubana bajo el liderazgo de Fidel Castro. Ambas propuestas incluían sendos modelos educacionales. En Chile, el gobierno de Eduardo Frei Montalva, desde 1965, propuso una *revolución en libertad* que propició cambios educacionales de fondo y una rápida expansión de la educación pública, particularmente de la escolaridad primaria. Todo ello, en una versión chilena del desarrollismo, apoyado por la Alianza para el Progreso.

Esta etapa se enmarca, asimismo, en el proceso de aterrizaje a Chile de la racionalidad instrumental en boga en los países avanzados, combinada con un coetáneo proceso de irrupción de las ideologías. Más específicamente, en una tendencia de planificación del desarrollo, basada en las modernas ciencias sociales (“desarrollismo”). Aplicada al campo de la educación venía preparándose desde la década de los 50, favorecida por la presencia de organismos internacionales y más en particular por el lanzamiento de la Alianza para el Progreso. El llamado Planeamiento integral de la educación fue la concreción más académica y política de esta corriente.

El otro rasgo principal de la etapa fue el inicio de una expansión acelerada de las matrículas y la cobertura de la educación, principalmente del nivel primario, a partir de un creciente fortalecimiento de la demanda social por escolarización asociado al proceso de urbanización. El Estado jugó un rol activo, aunque asociado con

participaciones directas de sectores de la sociedad civil, en diversas combinaciones entre consensos y conflictos.

Desde la década de 1920, el sistema escolar chileno, en lo principal, estaba organizado en una educación primaria de seis grados o años, una educación secundaria general de seis años, y una educación técnico profesional de seis o siete años. El gobierno de Frei Montalva, en 1965, la convirtió en una educación general básica de ocho años y una educación media de cuatro años de duración. Esta última, dividida en una modalidad general o científico-humanista y una modalidad técnico-profesional.

Entre otras transformaciones, la reforma educacional de Frei Montalva emprendió una modernización de las escuelas normales públicas. Por una parte, se decretó un cambio estructural, al convertirlas en establecimientos de nivel postsecundario, en una gradual y obligatoria implantación de un régimen de ingreso de alumnos que hubiesen completado los seis años de la antigua educación secundaria, o los cuatro de la nueva educación media, a los que se sumarían tres años de formación pedagógica (incluido un tercer año de especialización en un área opcional). Todo ello, con una orientación curricular modernizada según los parámetros de los americanos Ralph Tyler y Benjamin Bloom. Por otra parte, la Fundación Ford y otros organismos internacionales ofrecieron cuantiosa ayuda para financiar dicha reforma (Cox y Gysling, 1990; Pérez-Navarro, 2017).

Las reacciones frente a la iniciativa modernizadora relativa a las normales fueron diversas. Hubo críticas en el campo académico de la educación (Pérez-Navarro, 2017). Las organizaciones sindicales del profesorado y los movimientos estudiantiles bajo orientación de izquierda expresaron su rechazo, acusando intervención imperialista. Paralelamente retomó vigor la idea de unificación de la educación escolar. Aunque fracasada en la década de 1920, había sobrevivido en el imaginario pedagógico y de política educacional chilena. El principio de unidad del sistema escolar suponía la unificación de la formación de maestros y profesores, y su elevación al nivel de la educación superior, como requisito para desarrollar el estatus profesional de los docentes de la educación escolar.

En el campo de los profesores del sistema escolar y de las concepciones y políticas ligadas a su desarrollo o desempeño se ob-

servaba, por una parte, un poco visible y lento despliegue de una concepción profesionalizante. Por otra parte, se fortalecieron tendencias regulatorias provenientes de la tradición de administración pública. Todo ello combinado con un proceso objetivo de fortalecimiento de la organización y capacidad de presión de los sindicatos docentes, en un escenario de conflicto económico-social y de creciente peso de visiones ideológicas sobre las esferas socio-políticas y educacionales. El robustecimiento del sindicalismo docente contribuyó a obstaculizar o postergar la posibilidad de una organización propiamente profesional de los docentes.

Las políticas de formación docente acentuaron en el período el proceso de desnaturalización paulatina del modelo formativo normalista. La erosión de dicho modelo fue acompañada por una diversificación de la institucionalidad de formación de profesores para la educación media, en un contexto en que nuevas universidades regionales, por lo general, incluían la creación de carreras de formación de profesores para la educación media y también de maestros de la educación primaria. Asimismo, esto se explica porque la planificación educativa oficial intentó que las decisiones de política pública se basaran principalmente en enfoques de economía política de la educación, no siempre considerando dimensiones simbólicas como, por ejemplo, la tradición normalista o el prestigio de las profesiones universitarias.

Cambios en la institucionalidad de la formación de docentes

Los procesos e instituciones de formación inicial de docentes se vieron afectados por aún más presiones expansivas. En el período se fortaleció una tendencia a la ampliación de las matrículas escolares, con un consiguiente incremento de los empleos de profesores. Esto mientras se mantenían fuertes proporciones de personal no titulado, como se señalará más adelante.

En el nivel universitario, se crearon nuevos tipos de instituciones y/o se ampliaron progresivamente las capacidades de las existentes carreras de pedagogía. En el nivel de la enseñanza primaria, en especial, la formación normalista respondió mediante una serie de políticas y medidas que fueron erosionando el modelo histórico de esta formación. Varias de éstas provenían de etapas anteriores.

Sin una explicitación visible de política pública, ya en la década de 1950, el Ministerio de Educación Pública o la Dirección de Educación Primaria y Normal, dependiente de aquél, adoptaron decisiones que se apartaban de la organización histórica de las escuelas normales (Núñez, 2010), para responder a las demandas de producción de nuevos maestros y maestras, ojalá distribuidos adecuadamente a lo largo del territorio. No hubo, como a comienzos del siglo XIX, una política relevante de fundación de nuevas instituciones. Mientras que entre 1900 y 1910 se fundaron 10 escuelas normales fiscales, entre 1940 y 1960 se establecieron sólo 5, en Antofagasta, Viña del Mar, Curicó, Talca y Victoria. Al comenzar el período en estudio, existían también dos escuelas normales particulares de mujeres, la Santa Teresa y la María Auxiliadora, ambas en Santiago. Además, dos escuelas normales particulares sin reconocimiento estatal: la mixta Domingo Faustino Sarmiento, en Santiago, y otra, dependiente de la Universidad Católica de Chile, situada en Loncoche.

En contraste, se emprendieron transformaciones organizacionales que, rebajando costos, permitían aprovechar mejor las capacidades instaladas y ensanchar la insuficiente productividad de las instituciones. Entre otras, se emprendieron las siguientes políticas:

- Progresivo abandono del régimen de internado: con implicaciones positivas y negativas, mediante la creación de nuevas normales sin este régimen, y en alguna medida mediante la incorporación de alumnos externos a escuelas normales con internado.
- Cambios en la modalidad de ingreso: hubo una tendencia a favorecer el ingreso de alumnos que tenían la licencia secundaria y que accedían al 5° año de la carrera y se titulaban en dos años; en desmedro del ingreso tradicional de alumnos con la primaria cumplida, al 1° año. Comenzaba así a quedar atrás el patrón histórico de la formación normalista, moviéndose desde instituciones post-primarias (que seleccionaban por “mérito” entre la minoría de estudiantes pobres que terminaba la primaria) a instituciones post-secundarias (que probablemente recibían a los sectores medio-bajos que no calificaban para la universi-

dad o no podían financiar el costo de oportunidad de carreras universitarias largas (especialmente provincianos). En cambio, en cada escuela normal remodelada, o recién creada en el período, el servicio de educación primaria y normal se ahorraba el gasto en formación general y se concentraba en financiar los dos años de formación profesional. Al fomentarse la concentración en un plan de estudios de dos años, las capacidades instaladas de una escuela normal de seis años permitían así ampliar el acceso y las matrículas. Por otra parte, los egresados, salían más rápidamente a servir en las escuelas primarias. Con esta nueva política de hecho, el sistema de formación normalista ganaba en costo-efectividad. Ganaban también los estudiantes de liceos que, habiendo cursado los seis años del ciclo de humanidades, podían posteriormente capacitarse profesionalmente en dos años. Probablemente, muchos de ellos, accedían a esta formación profesional más cerca de su lugar de residencia, evitándose el traslado a los grandes centros urbanos en que se concentraba la educación superior.

**Tabla n.º 5: Educación Normal. Matrícula 1960,
por sexo y retención respecto al 1º año**

Curso	Fiscales			Particulares			Total		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
1º	357	483	840	57	241	298	414	724	1.138
2º	334	371	705	-	91	91	334	462	796
3º	312	349	661	-	70	70	312	419	731
4º	363	454	822	-	53	53	368	507	875
5º	673	634	1.307	25	250	275	698	884	1.582
6º	727	701	1.428	-	103	103	727	804	1.531
Total	2.271	2.992	5.763	82	808	890	2.853	3.800	6.653

Fuente: Sección Estadística de la Superintendencia de Educación Pública (1963).

En la tabla n.º 5 puede observarse que en 1960, mientras el 1º año de enseñanza normal, fiscal y particular tenía una matrícula de 1.138 alumnos, el 5º año del mismo universo tenía 1.582 alumnos y el 6º año, 1.531 estudiantes. En los años 2º y 3º había un decremento normal de sus matrículas: 796 y 731 alumnos respectivamente, mientras que, en 4º año, había 875 alumnos. Así, las altas matrículas en los cursos profesionales (5º y 6º año) sólo pueden explicarse por una apertura a alumnos que no provenían de la formación general de cuatro años de cada escuela normal y que seguramente provenían de la educación secundaria e ingresaban al 5º año de formación profesional.

Tránsito desde la separación rigurosa de sexos a escuelas normales mixtas

El sistema tradicional implicaba la existencia de escuelas normales de hombres y de mujeres, por separado, aunque los planes de estudio de unas y otras no tuvieron grandes diferencias. La misma tabla n.º 5, aunque se refiere a los egresados de las escuelas normales fiscales en 1961, muestra la distribución de dichas instituciones por género. Eran escuelas de género separado casi todas las normales fundadas en el siglo XIX y en las dos primeras décadas del siglo XX (las de Copiapó, José A. Núñez de Santiago, Curicó y Valdivia, de hombres; y las de La Serena, n.º 1 y n.º 2, de Santiago y la de Angol, de mujeres). Todo esto teniendo como trasfondo una marcada tendencia a la feminización del profesorado primario. Durante las décadas de 1950 y 1960, la tendencia fue convertir escuelas normales monogenéricas –de Chillán y Ancud– en mixtas. Asimismo, a crear nuevas escuelas normales mixtas: las de Antofagasta, Viña del Mar y Victoria. Los cambios culturales vencían la resistencia a separar los géneros en educación y, por otra parte, el establecimiento de normales mixtas, en una determinada localidad o provincia, miraba a satisfacer una más amplia demanda de formación normalista.

Paso desde un sistema de escuelas normales urbanas a una diversificación urbano/rural tardía e inconsecuente

Desde finales de los años veinte algunas normales “históricas” fueron convertidas en rurales, pero manteniendo su asentamiento urbano (Copiapó, Chillán, Angol y Valdivia). Otras rurales fueron de creación posterior (Talca, Victoria y Ancud), justamente cuando la sociedad chilena estaba urbanizándose y en las próximas décadas disminuiría la demanda de profesores rurales. La tabla n.º 6 muestra que casi todas las escuelas normales fiscales de 1961 estaban situadas o en la capital nacional o en capitales de provincia. Las dos excepciones eran la de Viña del Mar, perteneciente al conurbano de Valparaíso, y la de Victoria, en una ciudad capital de departamento.

Tabla n.º 6: licenciatura de nuevos maestros, por escuelas y sexo, de las escuelas normales fiscales (1961)

Escuela Normal (U= urbana y R= rural)	Hombres	%	Mujeres	%	Total egresados
U. Antofagasta	32	45,7	38	54,3%	70
R. Copiapó	63	-	-	-	63
U. La Serena	-	-	63	-	63
U. Viña del Mar	27	42,9	36	57,1	63
U. N° 1 de Stgo.			95	-	95
U. N° 2 de Stgo.	-	-	107	-	107
U. José A. Núñez de Stgo.	130	-	-	-	130
U. Curicó	73	-	-	-	73
R. Talca	-	-	94	-	94
R. Chillán	70	49,3	72	50,7	142
R. Angol	-	-	95	-	95
R. Victoria	76	75,2	25	24,8	101
R. Valdivia	74	-	-	-	74
R. Ancud	17	23,6	55	76,4	72
Total	562	45,2%	680	54,8	1.242

Fuente: Memoria Anual de la Dirección de Educación Primaria y Normal (1961).

Cambios curriculares

También hubo modificaciones en el ámbito curricular y pedagógico. En 1944, y como fruto de un proceso deliberativo en el mundo de las escuelas normales, se había aprobado un plan de estudios que regía hasta el período en análisis. Según Cox y Gysling:

el plan del 44 es la expresión de un principio pedagógico diferente al introducido en 1928. No obstante, también integra (desde su perspectiva) el discurso profesionalizante del magisterio levantado entonces, ya que lo que se buscaba era (...) conectar la formación del profesor con el 'saber', y dotarlo así del poder de controlar su actividad e incluso de ampliar su esfera de influencia y participación en la sociedad y en la cultura. Las demandas del magisterio, especialmente primario, por mejorar su estatus social, se mantuvieron durante el período (1990, p. 80).

El referido plan, que mantenía la duración de los estudios normalistas a seis años acordada en la década de 1930, elevaba la proporción de tiempo dedicado a la formación profesional, respecto a la formación general.

Un nuevo plan de estudios aprobado en 1964 elevó los estudios normales a nueve años de duración, de los cuales los seis primeros se dedicarían a una formación general equivalente a las 'humanidades' de entonces, que podían cumplirse en las escuelas normales o en los liceos. La formación profesional, por su parte, se impartiría en tres años e incluiría espacio a una formación electiva en una disciplina, o mención. Al mismo tiempo, se eliminaron las diferenciaciones curriculares por género o por región. Este plan debía aplicarse a partir de 1965 y fue prontamente modificado, en el marco de la reforma general del sistema escolar iniciada ese año.

En 1967 se dictó el Decreto Supremo n.º 3.908, del 10 de junio, publicado en el Diario Oficial n.º 26.880 del 30 de octubre de 1967. Según Cox y Gysling, reducía al mínimo el tiempo dedicado a la formación general (un 13%, comparado con el 72,8% que le dedicaba al plan de 1964). Esto porque suponía que dicha formación se

obtendría en la educación secundaria completa que era ahora requisito de ingreso a las normales. En los tres años del plan de estudios de las escuelas normales postsecundarias, la formación profesional ocuparía un 70,6% del plan de estudios, mientras que la formación en una disciplina o asignatura, un 21,6% del total.

Otros cambios: la irrupción de las universidades en la formación de maestros primarios

Adicionalmente a las políticas ministeriales sobre formación de maestros primarios, en el período 1960-1964 se produjeron otras diversificaciones institucionales. A las dos escuelas normales particulares existentes se sumó el comienzo de la presencia universitaria en este campo. En 1960, en el marco de la fundación de sus Colegios Universitarios Regionales, la Universidad de Chile, aprobó un Plan Experimental de Formación Docente, situado en el Colegio Regional de Temuco. En él se proponía entre otros propósitos, “ensayar en pequeña escala la formación única del profesorado”, “elevar al nivel universitario la formación del profesorado de educación primaria” y “dar una formación básica común en las disciplinas pedagógicas y una formación especializada en campos profesionales” (Universidad de Chile, 1960, p. 17). En los años siguientes se abrieron nuevas carreras de pedagogía, como se verá más adelante.

El mismo año, la Universidad Austral de Chile abrió una Escuela Normal Experimental en Osorno, que aceptó alumnos con licencia de educación secundaria, para graduarse como normalistas en dos años de estudios (Universidad de Chile, 1960). En tanto, en 1961, la Universidad Católica de Chile, inauguró una Escuela Normal Rural de Hombres, situada en Talca (Universidad de Chile, 1961).

“El interinato” y la acelerada capacitación en servicio

La formación inicial o regular era una respuesta, de larga trayectoria histórica, a los requerimientos de dotación de docentes para los distintos niveles del sistema escolar. Pero no era la única ni la pri-

mera fórmula. Así, a 120 años de la instalación de la primera de las instituciones de formación inicial, el sistema educativo seguía utilizando una estrategia también fundacional: el empleo de personas sin una preparación especial para la enseñanza. Ya entrado el siglo XX, se empleó legalmente la denominación “interinos” para reconocer a este cuantioso personal. Su proporción en el lapso en estudio se muestra en las cifras siguientes:

Tabla n.º 7: preparación académica del magisterio (1962)

	Sector	fiscal		Sector	part		Total
Distribución Por niveles	Titulados	No titulados	Total	Titulados	No titulados	Total	General
Primario	17.964	8.053	26.017	717	5.366	6.083	32.100
Técnico- profesional	2.654	4.477	7.131	1.098	809	1.907	3.790
Normal	472	72	544	73	13	86	630
Secundario	2.643	2.552	5.195	s.d.	s.d.	s.d.	5.195
Total nivel medio	5.769	4.447	10.216	1.171	822	1.993	12.209

Fuente: Sección Estadística de la Superintendencia de Educación Pública (1963).

Como muestra la tabla n.º7, en 1962, en la educación primaria estatal había un 30,9% de maestros no titulados, porcentaje que en la enseñanza privada se elevaba a un 88,2%. En la educación secundaria estatal, había un 49,1% de profesores no titulados. En la enseñanza técnico-profesional estatal había un 67,9% de no titulados, mientras que en la privada había un 42,4% de personal no titulado. En las escuelas normales fiscales, por último, había sólo un 13,2% de profesores no titulados y en las particulares, un 15,1%. La alta proporción de personal no graduado justificaba que la normativa educacional reconociera esta realidad y buscara un equilibrio entre la valorización de los títulos docentes (y de la formación inicial misma), y la aceptación de una carencia difícil de modificar en plazos cortos o medianos. Como se verá más adelante, en el sector público se reconocieron ciertos derechos al personal no titulado y, en el caso de la educación primaria, hubo una política explícita de ofrecerle estabilidad en el empleo, después de cumplir ciertas etapas de forma-

ción en servicio, que podían llegar hasta la otorgación extraordinaria del título de normalista.

Como se ha dicho, desde comienzos de la década de 1930, la enseñanza primaria desarrolló una institucionalidad y oportunidades de formación en servicio que no tuvieron las otras ramas del sistema público ni el sector privado.

Al iniciarse el período en estudio, los maestros de escuelas primarias sin título, contratados en calidad de interinos, y que poseyeran la licencia de educación secundaria, antes de cumplir tres años de servicio, debían aprobar un curso de verano de iniciación pedagógica, y validar una práctica docente que les permitía adquirir la llamada “propiedad del cargo”. Los profesores “propietarios” podían optar en forma extraordinaria al título de profesor primario, cumpliendo un requisito de ocho años de servicio y rindiendo una prueba en una escuela normal (Universidad de Chile, 1959, 1960). La preocupación por aprovechar y legalizar el empleo de profesores sin formación inicial regular, aunque respondía a los requerimientos expansivos del sistema escolar, era contrastable con la demanda de convertir a la enseñanza en una profesión legitimada, al estilo de aquellas más prestigiosas de la sociedad chilena de entonces. Por otra parte, no hubo capacidad de respuesta adecuada y oportuna del sistema de formación docente. La redefinición del normalismo tradicional y la diversificación de la oferta de formación de profesores para la enseñanza media, no lograron convertirse, entre 1960 y 1964, en alternativa suficiente frente al necesario incremento del empleo docente.

Las tendencias iniciadas en la fase anterior se maximizaron en la etapa 1965-1973, particularmente respecto a la ampliación explosiva del sistema escolar y una reforma institucional, curricular y pedagógica muy ambiciosa, todo ello en el contexto de la llamada ‘revolución en libertad’. Tanto expansión como reforma requerían abordar, desde su ángulo, la cuestión docente. Los requerimientos de universalización de la escolaridad llevaron a medidas de emergencia para proveer maestros y profesores suficientes, tensionando al máximo la formación inicial docente, bajo la lógica de la ampliación cuantitativa. Las necesidades de una reforma que se basaba en nuevas concepciones y contenidos educacionales exigían un rol

activo y creador de los enseñantes, acompañado de mecanismos y prácticas de formación emergente o en el empleo. Ambos tipos de reclamos implicaban compromiso y participación del profesorado como colectivo. A favor de una movilización de los docentes operaba la “mística” del gobierno demócrata cristiano. En contra, jugó la incapacidad del régimen para solucionar la base material de dicha movilización. El recurso a la subjetividad colisionó con la crudeza de la cuestión salarial.

Paralelamente, en el plano de la institucionalidad que encuadraba el quehacer docente, hubo otro importante mecanismo: ensayar masivamente una vía inédita de impartir formación inicial a través de la capacitación acelerada de jóvenes con licencia de educación secundaria en una combinación de preparación académica simultánea con desempeño efectivo en las aulas de educación básica. Un documento aprobado por el Consejo Nacional de la Superintendencia de Educación, en sesiones de 28 de septiembre y 4 de octubre de 1965, aunque no tenía carácter vinculante, era expresivo del consenso entre el gobierno de Frei Montalva y las entidades sociales y educacionales allí representadas, acerca de los posibles cambios en la formación docente, en el marco de la reforma educacional que se estaba iniciando:

El Consejo Nacional estima que la formación del magisterio es un proceso permanente y continuo, que no sólo comprende estudios regulares básicos, sino también actividades sistemáticas de especialización y perfeccionamiento del profesorado en servicio, realizados a través de diversas modalidades e instituciones (...) Todos los profesores se formarán en la educación superior, a la que se ingresará después del 12º año (...) Se formarán profesores para los diferentes niveles y tipos de educación, con el más alto grado de continuidad, de modo que a no largo plazo se pueda llegar a la Escuela Única de Pedagogía, entendiéndose por tal un proceso de formación articulada y continua, no un establecimiento único o una dependencia única (...) La formación de profesores para la enseñanza básica tendrá dos años de duración y comprenderá formación cultural, formación profesional básica y forma-

ción especializada (...) Se hará tanto en escuelas normales como en las universidades (...) Los profesores para la Enseñanza Media se formarán en las Universidades. Los profesores para la Enseñanza Científico-Humanística y para los ramos culturales de la Enseñanza Técnica recibirán formación profesional básica y especialización en una o dos asignaturas... Los profesores para los ramos profesionales de la Enseñanza Técnica se formarán en diversos canales que, en cada caso fijarán las Universidades, atendiendo a las condiciones específicas de los postulantes y a las necesidades de la nación (Ministerio de Educación Pública, 1969, pp. 15–16).

Con mucha más fuerza que en el período anterior, en éste se incrementaban aceleradamente los requerimientos de expansión de la fuerza de trabajo docente, especialmente en el sector de la educación básica. Este desafío se encaró desde diversos ángulos. El más convencional fue la remodelación de las escuelas normales, que se había iniciado en el período anterior. Dicha intervención, junto con crear nuevas instituciones, apuntaba a emplear mejor las capacidades existentes en el subsistema de escuelas normales. Paralelo al anterior estuvo el aporte de las universidades que persistieron en la creación de carreras de formación de profesores de educación general básica, como se describirá más adelante. Pero no era suficiente: la necesidad de llenar nuevas plazas de docentes llevó a la implantación de programas extraordinarios y acelerados de formación en servicio de maestros para la educación básica, recurriendo al “stock” de jóvenes con educación secundaria completa que no accedían a las universidades (que todavía en 1965 y 1966 no abrían tanto sus puertas como lo harían en los años siguientes). El espacio institucional para la formación extraordinaria y urgente de maestros fue el sistema de escuelas normales.

En el lapso 1965–1970, el abandono paulatino del modelo histórico de formación en las escuelas normales se profundizó e incluso culminó en una política oficial de conversión de todas ellas en instituciones de formación magisterial de nivel postsecundario. Un paso relevante se dio en 1964, cuando se implantó un plan de estudios de nueve años de duración, como ya se explicó. Este plan

se implementó desde 1965. Así lo muestra el cuadro siguiente, sobre distribución de alumnos de las normales por curso, en 1966, en el que además de los alumnos de los seis cursos tradicionales, aparecen dos cohortes de alumnos de I y II año profesional, que eran todos alumnos provenientes de la educación secundaria.

Tabla n.º 8: población escolar de enseñanza normal fiscal y particular, por curso y sexo (1966)

Curso	Régimen	Hombres	Mujeres	Total
II	Fiscal	574	701	1.175
II	Part.	-	132	132
II	Total	574	833	1.407
III	Fiscal	469	706	1.175
III	Part.	-	108	108
III	Total	469	814	1.283
IV	Fiscal	483	779	1.262
IV	Part.	-	118	118
IV	Total	483	897	1.380
V	Fiscal	332	492	824
V	Part.	-	74	74
V	Total	332	566	898
VI	Fiscal	280	469	749
VI	Part.	-	71	71
VI	Total	280	540	820
I Profesional	Fiscal	131	499	630
I Profesional	Part.	-	55	55
I Profesional	Total	131	554	685
II Profesional	Fiscal	106	323	429
II Profesional	Particular	-	36	36
II Profesional	Total	106	359	465
Totales	Fiscal	2.375	3.969	6.344
Totales	Part.	-	594	594
Totales	Total	2.375	4.563	6.938

Fuente: Universidad de Chile (1966).

Del mismo modo, en 1965 y 1966 ocurrieron otros cambios institucionales que, junto con contribuir a enfrentar la imperativa expansión de la demanda de maestros de educación general básica, continuaban el proceso de desnaturalización del modelo histórico. Se crearon tres nuevas escuelas normales fiscales, todas ellas con estudiantes egresados de la educación secundaria: las normales de Iquique y de La Unión, y la Escuela Normal Vespertina de Santiago. En el período, se creó también una escuela normal particular laica, la Escuela Normal Gabriela Mistral.

La escuela normal fiscal de régimen vespertino es otro ejemplo de una búsqueda de costo-eficiencia, que usó tiempo y espacio ocioso en infraestructura escolar existente. Ninguna de las normales creadas entonces tuvo el régimen de internado. Al mismo tiempo, se convirtieron en mixtas escuelas normales fundadas como de hombres: la Normal “José. A. Núñez”, de Santiago (con internado desde 1845), de Valdivia (desde 1902), de Copiapó (desde 1905); de Curicó (desde 1906); además de la escuela normal de mujeres de Ancud. Así, el régimen de coeducación de ambos géneros se convirtió en mayoritario en las escuelas normales (Universidad de Chile, 1966).

La política del gobierno de Salvador Allende respecto a las escuelas normales, en lo inmediato, tuvo continuidad respecto a los cambios introducidos por el gobierno de Frei Montalva: las escuelas normales públicas dependientes del Ministerio de Educación se consolidaron como instituciones de nivel superior postsecundarias. Paralelamente y en el marco de su autonomía, las universidades estatales siguieron creando carreras de formación de profesores para la educación general básica. Así, la Universidad de Chile, principal casa de estudios superiores del país, en sus diversas sedes en el territorio nacional, en 1971 matriculó a 2.378 alumnos para profesar en las escuelas básicas: un 46% más que en 1965 (Universidad de Chile, 1972).

Es más: en el cuadro de su política de cambios estructurales orientada hacia el socialismo, el gobierno de Allende propuso el proyecto de “Escuela Nacional Unificada” (ENU), que suponía integrar toda la formación de profesores en el nivel universitario, aunque no alcanzó a explicitar la supresión de las normales.

La matrícula en la enseñanza normal, ahora de nivel superior o postsecundaria, era la siguiente, para el año 1971.

Tabla n.º 9: matrícula escuelas normales fiscales y particulares por sexo y cursos (1971)

Sistema	Fiscal	Part	Total
Total	5.686	325	6.011
Mujeres	4.220	325	4.545
I Año			
Total	2490	151	2.641
Mujeres	1.794	151	1.945
II Año			
Total	1.837	112	1.949
Mujeres	1.347	112	1.459
III Año			
Total	1.359	62	1.440
Mujeres	1.079	62	1.141

Fuente: Superintendencia de Educación (1971).

El golpe final a las escuelas normales chilenas

El 10 de diciembre de 1973, la dictadura de Augusto Pinochet declaró el cierre obligado de las escuelas normales públicas, mediante el Decreto Ley n.º 179. La principal motivación de esta drástica medida era de índole ideológico-política: el régimen militar las consideraba un nido de subversión. Lo acontecido a estas instituciones ha sido estudiado inicialmente por Cox y Gysling (1990) y más recientemente por Pérez-Navarro (2017).

El Decreto Ley n.º 353, de 15 de marzo de 1974, fijó normas sobre el sistema nacional de formación de docentes y dispuso la supresión de las escuelas normales y su absorción por las diversas universidades del país, las cuales en su gran mayoría ya tenían unidades académicas que impartían las carreras de pedagogía en educa-

ción general básica. Lo dicho implicaba la desaparición de la antigua institución normalista y paradójicamente implicaba el logro de un proceso unificado de formación de docentes, ya que todos los futuros profesores serían preparados en un mismo nivel de educación superior y en un mismo marco institucional.

El art. 2° del citado Decreto ley n.º 353, creó, en el marco del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, un Consejo de Coordinación Nacional de la Formación de Docentes. Sin embargo, y en los hechos, cada universidad siguió orientando sus respectivas carreras de pedagogía sin consideración de un plan único. Así, con el tiempo, fueron variando la duración de las carreras, los ramos del plan de estudios, la proporción y disposición de los componentes de profesionalización pedagógica y de la disciplina especializada (léase Inglés, Historia, Biología, etc.). El proceso ulterior sobrepasa los límites del presente estudio.

Conclusiones

Este capítulo no pretendió estudiar la larga historia de la formación de docentes para el sistema escolar de la república de Chile. Su foco se puso en los 132 años de desarrollo de las escuelas normales, en su condición de instituciones formadoras del sector de maestros de las históricas escuelas primarias públicas y de las más recientes escuelas de educación general básica. Se examinó también el momento de la extinción “manu militari” de todas ellas en 1974, y se aludió a su presencia en la memoria colectiva del país.

Se llegó a este estudio con un ánimo crítico, animado por la disyunción entre dicha memoria social de nostalgia y admiración hacia una institución republicana, y el conocimiento académico acerca de un pasado de construcción lograda, pero de carencias, dificultades y fracasos, reconocidos por actores políticos y educativos de antaño y por datos historiográficos de ayer y de hoy. Al respecto, la discordancia entre voces públicas y privadas puede tener legítima continuidad.

Probablemente, los hallazgos más sugestivos de estas páginas estén en el contradictorio modo de crecimiento de las dos primeras

y principales escuelas normales del siglo XIX, y el estado de agonía del complejo sistema de escuelas normales del siglo XX, que preludiva su ilegítima defunción. Se demostró que paulatinos cambios organizacionales y curriculares, como el nivel educativo postsecundario del alumnado de las normales, la supresión del régimen de internado, el reemplazo de la atención segregada según género por la coeducación, así como el paralelismo o competencia de las carreras universitarias de formación de docentes de educación preescolar y de educación básica, que hicieron del sistema de escuelas normales suprimidas en 1973 uno muy distinto al sistema de 1940 o 1950.

Referencias

- Conejeros, J. P. (2015). De la francomanía al embrujo alemán: Alcances en torno al rol de los agentes mediatizadores en el proceso de transferencia cultural alemana en la educación chilena (1880–1910). En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena* (Tomo I). Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Cox, C., & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842–1987*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- De la Taille, A. (2004). Anna du Rousier: Portadora de la pedagogía del Sagrado Corazón por el mundo. *Pensamiento Educativo*, 34, 355–376.
- De la Taille, A. (2007). *La Sociedad del Sagrado Corazón y la escolarización femenina en Chile en el siglo XIX: Anna de Rousier y la novedad del modelo de educación “a la francesa”* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Egaña, M. L., Núñez, I., & Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile: Una aventura de niñas y maestras (1860–1930)*. Ediciones LOM & Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Ibacache, C. R. (1998). *Escritores normalistas chilenos*. Ediciones de la Universidad de la República.
- Jenschke, F. J. (1922). *Monografía de la Escuela Normal de Preceptores José Abelardo Núñez*. Imprenta y Litografía Universo.
- Labarca, A. (2011). *Bases para una política educacional*. DIBAM, Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile,

- & Cámara Chilena de la Construcción. (Obra original publicada en 1944).
- López de Maturana, S. (Ed.). (2018). *El espíritu pedagógico en la narrativa biográfica de profesoras normalistas*. Editorial Universidad de La Serena.
- Ministerio de Educación Pública (1942), *Sarmiento, director de la Escuela Normal, 1842-1845*. Imprenta Universitaria.
- Ministerio de Educación Pública. (1933). Dispone que la Escuela Normal José Abelardo Núñez tendrá el carácter de Escuela Normal Superior (Decreto n.º 515, 16 de marzo de 1933). En R. Donoso, *Recopilación de leyes, reglamentos y decretos relativos a los servicios de enseñanza pública* (p. 696). Talleres de Imprenta de la Dirección General de Prisiones.
- Ministerio de Educación Pública. (1969). *La Superintendencia de Educación y la reforma educacional chilena*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. (1851–1878). *Memorias presentadas al Congreso Nacional por el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública* [MMJ]CIP; años consultados: 1851, 1860, 1870, 1876 y 1878]. Imprentas fiscales varias.
- Muñoz de Ebensperger, E. (1942). El desarrollo de las escuelas normales en Chile. *Anales de la Universidad de Chile*, 45–46, 152-189.
- Muñoz Hermosilla, J. M. (1918). *Historia elemental de la pedagogía chilena*. Casa Editorial Manuel Guzmán Maturana.
- Mussa, M. (1943). *Problemas vitales del magisterio chileno: Planteamiento de ocho de ellos y aportes a su pronta solución*. Editorial Nascimento.
- Núñez, I. (1987). *El trabajo docente: Dos propuestas históricas*. PIIE.
- Núñez, I. (2010). Escuelas normales: Una historia larga y sorprendente. Chile (1842–1973). *Pensamiento Educativo*, 46–47, 133–150.
- Núñez, I. (2018). Profesores y Estado: Formación docente, condición funcionaria y consolidación del gremio como actor político (1930–1964). En S. Serrano, M. Ponce de León, F. Rengifo, & R. Mayorga (Eds.), *Historia de la educación en Chile (1810–2010)* (Tomo III: Democracia, exclusión y crisis, 1930–1964, pp. 255–302). Taurus.
- Núñez, I. (2026). *Escuelas normales de Preceptores y Preceptoras. Fundación, tensiones y expansión de un modelo de formación docente para Chile (1842-1889)*. (C. Pérez-Navarro, ed.; ed. rev. y aum.). Letras Nómadas.
- Núñez, J. A. (1883). *Organización de las escuelas normales*. Imprenta de la Librería Americana.

- Peña, M. (2000). *Hijas amadas de la patria: Historia de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, 1854–1883* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Memoria Chilena. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-66430.html>
- Pérez-Navarro, C. (2017). *Las escuelas normales en Chile: Una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961–1974)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Dirección de Museos, Archivos y Bibliotecas (DIBAM). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18873/Escuelas%20normales%20en%20Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez-Navarro, C. (2018). «La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado»: *Historia de la educación primaria rural en Chile (1920–1970)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sites/www.museodelaeducacion.gob.cl/files/images/articles-87328_archivo_PDF.pdf
- PIIE. (1984). *Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar* (Vol. 2). PIIE. <https://piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L1984-036.pdf>
- Pizarro, M., & Leal, F. (1996). Reforma educacional y formación de profesores: La nostalgia de las normales. *Revista Universitaria Límite*, (3), 35-56.
- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela: La extensión de la educación primaria en Chile, 1840–1907. *Historia*, 43(2), 449–486.
- Ponce, M. A. (1890). *Prontuario de legislación escolar: Recopilación de leyes, decretos, circulares i resoluciones sobre instrucción primaria*. Imprenta Ercilla.
- Salas, D. E. (1967). *El problema nacional: Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario* (2.ª ed.). Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación. (Obra original publicada en 1917).
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2013). *Historia de la educación en Chile (1810–2010)* (Tomo II: La educación nacional, 1880–1930). Taurus.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (Eds.). (2012). *Historia de la educación en Chile (1810–2010)* (Tomo I. Aprender a leer y escribir, 1810–1880). Taurus.
- Soto Roa, F. (2011). *Los profesores y la literatura chilena*. Universidad Central de Chile.
- Superintendencia de Educación Pública. (1954). *La Superintendencia*

de Educación Pública e introducción histórica: Ley orgánica y primera memoria anual. Superintendencia de la Educación.

Superintendencia de Educación Pública. (1963). *Informe de Chile a la 3.ª Reunión Interamericana de Ministros de Educación (Bogotá, Colombia, 4–10 de agosto de 1963)*. Superintendencia de Educación Pública. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/96>

Universidad de Chile. (1972). *La Universidad de Chile: Antecedentes e informaciones*. Editorial Universitaria.

Universidad de Chile. Instituto de Educación. Centro de Documentación. (1959–1967). *Año pedagógico* [años consultados: 1959, 1960, 1961, 1966 y 1967]. Universidad de Chile.

Urrutia Campos, E. (2001). *Egresos de alumnos de escuelas normales*. Ministerio de Educación; Archivo Nacional Ex-escuelas normales.

Walker, B. (1927). Escuelas normales de maestras (1854–1927). En S. Guerin (Ed.), *Actividades femeninas en Chile* (pp. 100–126). Imprenta y Litografía La Ilustración.

CAPÍTULO II

El legado de Borough Road: el sistema lancasteriano como preámbulo de la educación normalista en Chile (1821–1833)

Andrés Baeza

La historia de la educación a menudo se teje con narrativas que resaltan ciertos hitos significativos. En el caso de Chile, la fundación de la Escuela Normal de Preceptores por Domingo Faustino Sarmiento en 1842 suele ser el punto de partida reconocido para la educación normalista en el país. Sin embargo, este relato omite un capítulo crucial que precede a ese momento: la adopción temprana del sistema mutuo o lancasteriano de enseñanza en 1821 y su papel fundamental en la formación de maestros, en lo que podría considerarse una primera escuela normal —diferente a la imaginada por Sarmiento—. Aunque efímera, la escuela normal establecida por James Thomson en Santiago encarnó un principio esencial de la educación normalista: la necesidad de contar con maestros competentes y capaces de aplicar métodos adecuados para el aprendizaje de sus alumnos. Así, si la historia de la educación normalista fuera un libro, podríamos considerar que la fundación de Thomson dos décadas antes fue su prólogo, uno que un educador autodidacta inglés llamado Joseph Lancaster (1778–1838), comenzó a escribir unos años antes en un suburbio londinense.

Lancaster no solo fue un educador, sino que trazó los cimientos de una verdadera revolución educativa con la formulación de un nuevo sistema de enseñanza. Este enfoque no sólo transformó la manera en que se impartía la educación, sino que también sentó las bases para la formación de maestros en un contexto de masificación educativa. Inspirado por su convicción cuáquera de priorizar a los niños ‘pobres’ y respaldado por la *Society of Friends*, Lancaster desarrolló un sistema que permitía a un solo maestro supervisar a cientos de estudiantes con la ayuda de monitores. Su escuela en Borough Road, Londres, se convirtió en un laboratorio educativo pionero, donde se refinaron los principios del sistema y se formaron maestros para implementarlo en otras escuelas. En ese lugar, Lancaster concibió un modelo de escuela normal que se replicaría en otras latitudes gracias a la decidida labor de la British and Foreign School Society, que difundió el sistema lancasteriano por el mundo.

Este capítulo examina el papel crucial de Borough Road College en la formación de maestros y en la difusión global del sistema lancasteriano, destacando su influencia en países como Chile, donde se estableció la Escuela Central en la capilla de la Universidad de San Felipe, como precursora de la educación normalista. El análisis de documentos oficiales y correspondencia revela la importancia duradera de Lancaster y su legado en la configuración de la educación normalista.

Joseph Lancaster y la creación de un ‘sistema’ de enseñanza

Joseph Lancaster, a menudo pasado por alto entre los grandes pedagogos, dejó un legado significativo en la historia educativa al crear uno de los primeros ‘sistemas’ educativos integrales. Su enfoque revolucionario trascendió los simples métodos de enseñanza, extendiéndose hacia la organización misma del espacio, del tiempo y del currículo escolar, así como a la gestión eficiente de recursos. Esto último resultó ser una característica distintiva del sistema lancasteriano y que le valió la admiración en las más diversas latitudes, pues prometía masificar la enseñanza elemental con recursos más bien limitados.

A contrapelo de las prácticas más extendidas en ese entonces, Lancaster fue pionero en imaginar una escuela masiva, donde en un mismo espacio un solo maestro podría supervisar a cientos de alumnos simultáneamente, apoyado por monitores. Estos eran alumnos ‘aventajados’ o de mayor edad, que, en la práctica, impartían la enseñanza a sus pupilos, luego de recibir instrucciones del maestro sobre qué y cómo debían enseñar a sus compañeros. Así, dentro del aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje se llevaba a cabo mediante la interacción entre alumnos y monitores, dejando al maestro en un papel más de observador y supervisor que de docente directo. A diferencia del sistema predominante hoy en día, en que el rol de aprendiz y de maestro está separado entre adulto y niño (Caruso, 2022), en el sistema lancasteriano esta distinción era menos clara, pues los niños podían ser aprendices o ‘enseñantes’ (Roldán, 2005). En definitiva, eran los monitores quienes cumplían con la responsabilidad de enseñar directamente a sus pares, para lo cual Lancaster ideó también un método propio para enseñar a leer y a escribir que pudiese ser implementado por ellos.

Para facilitar la difusión de su sistema, Lancaster codificó todos sus elementos en manuales detallados que contenían instrucciones precisas para su implementación. El primero y más importante de ellos fue publicado en 1803 bajo el título *Improvements in Education*, que luego fue reeditado en la medida que se introducían ajustes al sistema. Estos manuales, aunque inicialmente impresos rudimentariamente por Lancaster mismo, fueron distribuidos ampliamente gracias al apoyo que obtuvo de amigos y conocidos pertenecientes a la *Society of Friends*, como se conocía a los cuáqueros. En 1808, un grupo de ellos fundaría la *Royal Lancasterian Society* (RLS) con el objetivo de difundir el nuevo sistema en Gran Bretaña (Kaestle, 1973).

Además de la codificación de su sistema en manuales, Lancaster llevó a la práctica sus ideas en una escuela que originalmente había fundado en su hogar en Southwark, Londres, y que desde 1798 se establecería en Borough Road. En esta escuela experimental sometió a prueba y error sus ideas sobre la enseñanza, lo que finalmente desembocó en un sistema de enseñanza coherente y efectivo. Posteriormente, se convirtió en una escuela ‘modelo’ para futuras escuelas, al tiempo que sirvió como centro de formación para maestros que deseaban aprender los fundamentos del sistema lancaster-

riano. Asimismo, la RLS tendría su centro de operaciones en las oficinas de la escuela.

El sistema lancasteriano se difundió rápidamente en Gran Bretaña y Europa, y hacia 1820 había alcanzado todos los continentes (Tschurenev, 2008). A esto contribuyó no solo la difusión de los manuales y el rol central de la Escuela Normal de Borough Road, sino también el proyecto de difusión global que emprendería la *British and Foreign School Society* (BFSS). Esta sociedad era la misma RLS, que cambió su nombre en 1814, luego de una serie de conflictos que llevaron a la desvinculación de Lancaster. A partir de entonces, la BFSS controlaría los destinos de Borough Road sin la tutela de Lancaster y priorizaría la difusión global del sistema (Racine, 2008; Kaestle, 1973).

A pesar de haber sido marginado de la escuela que fundó, Joseph Lancaster sentó las bases del proceso de masificación de la escuela primaria y de la educación normalista en Gran Bretaña. No obstante, gracias a la circulación de sus manuales y el rol de agentes de la BFSS que viajaron por todo el mundo, su legado se extendió más allá de las fronteras del Reino Unido. Esto incluyó a América del Sur y Chile, que estaban en medio de su proceso independentista cuando se inició la difusión global del sistema lancasteriano (Racine, 2020; Caruso y Roldán, 2005; Roldán, 2005; Newland, 1991; Weinberg, 1984).

Borough Road College y los inicios de la educación normalista

En 1798, un hito en la historia de la educación marcó el inicio de una transformación fundamental en el paradigma de enseñanza: Joseph Lancaster decidió abrir una escuela para educar a niños pobres en lectura, escritura, aritmética y el conocimiento de la sagrada escritura. Este acto aparentemente simple, en el contexto de la Inglaterra del siglo XVIII, sentaría las bases para una revolución educativa que se extendería por todo el mundo en las décadas siguientes.

Lancaster, motivado por su convicción cuáquera sobre la necesidad de proporcionar acceso a la educación a niños pobres, comen-

zó modestamente recibiendo a varios niños en la casa de su padre, ubicada en el distrito de Southwark en Londres. Allí, les enseñaba a leer y escribir utilizando el texto bíblico como material didáctico, a cambio de un modesto estipendio que ayudaba a sostener su labor y sin un método específico de enseñanza. El éxito de esta iniciativa pronto se hizo evidente, y el número de niños que buscaban educación bajo su tutela creció de manera significativa, superando rápidamente la capacidad de su casa. Ante este crecimiento, Lancaster se vio obligado a buscar instalaciones más amplias para su escuela en dos ocasiones antes de encontrar su ubicación definitiva en 1798, en la intersección de las calles Borough Road y Great Union Street, en el mismo distrito de Southwark (Turner, 2015). En esto fue crucial la ayuda filantrópica de sus correligionarios de la *Society of Friends*, quienes estaban interesados en educar y moralizar a niños pobres, en un contexto de pauperización social gatillado por las transformaciones sociales y urbanas derivadas de la Revolución industrial y que se temía podía ser un caldo de cultivo para futuros conflictos sociales (Twells, 2008).

Fue en este punto crucial de su empresa educativa cuando Joseph Lancaster se encontró con los trabajos del reverendo anglicano Andrew Bell, quien, tras haber estado destinado en Madrás, India, durante varios años, había establecido las bases de lo que se conocería como el ‘sistema monitorial’ de enseñanza. Este sistema se basaba en el uso de alumnos mayores o monitores para realizar las labores docentes bajo la supervisión de un maestro, y fue diseñado para hacer frente a la creciente demanda de educación en un contexto de recursos limitados (Bell, 1797). Además, contaba con el apoyo de la Iglesia anglicana, por lo que su orientación doctrinaria apuntaba a reforzar las enseñanzas de la religión oficial de Inglaterra.

Aunque existe cierta controversia sobre quién fue el verdadero creador del sistema monitorial, Lancaster reconoció la autoría de Bell en la primera edición de su *Improvements* (1803), aunque en futuras ediciones prácticamente no lo volvería a mencionar. A esto contribuyó también que Lancaster concibió su escuela como un espacio abierto a cualquier confesión y sin concebirla como un espacio de enseñanza de la religión oficial, a diferencia de la escuela de Bell (Kaestle, 1973). Sin embargo, Lancaster no se limitó simplemente a adoptar el sistema de Bell, sino que realizó adapta-

ciones significativas orientadas a aumentar la cantidad de alumnos que podían ser educados en una misma escuela y a desarrollar un método efectivo para la enseñanza de la lectura y escritura. En este sentido, lo que realmente distinguió a Lancaster y su enfoque fue su disposición a experimentar y ajustar su método en función de la realidad y de las necesidades cambiantes de sus alumnos. Borough Road, la escuela que fundó, se convirtió así en un verdadero laboratorio educativo donde se probaron y refinaron las bases del sistema de enseñanza lancasteriano. Este enfoque experimental y pragmático fue fundamental para el éxito y la difusión global del método.

Como hemos señalado, el objetivo original de Lancaster era proporcionar educación gratuita a niños pobres, y su escuela en Borough Road, inicialmente denominada *Free School of Borough Road*, reflejaba este propósito. Sin embargo, pronto se convirtió en algo más que una simple escuela para niños. Pasó a ser también un centro de formación para monitores y maestros, ante la creciente necesidad de capacitación en un sistema educativo que implicaba una reorganización completa del espacio, la distribución de los alumnos, las funciones de los monitores y el contenido del currículo. Este reconocimiento de la necesidad de formación llevó a Lancaster a ampliar las instalaciones de Borough Road para incluir una escuela ‘normal’, donde se formarían futuros maestros en los principios y elementos del sistema lancasteriano (Turner, 2015). Esta escuela normal, que pasó a denominarse *Borough Road College*, se convirtió en la primera institución en Gran Bretaña en proporcionar educación formal para futuros docentes. La formación de maestros se convirtió así en un pilar fundamental del sistema lancasteriano, considerado esencial para su difusión y adopción generalizada.

El término ‘normal’ ya se usaba en el siglo XVIII en el contexto educativo británico, debido a la enorme influencia que ejerció en Europa Jean Baptiste de la Salle, que fundó la primera escuela normal en Reims, Francia, en 1685. Algunas sociedades caritativas que emprendieron las primeras iniciativas para formar maestros utilizaron el término, que refería a la idea de establecer “estándares y normas para las personas que desearan enseñar en una escuela elemental” (Turner, 2015, p.17). Pero fue con la fundación de Borough

Road College que el término adquirió una significación formal. A partir de una donación en 1805 destinada a financiar la formación de maestros, Lancaster estableció una suscripción especial para proporcionar fondos para la manutención de jóvenes dispuestos a seguir la profesión de maestros, formándolos en los principios del nuevo sistema educativo (Lancaster, 1803). Con esto se separaron definitivamente las distintas funciones dentro del complejo de Borough Road, pasando a ser la formación de maestros una de sus actividades esenciales. Asimismo, la importancia de la formación de maestros en el sistema lancasteriano se reflejó en el hecho de que quienes completaban con éxito su formación en la escuela normal recibían un certificado que los acreditaba como maestros idóneos para enseñar bajo este sistema. Esta certificación no solo garantizaba la competencia de los maestros, sino que también facilitaba la difusión del método alrededor del mundo.

El impacto de Borough Road y su enfoque innovador no se limitó a Inglaterra. La escuela y su asociación con la BFSS se convirtieron en el epicentro de la difusión global del sistema lancasteriano (Tschurenev, 2008; Racine, 2008). Agentes de la BFSS viajaron por Europa, África, Oceanía y las Américas, difundiendo el método, mientras que visitantes de todo el mundo acudían a Borough Road para aprender sobre el sistema de primera mano. Uno de esos visitantes fue Simón Bolívar, quien conoció personalmente a Joseph Lancaster durante su estancia en Londres y lo invitó a establecerse en Caracas entre 1824 y 1827 para difundir el sistema educativo y supervisar la creación de escuelas basadas en él (Racine, 2010). Esta experiencia, junto con la labor de difusión de la BFSS, contribuyó a la llegada del sistema lancasteriano a América del Sur en la década de 1820, donde tuvo un impacto duradero en el desarrollo educativo de la región.

El legado de Borough Road en tanto escuela normal perdura hasta el día de hoy. *Borough Road College* continuó funcionando al alero de la BFSS hasta que en 1976 se fusionó con otros ‘colleges’, dando paso al *West London Institute for Higher Education*, institución de educación superior que, entre otros grados, ofrecía la certificación para ejercer como profesor (Turner, 2015). Eso no impidió que, de manera informal, se continuara usando el nombre *Borough Road College* como manera de referirse a la nueva institución, lo que

puede apreciarse en la sociedad formada para preservar la memoria del establecimiento, que es referido como “la escuela de formación docente más antigua de la Commonwealth”⁵. En 2008, esta institución pasaría a fusionarse con la *Brunel University London*, que carecía de un departamento orientado a la formación docente. Es en esta universidad donde hoy se emplaza también el archivo histórico de la BFSS.

El sistema lancasteriano en Chile y la conexión con Borough Road

La adopción del sistema lancasteriano en Chile ha sido objeto de varios estudios (Amunátegui, 1895; Browning, 1921; Baeza, 2017, 2020a). Proponemos centrarnos en la dimensión normalista de este proceso, un aspecto que no ha recibido la misma atención que el funcionamiento inicial de las escuelas establecidas por James Thomson a partir de 1821 según el sistema lancasteriano, salvo algunas excepciones (Pérez-Navarro y Rodríguez, 2021).

Las gestiones para contar con un agente de la BFSS que viajara a Chile con el fin de fundar escuelas bajo el sistema lancasteriano se iniciaron poco después de que se estableciera el gobierno de O’Higgins. Uno de sus objetivos fundamentales fue establecer las bases de un sistema educativo moderno y orientado a formar a los nuevos ciudadanos que el naciente Estado requería (Serrano et al., 2012; Weinberg, 1984). Un paso decisivo fue la refundación del Instituto Nacional, originalmente fundado en 1813 y clausurado durante la restauración monárquica. El siguiente paso fue fomentar la instrucción pública mediante la adopción del sistema lancasteriano como base para las futuras escuelas.

Aunque ya se conocía este sistema, ya que circulaban algunos manuales que sirvieron de base para un primer intento de imple-

⁵ Al respecto, véase el sitio web de la sociedad, constituida para preservar la memoria del edificio que sirvió como locación para Borough Road College desde 1889 y también la memoria de la propia institución, formadora de cientos de profesores primarios. Tras su fusión con Brunel University Londo, cuyo campus principal se ubica en Uxbridge, el inmueble fue reconvertido en un edificio residencial: <https://www.borough-road.com/> [consultado el 10 de mayo de 2024].

mentación en la escuela del Instituto Nacional en 1819, este no tuvo éxito (Amunátegui, 1895). En ese mismo año, el gobierno de Bernardo O'Higgins envió a Antonio Irisarri a Londres con el propósito de iniciar gestiones diplomáticas para el reconocimiento de la independencia y, además, para contratar a un maestro versado en el sistema lancasteriano que pudiera viajar a Chile. Irisarri visitó personalmente la escuela de Borough Road, donde se entrevistó con miembros del Comité de la BFSS, quienes le recomendaron contratar a Anthony Eaton, cuyas condiciones de contratación parecían favorables, además de hablar español. Aunque Eaton no tenía un profundo conocimiento del sistema lancasteriano, Irisarri decidió financiar su formación durante dos meses en la Escuela Normal de Borough Road con el compromiso de presentar tras dicho periodo "el certificado de la *Sociedad de escuelas británicas y extranjeras*, en que se declare que está apto para organizar en Chile este establecimiento" (Amunátegui, 1895, p. 96).

Posteriormente, Eaton viajó a Chile por un tiempo limitado, para luego continuar hacia Perú una vez finalizada la guerra. Un aspecto interesante es que el contrato de Eaton estipuló que su objetivo era "establecer, bajo las órdenes del gobierno, el sistema de enseñanza mutua de Lancáster". Esto indica que no quedó explicitada la misión de fundar escuelas lancasterianas, sino que es posible deducir que su rol sería sobre todo el de difundir el sistema para que otros lo implementaran después. Esto puede también vincularse al oficio enviado por Irisarri en que informó al gobierno sobre la contratación de Eaton para "establecer la escuela por el método dicho". Llama la atención el uso del singular, que refleja que desde un inicio el gobierno se propuso contratar a alguien como difusor de un sistema y no tanto como fundador de escuelas. Esto solo podía llevarse a cabo replicando el modelo de escuela central impulsado por Lancaster.

A pesar de estas intenciones, el viaje de Eaton sufrió un retraso y no pudo realizarse hasta unos meses después de la fecha acordada. Mientras tanto, en Buenos Aires, el plenipotenciario de Chile Miguel Zañartu conoció a James Thomson, quien ya había establecido escuelas lancasterianas en dicha ciudad. Zañartu recomendó a Thomson a las autoridades chilenas, considerando que podía viajar en un breve plazo y llegar al territorio incluso antes que Eaton embarcara

hacia Chile. Thomson, un doble agente de la BFSS y la BFBS, había decidido emprender una misión en América del Sur con el objetivo de fundar escuelas y difundir ejemplares de la Biblia y el Nuevo Testamento en español (Racine, 2008; Baeza, 2017). De este modo, después de ser contratado como director de escuelas en Buenos Aires por el director Supremo Juan Martín de Pueyrredón en octubre de 1818, Thomson fue contratado por el gobierno chileno como director de Educación Pública.

El 4 de agosto de 1821, la *Gazeta Ministerial de Chile* anunció la contratación de Thomson para fomentar la educación pública con el objetivo de difundir el nuevo sistema de enseñanza a todo el país. Se estableció que Thomson permanecería en Chile por aproximadamente un año antes de partir hacia Perú como parte de su misión evangelizadora, y se hacía una especial mención al rol que tendría la ‘escuela central’:

D. Diego Thomson, quien después de haber establecido en Buenos Aires las escuelas de primeras letras según el admirado sistema de Láncaſter, difundido por todo el orbe, hará lo mismo en eſta Capital, de donde ſe propagará a todos los pueblos del Eſtado (...). Suceſivamente ſe avisará de los progresos de eſta eſcuela central que debe ſervir de norma a las que ſe trata incesantemente de erigir para todos, dirigidas por los maestros que ſe forman en ella los que ſerán admitidos e inſtruidos con preferencia y dedicación particular (Amunátegui, 1895, p. 80).

De este modo, el gobierno chileno planeaba que Thomson fundara algunas escuelas en la capital y otras ciudades importantes como Concepción y Coquimbo. No obstante, lo primordial era establecer las bases del sistema lancasteriano en una escuela de la capital —la escuela central—, donde los maestros aprenderían los rudimentos del sistema para luego implementarlo en otras instituciones. En definitiva, desde el principio, el plan del gobierno era establecer una escuela normal, siguiendo el precedente de Lancaster en Londres, y que estuviera bajo la dirección de Thomson.

La Escuela Central de enseñanza mutua como preámbulo de la educación normalista

La Escuela Central de enseñanza mutua, institución destinada a operar como escuela normal según los relatos de Thomson y otras figuras prominentes como Manuel de Salas, sería la primera en establecerse, marcando un hito al abrir sus puertas el 18 de septiembre de 1821. Ubicada en la capilla principal de la Universidad de San Felipe, este establecimiento adquiriría renombre como la Escuela ‘central’, convirtiéndose en un punto focal para la difusión y el desarrollo del sistema educativo lancasteriano en Chile.

La historia de esta escuela está marcada por dos momentos definitorios en su periodo fundacional. El primer momento fue la declaración de la obligatoriedad del sistema Lancasteriano por parte de las autoridades chilenas, tres meses después de inaugurada la escuela mencionada anteriormente. El 22 de noviembre de 1821 se publicó en la *Gazeta* un decreto gubernamental que, además de establecer la obligatoriedad del sistema para las escuelas de Santiago, definió que sería la “Escuela normal de enseñanza mutua” el lugar en el cual debían capacitarse los maestros:

Todos los maestros de primeras letras, sin escepcion de fuero ni profesion, de esta capital, se presentarán dentro de ocho dias de la publicación de este decreto en la Gaceta i periódicos, en la Escuela Normal de enseñanza mutua establecida en la Universidad, para acordar con el preceptor de ella el turno de su respectiva asistencia, para su instruccion en el nuevo sistema de enseñanza, bajo la pena de que se dará indispensablemente a otro individuo idóneo i aplicado, la escuela de aquél que, al décimo dia, no acreditase con un boleto de dicho preceptor a su privativo alcalde de barrio, haber cumplido con esta concurrencia (Amunátegui, 1895, pp. 89-90).

Este documento marca un hito como el primero de carácter oficial en hacer referencia a una ‘escuela normal’, dos décadas antes de la fundación de la Escuela Normal de Preceptores en 1842

bajo la dirección de Domingo Faustino Sarmiento. Como hemos señalado anteriormente, esta escuela seguía la misma filosofía que la Escuela Central de Borough Road, reconociendo la necesidad de formar maestros competentes y capacitados en un sistema educativo sofisticado que requería una aplicación precisa. La mera disponibilidad de manuales publicados por Lancaster y la BFSS no era suficiente para garantizar una implementación efectiva: era esencial observar y aprender del sistema en acción.

Un segundo momento, no menos importante, fue la fundación de la Sociedad Lancasteriana mediante decreto gubernamental con fecha 17 de enero de 1822. Esta sociedad estaría compuesta de manera permanente por el ministro del interior, quien sería su presidente, el procurador de la ciudad, el protector de escuelas y rector del Instituto Nacional, además de destacadas figuras políticas e intelectuales del país nombradas por única vez, entre ellas Manuel de Salas, Camilo Henríquez, Mariano Egaña, Joaquín Prieto (quien en 1831 asumiría como Presidente de la República), el comerciante británico John Parish Robertson y el propio James Thomson, entre otros. Bernardo O'Higgins ostentó la función de 'protector' de la sociedad.

Según el decreto fundacional, el propósito de la sociedad era: "dilatarse hacia todos los puntos de Chile la enseñanza en todas sus clases, especialmente en la mas numerosa, indigente i útil, adquirir los adelantamientos que se hagan en el método, i abrir recursos con que adaptarlos a nuestras necesidades i situacion" (Amunátegui, 1895, p. 120). Esta declaración refleja el compromiso de la Sociedad con la expansión y mejora de la educación en el país. Además, en consonancia con el funcionamiento de la BFSS, cuyos cuarteles generales estaban ubicados en Borough Road, se estableció que las reuniones de la sociedad tendrían lugar "en el gabinete de la Escuela Central los días que acuerden en la primera, sin mas ceremonia ni precedencia que la que dicte la urbanidad" (Amunátegui, 1895, p. 120). Este hecho destaca la importancia simbólica de la Escuela Central como centro de difusión del sistema lancasteriano y de la educación pública en todo el territorio nacional. Aunque la Sociedad no dejó registros de sus reuniones, Manuel de Salas, quien formó parte de ella, señaló que estas se llevaban a cabo semanalmente y que se centraban principalmente en la formación de maestros: "Incuba principalmente en la formacion de maestros, para dilatar este bien

hacia todas partes. Para esto, el celoso Thomson da lecciones en las horas de descanso a los mas adelantados de las demas escuelas” (Amunátegui, 1895, p. 120).

Más allá de los datos recopilados en estos decretos y en los relatos de Thomson y Salas, disponemos de escasas evidencias sobre su funcionamiento. En una de las cartas conservadas, el agente de la BFSS, supuestamente a cargo de la Escuela Normal, sugiere que quien realmente la dirigía era Eaton. Asimismo, proporciona algunas indicaciones sobre la verdadera escala de esta institución, la cual, en la práctica, consistía en un salón dentro del edificio de la Universidad de San Felipe, donde aparentemente se reunían algunos maestros y otros interesados en aprender el sistema:

funciona en la escuela una clase separada, en la que Mr. Eaton instruye a los maestros y a dos o tres personas más, elegidas por él. Esta medida, lo espero, será mui provechosa para la instrucción pública del país, por cuanto de este modo los futuros preceptores de escuelas estarán mejor preparados para el ejercicio de su profesión (Thomson, 1827, p. 25).

Por su parte, en su informe sobre la marcha del sistema lancasteriano, Manuel de Salas alude a una de las escuelas que se establecieron en la capital, frente a la Catedral y a su fundador, a quien describe como “un jóven instruido i juicioso, que aprendió el sistema en la Normal” (Amunátegui, 1895, p. 126). Este constituye uno de los pocos relatos acerca de algún alumno de la Escuela Normal que hubiese establecido una escuela.

Un aspecto crucial a tener en cuenta es el papel creciente que desempeñó el Instituto Nacional en la configuración del sistema educativo chileno. Desde su fundación fue concebido como el centro neurálgico del sistema, destinado a servir como modelo para los futuros liceos provinciales y a albergar el Tribunal de Educación Pública, entidad colegiada encargada de la administración del Instituto y máxima autoridad educativa del país (Serrano, 2010; Yeager, 1991; Amunátegui, 1889). Una disputa con el Cabildo de Santiago sobre la gestión de la escuela primaria asociada al Instituto llevó a

O'Higgins a decidir que esta debía ser administrada y financiada por el Tribunal, centralizando así todas las escuelas de la capital bajo su tutela. Este paso se justificó en la necesidad de uniformar el sistema educativo santiaguino para facilitar la labor de Thomson a través de la Escuela Normal, asegurando que “correrán las escuelas bajo una sola inspeccion, i progresarán en el nuevo sistema, sin los obstáculos que, de otra suerte, causarían atrasos perjudiciales a la educacion pública” (Amunátegui, 1895, p. 112).

La partida de Thomson a mediados de 1822 marcó un punto de inflexión en la propagación del sistema lancasteriano en Chile. Aunque su estancia fue breve, su influencia fue significativa. Sin embargo, su partida y la posterior marcha de Eaton a Inglaterra debido a problemas de salud parecieron interrumpir el funcionamiento de la Escuela Normal. A pesar de estos contratiempos, el sistema lancasteriano seguía siendo relevante a nivel internacional y continuaba difundándose activamente (Baeza, 2020b). La historia de esta difusión se centra en las decisiones tomadas dentro del Instituto Nacional durante los rectorados de Ambrosio Lozier (1826) y Juan Francisco Meneses (1826–1829). Durante este período, se realizaron varios intentos por implementar el sistema lancasteriano, destacando el proyecto para restablecer la Escuela Normal bajo el auspicio del Instituto Nacional durante el rectorado de Meneses en 1828. La Junta de educación pública ordenó que la escuela de primeras letras del Instituto aplicara estrictamente el sistema de Lancaster para servir como Escuela Normal en la República. Sin embargo, este proyecto no se concretó y, en diciembre de 1833, la Junta decidió ‘abolir’ oficialmente el sistema lancasteriano, debido a críticas pedagógicas sobre la inexperiencia de los monitores y su falta de idoneidad como educadores (Amunátegui, 1895). Este episodio marcó el fin de una era en la historia de la educación chilena y el comienzo de un nuevo enfoque en la enseñanza.

Conclusión

El legado de Borough Road College en la historia de la educación va más allá de su papel en la difusión del sistema lancasteriano en Gran Bretaña. Se extiende también a su influencia en la forma-

ción de maestros y en el desarrollo de la educación normalista en otros países, como Chile. La Escuela Central, establecida en Santiago en 1821 bajo la dirección de James Thomson, se inspiró en el modelo de Borough Road y funcionó, aunque de manera efímera, como una escuela normal en la que se formaban maestros para implementar el sistema lancasteriano en otras escuelas del país.

Aunque el sistema lancasteriano fue finalmente ‘abolido’ en Chile en 1833, la experiencia de la Escuela Central y la influencia de Borough Road dejaron una huella duradera en la educación chilena. La idea de una escuela normal que formara maestros competentes y capacitados en un sistema educativo específico se convirtió en un elemento fundamental del desarrollo de la educación pública en el país y estaría en la base del proyecto que Sarmiento —paradójicamente, uno de los principales críticos del sistema lancasteriano— establecería en 1842.

Referencias

- Amunátegui, D. (1895). *El sistema de Lancáster en Chile i en otros países sudamericanos*. Imprenta Cervantes.
- Baeza, A. (2017). One local dimension of a global project: The introduction of the monitorial system of education in post-independent Chile, 1821–1833. *Bulletin of Latin American Research*, 36(3), 340–353.
- Baeza, A. (2020a). Estado, sociedad civil e ideas lancasterianas en la construcción del sistema educacional chileno (c. 1810–1860). *Economía y Política*, 7(2), 89–120. <https://doi.org/10.15691/07194714.2020.007>
- Baeza, A. (2020b). Difusión, pervivencia y obsolescencia del sistema lancasteriano de enseñanza en Chile: Del desorden sistemático a la uniformidad en torno al sistema simultáneo, 1832–1860. *Revista de Historia y Geografía*, 43, 19–60.
- Bell, A. (1797). *An experiment in education, made at the male asylum of Madras: Suggesting a system by which a school or family may teach itself under the superintendence of the master or parent*. Cadell and Davies.
- Browning, W. (1921). Joseph Lancaster, James Thomson, and the Lancasterian system of mutual instruction, with special reference to Hispanic America. *Hispanic American Historical Review*, 4, 49–98.

- Caruso, M. (2022). The slow dichotomization of elementary classroom roles. "Grammar of schooling" and the estrangement of classrooms in Western Europe (1830-1900). *Paedagogica Historica*, 58(2), 196–214. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1822887>
- Caruso, M., & Roldán, E. (2005). Pluralizing meanings: The monitorial system of education in Latin America in the early nineteenth century. *Paedagogica Historica*, 41(6), 645–654.
- Kaestle, C. (1973). *Joseph Lancaster and the monitorial school movement: A documentary history*. Teachers College Press.
- Lancaster, J. (1803). *Improvements in education: As it respects the industrious classes of the community: Containing, among other important particulars, an account of the institution for the education of one thousand poor children, Borough Road, Southwark, and of the new system of education on which it is conducted*. Darton and Harvey.
- Newland, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *Hispanic American Historical Review*, 71(2), 335–364.
- Pérez-Navarro, C., & Rodríguez, L. (2021). Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821–1974): Un estudio comparado. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(18), 1–21.
- Racine, K. (2008). The British and Foreign Bible Society's interest in Spanish America, 1805–1830. En M. Brown (Ed.), *Informal empire in Latin America: Culture, commerce and capital* (pp. 78–98). Blackwell Publishing.
- Racine, K. (2010). This England and this now: British cultural and intellectual influence in the Spanish American independence era. *Hispanic American Historical Review*, 90(3), 423–454.
- Racine, K. (2020). Monitors and moralists: The Lancasterian system of mutual education and the vision of a new moral order in Spanish America, 1818–1831. *History of Education*, 49(2), 143–159.
- Roldán, E. (2005). "Order in the classroom": The Spanish American appropriation of the monitorial system of education. *Paedagogica Historica*, 41(6), 655–675.
- Serrano, S. (2010). Educar al nuevo soberano: Chile entre 1810 y 1814. *Bordón*, 62(2), 29–38.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810–2010)* (Tomo I: Aprender a leer y escribir, 1810–1880). Taurus.

- Thomson, J. (1827). *Letters on the moral and religious state of South America: Written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia*. James Nisbet.
- Tschurenev, J. (2008). Diffusing useful knowledge: The monitorial system of education in Madras, London and Bengal, 1789–1840. *Paedagogica Historica*, 44(3), 245–264.
- Turner, I. (2015). *The history of Borough Road School/College from its origins in 1798 until its merger with Maria Grey College to form West London Institute of Higher Education in 1976*. Borough Road College/Overseas.
- Twells, A. (2008). *The civilising mission and the English middle class, 1792–1850: The “heathen” at home and overseas*. Palgrave.
- Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO; CEPAL; PNUD.
- Yeager, G. (1991). Elite education in nineteenth-century Chile. *Hispanic American Historical Review*, 71, 73–105.

CAPÍTULO III

Una normalista de tinta y papel: un análisis de la novela *Esperanza*, de Ismael Parraguez (1916)

Camila Pérez-Navarro

Pablo Toro-Blanco

Una de las afirmaciones que, desde el terreno sinuoso de la memoria colectiva, se suele hacer sobre maestras y maestros formados en escuelas normales en Chile es que la educación recibida les dotaba de una vocación pedagógica marcada a fuego y les nutría de inquietudes culturales, artísticas, sociales y políticas. Esto les convertía en agentes dinamizadores de los lugares en los cuales se desempeñaban como docentes, al promover no solo la instrucción de la localidad, sino la organización de actividades sociales de tipo deportivo, político y cultural (Fernández, 2014; Olivos-González et al., 2020; Pérez-Navarro y Álvarez Seguel, 2024; Pérez-Navarro y Paredes, 2023a; Pérez-Navarro y Paredes, 2023b; Poblete, 2010; Socías, 2015; Yáñez, 2021; Zemelman y Lavín, 2012). La construcción de esta imagen fue producto, puede decirse, de una conjunción entre el discurso que las propias escuelas normales elaboraron como herramienta de configuración de la identidad de quienes egresaban de ellas y, también, de la valoración social de las comunidades hacia sus docentes. La representación decimonónica de las y los normalistas como ‘sacerdotes laicos’ —en tanto militantes funcionarios de la expansión de la racionalización de la vida al amparo del Estado mo-

derno, y agentes del progreso y de la República— fue cultivada con esmero tanto desde el discurso formativo de las escuelas normales como también asumido con fuerza por sus propios protagonistas.

Esperanza. Novela pintoresca y trágica de las escuelas de Chile, obra del profesor normalista Ismael Parraguez (1883-1907), se encuentra alineada con esa perspectiva acerca del apostolado docente. Su protagonista, Esperanza Riquelme, representa el encuentro de la juventud, la belleza y el ideal (términos todos cruciales a la estética del Chile de inicios del siglo XX) con la pedagogía como misión civilizadora y ‘regeneradora’, en un país todavía predominantemente analfabeto. Premunida de lo aprendido en la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, la protagonista —en su primera destinación profesional— se ve enfrentada al desafío de erradicar el analfabetismo en la localidad de Quilahue (sic), ubicado en el Valle Central de Chile, con población, en su mayoría, rural.

Si bien la obra es una creación literaria, hay elementos de realismo que son explícitos y que se deben al conocimiento íntimo de la atmósfera educativa del normalismo por parte del autor. Así, por ejemplo, se menciona a personajes históricos como el Dr. Carlos Fernández Peña, uno de los líderes de la discusión pedagógica de las dos primeras décadas del siglo XX en Chile. Del mismo modo, buena parte de los personajes de *Esperanza* son arquetipos diseñados para polarizar y dramatizar al máximo la trama: un sacerdote perverso y egoísta, un alcalde inescrupuloso e indiferente a su deber, un joven con algo de idealismo mezclado con la frivolidad propia de un vástago privilegiado de un sector terrateniente, entre otros. En suma, un texto de fantasía con marcados tintes de realidad; un relato que transmite observaciones que bien podrían ser consideradas como una suerte de etnografía de las condiciones de desempeño de una preceptora en un medio rural, en las que se plantea una cruda descripción de su experiencia y se la construye como una mártir de la pedagogía y el progreso.

Es importante señalar una prevención inicial respecto a lo que sigue: estas páginas no se posicionan en el interior del campo de los estudios literarios. Por ello, no disponen del instrumental teórico y conceptual que caracteriza estos trabajos ni se plantean tampoco a partir de algún enfoque metodológico específico. Más bien, lo que

se expone es una mirada a esta creación literaria producida por el profesor Ismael Parraguez acerca de la vida ficticia de una maestra normalista, con la premisa de que, bajo el armazón creativo de una narración dramática, es posible encontrar trazos de las experiencias históricas de docentes de inicios del siglo XX.

Señaladas ya las observaciones que ayudan a entender los límites de este capítulo, que se encuentra a medio camino entre una mirada ensayística y una modesta contribución historiográfica, comentaremos el orden que sigue este texto. En una primera parte, presentamos un perfil biográfico y literario de Ismael Parraguez, el profesor normalista autor del libro. A través de la sucinta reseña de algunos de sus hitos como educador y escritor, creemos, es posible vislumbrar ciertos rasgos de la inquietud cultural que despertó en él y en otras y otros colegas suyos el paso por la enseñanza normalista. Dicha formación podía llegar a tener una fuerte incidencia en el estímulo al desarrollo de aptitudes literarias y artísticas, sobre todo si se tiene en cuenta que operaba sobre un estudiantado que se hallaba en una etapa vital muy favorable para el aprendizaje y en un marco de estricta rigurosidad en el estudio, característica de los formatos de internado.

Posteriormente, presentamos una síntesis del argumento de *Esperanza*, la “novela pintoresca y trágica” de Parraguez, y llevamos a cabo un análisis de algunos fragmentos que nos resultan sugerentes desde el punto de vista de cómo una narración ficcional puede ayudar a delinear aspectos de lo que podría haber sido la experiencia histórica de una joven maestra normalista en un entorno rural del Chile de inicios del siglo XX.

Por último, exponemos algunas breves reflexiones respecto a la condición o identidad normalista como un problema que debe continuar siendo explorado en perspectiva histórica. Intentamos proponer un par de lineamientos que permitan establecer un diálogo fructífero entre una creación literaria con intenciones realistas y de promoción de una agenda social y cultural, que es como podríamos entender al texto de Parraguez, y su abordaje, desde la historia de la educación, de un actor de profundo arraigo en la expansión del sistema escolar en Chile: el profesorado normalista.

La obra literaria y educativa de Ismael Parraguez

La vida de Ismael Parraguez fue corta, pero su obra prolífica (Pérez-Navarro y Paredes, 2025). Escribió más de una veintena de libros, entre los cuales se encuentran poemarios, novelas y textos de estudio, y compuso numerosas obras musicales. A pesar de lo anterior, es un personaje “injustamente olvidado” (Vargas Badilla, 1983, p. 3), siendo escasamente reconocido su aporte en la historia educativa y literaria del país.

Ismael Parraguez nació el 26 de agosto de 1883 en Pichidegua (Saldías, 2020), actual Región de O’Higgins. Su infancia transcurrió en el Fundo Las Pataguas, cercano al Canal Larmahue y el río Cachapoal. En 1893 —con tan solo 10 años— Parraguez se trasladó a la capital del país, para ingresar como estudiante interno en la Escuela Normal de Preceptores de Santiago. En aquella época, para ser admitido en estas instituciones de formación docente, las y los postulantes debían cumplir con una serie de requisitos y rendir exigentes evaluaciones. Con frecuencia, se esperaba que, una vez titulados, las y los normalistas regresaran a sus territorios de origen para hacerse cargo de las escuelas primarias públicas y, así, contribuyeran al bienestar de sus modestas familias y de los territorios donde crecieron.

Sin embargo, contraviniendo toda lógica, Parraguez —luego de titularse como preceptor en diciembre de 1899— decidió quedarse en Santiago y continuar formándose en la universidad. Entre 1900 y 1901 realizó estudios complementarios en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, donde cursó asignaturas como Castellano y Latín (Marchant, 2019). Durante gran parte de su trayectoria como docente, Parraguez ejerció la enseñanza en el Instituto Nacional y en el Liceo de Aplicación (Ministerio de Instrucción Pública, 1910). Reconocido como un docente polifacético (Guerra, 1967), entre sus aportes se encuentran la creación del himno del Liceo de Aplicación (Parada, 1969) y la organización del concurso para crear el himno del Instituto Nacional (Pérez-Navarro y Paredes, 2025).

A inicios del siglo XX, Parraguez comenzó a desarrollar una intensa carrera literaria. En 1903, la Imprenta y Librería El Progreso publicó su poemario titulado *Un idilio menos*, obra que “de inmediato

llamó la atención de la crítica especializada y rápidamente agotó su edición” (Marchant, 2019, p. 19). En los años siguientes publicó *Flora chilena: poesías* (1908) y *Flora exótica: poesías* (1910). Bajo el seudónimo de Misael Guerra, salieron a la luz *De dulce i de grasa* (1909), obra que reúne cuentos y versos festivos; *Urbe: poema en dos cantos i un paréntesis, así: La ciudad viva - Paréntesis - La ciudad muerta* (1915) y *La araña: novela santiaguina* (1916). Su última publicación en vida fue *Esperanza. Novela pintoresca y trágica de las escuelas de Chile*.

Parraguez dejó de existir a los 33 años a causa del tifus. Por este motivo, su obra titulada *La desinteligencia: novela sobre las tragedias del matrimonio* fue publicada póstumamente en junio de 1917 por la Imprenta Universitaria.

Parraguez también dejó huellas en la historia de la educación musical. En 1907, la publicación de *Cantos infantiles: coleccionados y arreglados* y de *Poesías infantiles* contribuyó a subsanar una necesidad histórica del profesorado normalista, dado que en aquella época “los maestros carecían de colecciones de cantos a que recurrir para enseñar alguna canción nueva” (Pérez-Navarro y Paredes, 2025, p. 127). Por este motivo, rápidamente, este autor se convirtió en referente en el campo de la educación musical chilena y en la literatura para la infancia, haciéndose merecedor de diversos premios y reconocimientos.

Esperanza, novela pintoresca y trágica

La novela de Parraguez resulta un terreno fértil y provechoso para percibir problemas y desafíos de la labor docente y de la experiencia vital de las y los preceptores chilenos en el inicio del siglo XX. A partir de algunos fragmentos del texto, presentaremos algunos episodios que guardan relación estrecha con las condiciones de desempeño docente en ámbitos rurales en el período.

En primer lugar, queremos destacar la llegada de la protagonista al poblado de Quilahue; situación que despertó, señala Parraguez, gran expectación, ya que

tenía por base la bullada permanencia y súbito retiro de la preceptora precedente. Este último hecho había pa-

sado en diciembre del año anterior, cuando aún la maestra no enteraba un año en su puesto ni presentaba a sus alumnas a los exámenes reglamentarios. Era aquella una interesante mujer, grande y hermosa. No tenía título alguno de idoneidad para el puesto; pero su marido tenía, en cambio, muy buenas relaciones y había conseguido en el Gobierno la escuela de Quilahue para que la señora pasara la convalecencia de una enfermedad (1917, p. 7).

Es reconocible en la realidad histórica la situación ficticia que narra el autor, como es posible detectar en los documentos oficiales y publicaciones pedagógicas de fines del siglo XIX y primera parte del siglo XX diversos testimonios sobre la movilidad de las y los preceptores, causada por las más diversas razones. En publicaciones oficiales de la época era frecuente encontrar avisos de permutas de destinaciones, en que docentes acordaban cambiar entre sí las escuelas en que se desempeñaban. Por otra parte, la existencia de profesoras como la que fue reemplazada por Esperanza en la precaria escuela de Quilahue no era solamente un recurso literario. La educación primaria popular, tanto rural como urbana, estuvo protagonizada no solamente por normalistas con calificación docente, sino que también por personas que cumplían con criterios de formación general como, por ejemplo, haber egresado de la enseñanza secundaria. Esta práctica es posible de ser encontrada en distintos momentos del siglo XX, antes de las reformas masivas e integrales a partir de la década de 1960. Así, por ejemplo, se puede mencionar el caso de las profesoras de la Escuela San Francisco, ubicada en Talca. En ese plantel escolar, sostenido por la Orden Tercera de San Francisco y que recibía subvención según lo establecido en la Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920, se informaba en octubre de 1924 que sus 160 alumnos eran atendidos por cuatro profesoras, todas ellas egresadas del ciclo de Humanidades, pero ninguna con estudios en escuelas normales (ANME, 1924).

La docencia primaria en el contexto rural aparecía como un destino incierto y riesgoso para las egresadas normalistas. Ello queda reflejado en las palabras de Parraguez al señalar que

Esperanza Riquelme había recibido su título de maestra en la Escuela Normal N°. 1, al terminar el año anterior. Era una de las pocas de entre sus compañeras que estaba dispuesta a dirigir una escuela de campo. La mayoría de las noveles maestras deseaba una colocación en la capital o a lo menos en las grandes ciudades (1917, p. 19).

En efecto, a inicios del siglo XX existía una disparidad real en términos de remuneraciones entre quienes servían en escuelas urbanas y quienes, como Esperanza, se aventuraban a la enseñanza rural. Esta realidad despertaba ácidas críticas. Así, por ejemplo, se señalaba en *El Mercurio* (en su edición de 5 de septiembre de 1905, citando un proyecto de ley que buscaba igualar los sueldos de preceptores urbanos y rurales) que aún

cuando los sueldos eran iguales, los normalistas iban indiferentemente a regentar una escuela urbana o una de campo y permanecían años y años en el puesto, educando generaciones tras generaciones y gozando del cariño de los padres y educandos. Hoy la escuela rural ha muerto (...). Para levantar y dignificar la escuela rural hay que colocarla al mismo nivel de la urbana (citado en Monsalve, 1998, p. 91).

El desempeño docente de Esperanza tuvo que enfrentar otras condiciones adversas. Una de ellas, desde el inicio de su trabajo docente en la pequeña localidad rural, fue la precariedad material. A su llegada, se encontró con un desalentador panorama al conocer su escuela:

El coche se detuvo ante una casa azul sin corredor a la vista.

- Esta es la escuela, señoritas- dijo José Manuel a las viajeras.

El aspecto de la casa era poco amable. Por sobre una muralla desconchada, que había sido pintada con el azul de ultramar que usan las lavanderas, un tejado desigual y

a trechos hundido, hacía una venia a las recién llegadas. En la acera de suelo desnudo, corría paralelamente a la muralla una hendidura acanalada, hecha por las lluvias de muchos años” (Parraguez, 1916, p. 12).

La pobreza de los locales escolares donde se entregaba educación primaria no era un fenómeno poco frecuente. Así, por ejemplo, lo comprobó el visitador de escuelas de los departamentos de Rancagua, Maipo y Cachapoal Juan Gajardo. En 1908 señalaba que muchos locales escolares eran incompatibles con su destino educacional: la escuela rural de hombres de Codegua tenía murallas desplomadas; las de Portezuelo, Las Cabras y El Manzano carecían del mobiliario más básico debido al terremoto ocurrido en Valparaíso en 1906 (Pérez-Navarro, 2020). En general, los locales escolares eran propiedades particulares adaptadas de forma voluntariosa para cumplir con sus funciones educacionales. Como se explicaba en un diálogo de nuestra novela, “papá Fisco, empeñado en no levantar escuelas propias, arrienda y arrienda casas y en Santiago casi no hay una que no tenga ‘abierta la matrícula’” (Parraguez, 1916, p. 14). En la escuela primaria dirigida por Esperanza en Quilahue funcionaba una “única sala de clases”, que “tenía una ventana con gruesos barrotes de fierro (...) espaciosa, enladrillada como toda la casa, con ladrillos rectangulares, rojizos y disparejos”. En este espacio estaban dispuestos “seis bancos larguísimos con sus escritorios igualmente largos”, los que “fueron alineados al centro de la sala. La pizarra, decorada con letras que parecían jeroglíficos, fue esquinada en el rincón de la izquierda, recibiendo la luz; al frente fue colocada la mesita de la maestra” (1916, p. 16).

En la novela, Esperanza encarnaba con tesón el rol de una maestra normalista que hacía frente a las distintas vicisitudes que le presentaba su nombramiento en una precaria escuela de pueblo rural. Contribuir a la instrucción de un pueblo que concentraba un gran número de población analfabeta era parte de la misión que adquirirían las maestras tituladas de la escuela normal. Al recibir alimento, vestuario, habitación y educación durante años por parte del Estado, las tituladas debían comprometerse a esparcirse por el territorio nacional, buscando un lugar donde ejercer el sacerdocio laico:

La bandada de noveles maestras, que durante cinco años habían vivido bajo el alero de la vetusta Escuela Normal, semejantes a golondrinas por su traje oscuro, semi cubierto por el blanco delantal; la bandada de maestras se dispersó por las provincias de la República para devolver en forma de enseñanza la hospitalidad, a veces mezquina, que les dispensó el Estado (Parraguez, 1916, p. 21).

“Si normalistas somos o pretendemos ser las mejor preparadas de entre las maestras, debemos llevar nuestras luces adonde la ignorancia es mayor”, sostenía Esperanza sobre su decisión de pedir su nombramiento como maestra en un territorio alejado de los centros urbanos. “Si en realidad la Escuela Normal ha sido una escuela de civismo para nosotras” (Parraguez, 1916, p. 20), continuaba, ella llevaría a cabo su labor, teniendo o no los recursos necesarios. Al respecto, señalaba el narrador de la obra:

Este pobre y anticuado mobiliario no arredró a Esperanza, pues no era de las maestras que creen que solo se puede enseñar bien en una escuela modelo, dotada de abundante y moderno mueblaje escolar; al contrario, la divirtió mucho y dijo por todo comentario:

- Aunque sea con tan pobres armas, siempre he de ganar la batalla (p. 17).

Las condiciones climáticas también dificultaron la labor docente de la protagonista. Cada vez que llovía, la asistencia de las niñas disminuía drásticamente. Sin embargo, la maestra, haciendo uso de distintas estrategias pedagógicas, lograba motivar a sus alumnas y hacerlas partícipes del proceso de enseñanza:

La escuela apenas recibía alumnas en los días de lluvia; las que concurrían venían de cerca y para atravesar de un lado a otro el camino, los hombres tendían escaleras o anchos tablones (...) En esos días, Esperanza era el encanto de sus alumnas. Les tomaba la lección sólo después de haberlas hecho jugar y saltar bajo el corredor. Ella jugaba

con las niñas, dando el ejemplo. Ella entretenía entonces a las muy pequeñas y las traía después para que oyeran, de boca de las lectoras, lo que habían aprendido en la sabia y amena compañía del libro (...) Cuando la luz era buena, hacían labores de costura y la maestra narraba historias. Al acercarse la hora de salida, todas cantaban en coro dulces canciones del hogar o de la escuela. Había niñas que no querían retirarse de sus casas y todas convenían en que se pasaba muy bien los días de lluvia en la escuela, aunque no se pudiera bajar al patio porque estaba inundado (Parraguez, 1916, pp. 63-64).

Asimismo, Parraguez representó en su obra el conflicto que generó la introducción de nuevas ideas en la pedagogía. En el marco de una conversación con el alcalde de Quilahue, Esperanza defendió la aplicación de técnicas de enseñanza ‘modernas’ promovidas por educacionistas como el anteriormente nombrado Dr. Fernández Peña, uno de los principales representantes de la Asociación de Educación Nacional:

- Ahora traen a las escuelas unas cosas... la gimnasia, por ejemplo: ¿para qué perder tiempo en eso? Luego que para los chiquillos es una perdición; se hacen ladrones de gallinas porque no les cuesta saltar cercas ni tapias.

- Señor alcalde, es necesario educar el alma y el cuerpo, los sentidos y los sentimientos...

- ¡Palabras! ¡Son cosas de Fernández Peña! (...)

- El doctor Fernández Peña es un apóstol de la educación chilena. Consagra su vida a la elevación de los maestros, y los une y los asocia. Se empapa de las doctrinas de los hombres más grandes de la pedagogía universal y busca, como el minero las pellas de oro puro, aquellas ideas que pueden servir en Chile, porque el doctor es ante todo y por, sobre todo, un gran patriota, franco y desinteresado, y tiene por suyo el lema japonés: veo, adopto y adapto; no es un copista servil! (Parraguez, 1916, p. 93).

Por otro lado, a partir de los recuerdos relatados por Esperanza, así como también con base en la experiencia del preceptor que dirigía la escuela primaria de varones del pueblo, la novela presenta diversas aristas sobre la preparación entregada en las escuelas normales. Formados en tiempos del Embrujamiento alemán (Alarcón, 2010), la pareja de preceptores señalaba estar “agradecidos” de los profesores y profesoras que les formaron, pero reconocían que “apenas uno que otro lograron inspirar cariño” (Parraguez, 1916, p. 61). Específicamente, el preceptor González señaló: “¡Ah, mi Escuela Normal! -dijo el maestro. - Confieso que cuando estaba encerrado dentro de sus altas murallas, no era mucho mi afecto por ella” (Parraguez, 1916, p. 60). De esta manera, la novela hizo referencia a procesos de reforma estructural, como la implementación de la reforma ‘alemana’ en la formación docente. Así, con base en los testimonios ficticios de los protagonistas, Parraguez dio cuenta del sistema escolar de la época.

Reflexiones finales

Con base en el análisis de la novela escrita por Parraguez acerca de la vida ficticia de Esperanza Riquelme, en este capítulo presentamos algunos aspectos de las experiencias históricas de las y los maestros rurales de inicios del siglo XX. En primer lugar, destacamos la figura de los docentes como educadores comprometidos con las clases populares en un Chile predominantemente rural y analfabeto. Los maestros y maestras normalistas fueron vistos como ‘apóstoles’ de la educación y el progreso, enfrentando con frecuencia condiciones adversas para llevar conocimientos a comunidades históricamente marginadas. En este sentido, la protagonista, Esperanza Riquelme, encarna el sacrificio personal y la pasión por la enseñanza. Su disposición para trabajar en un entorno rural, donde muchas otras maestras preferían evitarlo, evidencia un sentido de vocación y compromiso con la educación, entendida como misión civilizadora. En este marco, conviene destacar el rol social y comunitario desempeñado por Esperanza: su enfrentamiento con las estructuras de poder local, como el sacerdote y el alcalde, da cuenta no solo del ejercicio de su labor docente, sino también cómo se

fue convirtiéndose en una figura central para dinamizar la vida de la comunidad a la que llegaban. En el caso de las mujeres normalistas, la identidad adquiriría matices específicos relacionados con su rol de género. Las maestras no solo debían enseñar, sino también encarnar valores de moralidad y feminidad ideales, convirtiéndose en modelos para sus comunidades.

Sin embargo, aquella representación idealizada de las y los maestros como sacerdotes laicos también muestra las tensiones inherentes a esta figura: el peso de las expectativas sociales, las limitaciones materiales y la soledad que implicaba trabajar en lugares aislados. Todo esto construye la imagen del normalista como un mártir del progreso. La descripción de la escuela de Quilahue en la novela refleja las precarias condiciones materiales que enfrentaban los docentes rurales. Estos desafíos no eran únicamente literarios, sino una representación fiel de las dificultades históricas del magisterio que se desempeñaba en escuelas ubicadas en zonas distantes de los centros urbanos.

Para cerrar, es necesario señalar la relevancia de Ismael Parraguez en la historia educativa y literaria chilena. A pesar de su escaso reconocimiento en la actualidad, Parraguez fue un educador y escritor prolífico que contribuyó significativamente al desarrollo de la educación musical y a la literatura pedagógica en Chile.

Referencias

- Alarcón, C. (2010). *El discurso pedagógico fundacional de docentes secundarios: Sobre la transferencia educativa alemana en Chile (1889–1910)*. Libros Libres/FLACSO.
- Archivo Nacional (Chile). (1924). *Fondo Ministerio de Educación (ANME), volumen 4534 (Decretos 4916–4975)*.
- Escuela Normal de Preceptores de Santiago. (1904). Compendio de teoría musical, por Edmundo Georgi. *La Educación Nacional*, (4), 136.
- Fernández, B. (2014). *Literatura, prensa y subjetividad normalista: Una lectura complementaria de la obra de Carlos Sepúlveda Leyton y la revista Nuevos Rumbos (1923–1928)* [Tesis de magíster, Universidad de Chile].

- Guerra, C. (1967). Acto de homenaje al maestro Ismael Parraguez en la Universidad de Chile. *Revista Musical Chilena*, 21(101), 107–113.
- Instituto Nacional. (1916). *Álbum del Instituto Nacional, 1813–1913*. Sociedad, Imprenta y Litografía Universo.
- Marchant, R. (2019). *Vida y obra de Ismael Parraguez*. Ilustre Municipalidad de Pichidegua.
- Ministerio de Instrucción Pública. (1910). *Nómina del personal del Ministerio de Instrucción Pública*. Imprenta Universitaria.
- Monsalve, M. (1998). “...y el silencio comenzó a reinar”: *Documentos para la historia de la instrucción primaria, 1840–1920*. DIBAM.
- Olivos-González, F., López, L., & Silva-Peña, I. (2020). Revisitando las escuelas normales en Chile: Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 139–152.
- Parada, P. (1969). *Setenta y cinco años de vida del Liceo de Aplicación, 1892–1967: Festividades del septuagésimo quinto aniversario del Liceo de Aplicación*. Ministerio de Educación.
- Parraguez, I. (1911 [1907]). *Poesías infantiles*. Imprenta Universitaria.
- Parraguez, I. (1912). La Educación musical en nuestros liceos, de acuerdo con las tradiciones i aspiraciones nacionales. En *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Tomo I. Bases, secciones, temas relatores, adherentes*. Imprenta Universitaria.
- Parraguez, I. (1914). *Cancionero del scout ¡Siempre listo!* Imprenta Universitaria.
- Parraguez, I. (1914). *Himnario patriótico para el Ejército, la Armada i las Sociedades obreras*. Imprenta Universitaria.
- Parraguez, I. (1915). Organización de un orfeón chileno. *Anales de la Universidad de Chile* 73, 425-435.
- Parraguez, I. (1916). *Esperanza. Novela pintoresca y trágica de las escuelas de Chile*. Imprenta Universitaria.
- Parraguez, I. (1920). *Cantos infantiles. Coleccionados i arreglados*. Sociedad, Imprenta y Litografía Universo.
- Parraguez, I. (1926). *Séptimo libro de canto: para el quinto y sexto años de humanidades*. Imprenta Universitaria.
- Pérez-Navarro, C. (2020). Educación rural: Cien años de exclusiones y de demandas de diferenciación sociocultural. En A. Fala-bella & J. E. García-Huidobro (Eds.), *A 100 años de la ley de instrucción primaria obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y*

- futuro* (pp. 96–110). Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Pérez-Navarro, C. & Álvarez Seguel, A. (2024). Introducción de materiales educativos en el sistema escolar chileno (1885–1913). *Anuario de Historia de la Educación*, 25(1). <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2024.25.1.e023>
- Pérez-Navarro, C., & Paredes, N. (2023a). La democratización de las escuelas rurales durante la Unidad Popular: Una aproximación a la experiencia educativa y comunitaria en las antiguas provincias de Colchagua y O'Higgins (1970–1973). En C. Matamoras & S. Neut (Eds.), *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular: Actores colectivos, fuerzas políticas y movimientos sociales* (Vol. 2) (pp. 77–99). Editorial Sole.
- Pérez-Navarro, C., & Paredes, N. (2023b). Notas históricas sobre la escolarización en contextos rurales: Un acercamiento a partir de las historias de vida de normalistas de las provincias de O'Higgins y Colchagua (décadas de 1950 y 1960). En B. Silva (Ed.), *Historia social de la educación chilena* (Tomo 7: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920–1973) (pp. 224–258). Ediciones UTEM.
- Pérez-Navarro, C., & Paredes, N. (2025). Ismael Parraguez y el desarrollo de la educación musical en Chile (1883–1917). En J. Bustamante Vismara, A. Loayza Pérez, & P. Reisin (Eds.), *Maestras y maestros en América Latina (1800–1950)* (pp. 123–134). CLACSO & Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: Continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996–1998). *Revista Musical Chilena*, 64(214), 12–35.
- Saldías, A. (2020). *Libro sobre IPC*. Marchigüe Historia. <http://marchiguehistoria.blogspot.com/2020/>
- Socías, E. (2015). La labor de los profesores normalistas en Chiloé, Chile. *Revista HISTEDBR On-line*, (66), 4–14.
- Vargas Badilla, J. (1983, enero 18). Presencia del escritor Ismael Parraguez C. *La Región*, p. 3.
- Yáñez, C. (2021). La huella del profesorado normalista en la configuración del campo folclórico en Chiloé: Maestros, cultores y folcloristas. *Revista Musical Chilena*, (236), 156–174.
- Zemelman, M., & Lavín, S. (2012). Formación normalista versus formación docente universitaria: Un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (11), 17–44.

CAPÍTULO IV

Profesoras y estudiantes normalistas y la infancia pobre en Concepción (1900-1925)

Laura Benedetti Reiman

Este trabajo se centra en visibilizar el accionar en el espacio público penquista de las estudiantes de la Escuela Normal de Concepción y de las profesoras normalistas en este territorio durante el período 1900-1925. Considerando el contexto social y las problemáticas presentes en la ciudad y en el país, proponemos que en la movilización social pro infancia pobre y desvalida que se desarrolló en aquella época, este accionar no fue exclusivo de las damas de la élite, sino que participaron tanto profesoras normalistas como estudiantes de la escuela normal, quienes centraron sus iniciativas en dos grupos excluidos de la ayuda material de las instituciones de filantropía y de caridad: los y las estudiantes pobres de las escuelas, y los niños delincuentes, ejerciendo así la idea de maternidad social más allá de las aulas. En este marco, creemos que este capítulo es de especial relevancia, ya que aborda una temática doblemente desconocida: por un lado, la historia de la Escuela Normal en Concepción y, por otro, el accionar de las profesoras y estudiantes en pro de la infancia pobre —y también marginada— de la ciudad.

Las escuelas normales en Chile y la Escuela Normal de Concepción. Un silencio historiográfico permanente en la historiografía regional

En Chile, la emancipación y la construcción del Estado Nación significó la necesidad de reforzar elementos que promovieran la cohesión en torno al patriotismo (Rivera, 2009), donde parte del discurso se focalizó en la educación (Rojas, 2016). Esto se puede observar en las primeras disposiciones dictadas para las escuelas de primeras letras (1812-1813), siendo las congregaciones religiosas las que debían atender las necesidades de niños y niñas. El establecimiento del sistema lancasteriano durante el gobierno de O'Higgins (1820-1822), advirtió la necesidad de formar maestros. La posterior caída de O'Higgins, provocó que la enseñanza nuevamente quedara en manos de congregaciones religiosas. La escuela se convirtió en ese espacio donde fueron promovidas las ideas sobre patria, nación y se buscaba civilizar –y por medio de esta acción– modernizar a la nación (Rojas, 2016).

El interés por la expansión del sistema escolar, a través de las peticiones de creación de nuevas escuelas (Egaña et al., 2003) y de la necesidad de contar con el personal idóneo se materializó con la fundación de la Escuela Normal de Preceptores en 1842, y de su símil femenina en 1854, bajo la administración de la congregación religiosa del Sagrado Corazón. La apertura de esta institución permitió acceder a mujeres jóvenes provenientes del mundo popular a la formación normalista:

Respecto al perfil de las interesadas que solicitaban ingresar a las escuelas normales, por lo general correspondía a niñas pobres que eran postuladas principalmente por sus madres para ser beneficiadas con una beca de ingreso. Una forma de “postulación” común fueron las cartas de mujeres pobres, por lo general viudas o abandonadas, madres de familias numerosas, que pedían a las autoridades locales permitir a sus hijas estudiar para ser preceptoras (Salinas, 2018, p. 87).

La Ley de instrucción primaria de 1860, además de establecer la gratuidad de este ciclo escolar, instituyó la extensión de esta a todo el territorio nacional, profundizando la necesidad de apertura de nuevas escuelas normales en virtud de la demanda de profesionales idóneos para la expansión escolar (Turra-Díaz, 2021). En el ámbito de las escuelas de preceptoras, se fundaron los establecimientos en Chillán (1871) y La Serena (1874) en una primera etapa de la profesionalización del ejercicio docente, donde a las preceptoras “se les atribuyó la función política y social de formar a los futuros ciudadanos, comenzando un largo camino hacia la ciudadanía” (Rivera, 2009, p. 155), además de prolongar su función materna al aula (Sallinas, 2018).

La historiografía de la educación advierte la existencia de una segunda fase de profesionalización del preceptorado nacional bajo la adopción de la llamada Reforma alemana, impulsada por José Abelardo Núñez, que buscaba modernizar la formación en las escuelas normales y de gran importancia para la educación secundaria:

Nuestros establecimientos de enseñanza normal no corresponden actualmente ni a las necesidades del país, ni a los progresos de la escuela moderna, i es tiempo ya de modelar su organización de acuerdo con esas necesidades i con los principios que reglan en el día el difícil arte de enseñar (Mansilla, 2018, p. 198).

Es en esta segunda fase de profesionalización docente, en la cual se enmarca la primera Escuela Normal de Preceptoras en Concepción.

La ciudad de Concepción o ‘La capital del Sur’ (León, 2015) ha sido signada por la historiografía regional como el punto neurálgico de la sociedad, economía y de la modernidad durante el siglo XIX (Mazzei, 2015; Pacheco, 2003; Pacheco, 1996; Pacheco, 1997). En este marco, el establecimiento de la Escuela Normal no ha sido objeto de menciones (Oliver y Zapatta, 1950; Campos, 1979) o bien ha sido incorporada en descripciones muy generales (Pacheco, 1996) y más aun de investigación histórica, existiendo algunos

trabajos que se aproximan a esta institución, pero de manera tangencial y no problematiza temáticas como la educación femenina, la escolarización o la expansión de la alfabetización formal. Encontramos menciones generales en los trabajos de Cartes y Mihovilovich (2022), centrados en una descripción general de lo que es una escuela normal, el edificio que ocupa –que ha sido investigado desde la Historia de la arquitectura en otras investigaciones– y en un contexto de presentación de los principales establecimientos existentes en la ciudad, o bien las descripciones sobre los problemas asociados al funcionamiento del sistema de desagües en la ciudad (Benedetti, 2007). Sin embargo, su existencia durante el siglo XIX ha pasado desapercibida como un elemento fundamental para comprender no sólo la educación femenina, sino la expansión misma del sistema escolar nacional.

Fotografía n.º 1: Escuela Normal de Preceptoras



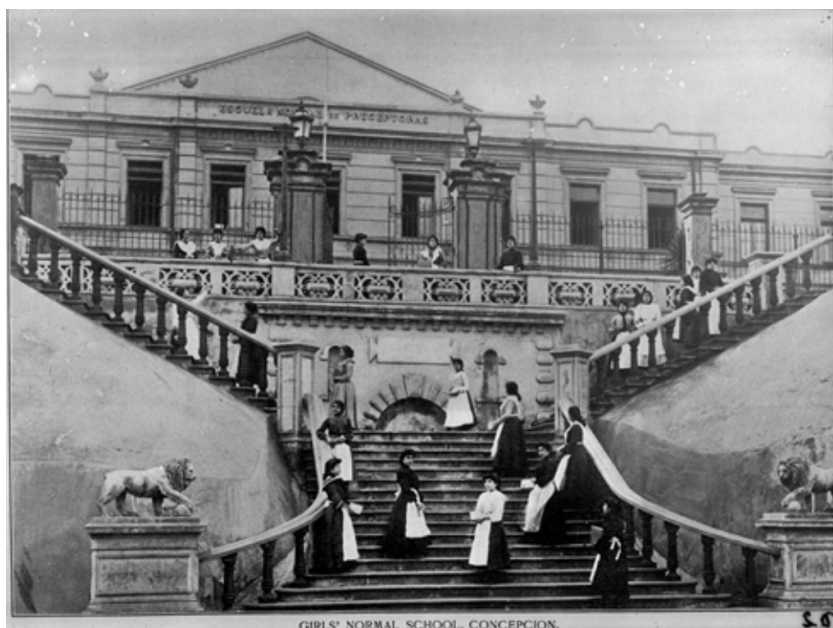
Fuente: Brandt, C. *Escuela Normal de Preceptoras* (entre 1900-1909). Archivo Fotográfico, disponible en www.bibliotecanacionaldigital.cl

En tanto, hija de la reforma alemana, la Escuela Normal de Preceptoras n.º 1, llamada también *Escuela de Preceptoras del Sur*—ya que las fuentes nos advierten de la fundación de un segundo establecimiento durante la primera década del siglo XX— se fundó en 1885, destacándose entre su primer cuerpo de profesores a las docentes María Frank, como directora, Isabel Bongard como sub-directora y las profesoras María Wigle, Ana Müller, Clara Frank e Irma von Bleyleben (El Esfuerzo, 1918). Destacamos este cuerpo académico no sólo por el desarrollo de la labor de organización de este establecimiento, sino que además porque María Frank posteriormente asumió el desafío de organizar el primer liceo fiscal en la ciudad de Valparaíso, mientras que Isabel Bongard posteriormente ocupó el cargo de directora en la Escuela Normal de Preceptoras de La Serena (Mansilla, 2018). Como señalan Cartes y Mihovilovich:

Era un edificio imponente, que miraba hacia el centro de la ciudad, situado en la manzana formada por las calles Caupolicán, Rengo, Las Heras y Rozas. Para su construcción, hubo que des - montar una ladera del Cerro Gavilán, hoy Cerro Amarillo, tarea ya comenzaba para la apertura de las calles Rengo y Caupolicán. Hoy quedan mínimos vestigios de la majestuosa escalera y sus balaustros (2022, p. 57).

Para reconstruir el funcionamiento de la Escuela Normal de Preceptoras, los fondos municipales nos proporcionan información relativa a solicitudes de anexión de terrenos; mientras que las Guías de la Provincia mencionan su existencia. Pero es la prensa la fuente de mayor relevancia para nuestro problema de investigación; específicamente la prensa tradicional penquista, representada en el diario *El Sur*.

Fotografía n.º 2: Escuela Normal de Preceptoras



Fuente: Brandt, C. *Escuela Normal de Preceptoras* (entre 1900-1909), Archivo Fotográfico, disponible en www.bibliotecanacionaldigital.cl

Si bien desconocemos el número de estudiantes matriculadas en la Escuela Normal del Sur, la prensa evidencia interesantes detalles sobre este establecimiento, como por ejemplo, el interés de las postulantes por la publicación de resultados, solicitando al diario que llame la atención al gobierno: “sobre el concurso que se abrió en Concepción, para las niñas que quisieran ingresar a la Escuela Normal de Preceptoras, se han dado a conocer las seleccionadas para Talca, pero no para Concepción” (El Sur, 19 de febrero de 1890, p. 2).

El alto interés que despertó la formación normalista entre las jóvenes de Concepción, se transformó en un aliciente para la organización de la Escuela n.º 2 de Preceptoras, la cual nunca contó con local propio, funcionando en calle Colo Colo esquina Chacabuco, espacio que con anterioridad fue ocupado por la Escuela n.º 5: “el interés habido por las jóvenes en formarse para la carrera del Magisterio [se decidió] fundar un nuevo establecimiento para satisfacer las

necesidades educacionales de nuestro ignorante pueblo” (Escuelas Primarias de Concepción, 1952, pp. 82-83).

La Escuela Normal n.º 2 de Preceptoras, abrió sus puertas en 1905 con una matrícula de 35 alumnas. En 1909 egresaron las primeras preceptoras. Para la conmemoración del primer centenario nacional, se estima una matrícula de 170 estudiantes, además de contar con una escuela anexa. Sin embargo, el alto costo que implicó la mantención de dos escuelas normales significó el cierre de la Escuela Normal n.º 2 durante la década de 1910, no teniéndose registro de aquello. Posteriormente, las grandes reformas educacionales determinaron el cierre también de la Escuela Normal n.º 1 en 1928 (Escuelas Primarias de Concepción, 1952, pp. 82-83), trasladándose el curso de profesoras normalistas a la administración de la Universidad de Concepción, que hacia 1926 abrió “un curso de profesores de instrucción primaria” (Universidad de Concepción, 1926, p. 57), siguiendo los lineamientos de la formación de profesores en Italia y Alemania.

En 1929, el curso normal en la Universidad de Concepción tuvo una matrícula muy reducida, alcanzando de 53 estudiantes distribuidos de 1º a 3º año, siendo un grupo altamente feminizado, ya que el 98% de la matrícula correspondía a mujeres y sólo el 2% a hombres (Universidad de Concepción, 1929-1931, pp.77-78).

La infancia pobre en Concepción y el auxilio

El siglo XX se inició en la ciudad penquista con las problemáticas propias de la Cuestión social (Benedetti, 2011, 2019), despertando una nueva sensibilidad hacia la infancia pobre, la cual se materializó en la organización de diversas instituciones filantrópicas, tales como El Asilo de la Infancia y la Sociedad Protectora de la Infancia –siendo esta última liderada por Leonor Mascayano y la Gota de Leche Juana Ross de Edwards (Benedetti, 2019)– y el Hospital de Niños, sumándose la Casa de Huérfanos que data del siglo XIX (1865). De forma paralela a estas obras de caridad, tendientes a salvar a la infancia pobre o menesterosa, la prensa denunciaba algunas problemáticas de la infancia popular tales como la mortalidad y su relación con la ilegitimidad (El Sur, 9 de mayo de 1915), la necesidad

de protección de éste a partir de la difusión de nociones de puericultura (El Sur, 16 de mayo de 1915) y la vagancia infantil, la que se pensaba podía solucionarse con la acción de la educación:

Conjuntamente con la acción que desarrolla la oficina de multas sobre padres o guardadores que abandonan a sus hijos o pupilos sin preocuparse de la educación que permite y requieren su clase y facultades, la Alcaldía desea, por su parte hacer todo lo que esté a su alcance o corresponda para impedir la vagancia y hacer que [...] concurran a las escuelas fiscales o municipales (El Sur, 14 de junio de 1915, p. 6).

A pesar de las disposiciones que prohibían la vagancia infantil (El Sur, 23 de julio de 1915), la matrícula de los niños vagos en las escuelas de la ciudad fue el único mecanismo que la Municipalidad encontró para sacar de las calles a los potenciales delincuentes, considerando además las disposiciones de la Ley de infancia desvalida aprobada en 1912 (El Sur, 4 de septiembre de 1915; El Sur, 6 de septiembre de 1915).

La población escolar popular que asistía a las escuelas fiscales constituía una muestra de la condición sanitaria de la nación. Los escolares penquistas asistían con signos “externos de padecer enfermedades contagiosas” (El Sur, 18 de noviembre de 1915). En la inspección escolar, que gratuitamente realizaban algunos médicos penquistas (Benedetti, 2019), se destacaba el mísero estado de los escolares: “han quedado tristemente impresionados del estado de salud en que se encontraban los niños” (El Sur, 2 de febrero de 1917).

Las míseras condiciones de vida de la familia popular, la alimentación deficiente, además de las epidemias que asolaban a la ciudad (Benedetti, 2019), configuraban un escenario complejo para el desarrollo de los escolares penquistas. Así, desde 1917 encontramos el activo rol de preceptoras –y también preceptores– en las diversas instituciones de auxilio al escolar pobre en Concepción, a partir de organizaciones como el Pan Escolar (El Sur, 15 de octubre de 1917), donde junto a comerciantes y damas de élite, figuran “educacionis-

tas” (El Sur, 3 de abril de 1919), quienes conocían profundamente la realidad de los estudiantes de las escuelas, donde el número de niñas beneficiadas era superior al de niños, considerando el número de escuelas (El Sur, 1919). Así se demostraba que los sectores intermedios de la sociedad asumían un compromiso con los más desposeídos.

Junto al Pan Escolar, se organizaron otras instituciones, las que sólo pudieron funcionar teniendo a las preceptoras como gestoras y motor, tales como la Sociedad Protectora de estudiantes proletarios (El Sur, 6 de junio de 1921), el Comité pro-niños desvalidos de la Escuela Superior n.º 3 (El Sur, 13 de junio de 1921), la Sociedad Protectora de la Escuela de niñas n.º 38 (El Sur, 17 de junio de 1921) y la Sociedad de Estudiantes Proletarios (El Sur, 8 de octubre de 1921), organizaciones que cumplían labores complementarias a la del Pan escolar.

De esta manera, la idea de la maternidad social que encarnaban las normalistas no sólo se ejercía en el aula, sino que se extendió a atender los aspectos más elementales de los estudiantes pobres: el hambre y el vestuario. A esta labor, se sumó el desarrollo de ‘Los recreos Dominicales’, instancia desarrollada por las estudiantes de la Escuela Normal de Preceptoras durante 1921-1922, que consistía en reunir a los niños del barrio donde se emplazaba el establecimiento, un sector excéntrico, con la presencia de numerosos conventillos y cercanos al populoso sector de la Pampa (Benedetti, 2011) y se les proporcionaba un refrigerio, organizaban excursiones, se les entregaban clases de higiene, desarrollaban actos literarios y ‘olvidaban sus miserias’.

La infancia marginal: los niños delincuentes y las estudiantes de la Escuela Normal n.º 1 de Preceptoras. El caso del reformatorio infantil

El descubrimiento de la infancia pobre en el contexto de principios del siglo XX, así como de sus múltiples problemáticas, provocaron la reacción de las élites, el cuerpo médico y los grupos intermedios para mejorar sus condiciones de vida, integración

y mantención en el sistema escolar. Estos niños delincuentes, tal como lo presenta la revista *Sucesos* (Ubilla, 2022) y *Zig-Zag*, generaron un interesante debate sobre su regeneración y/o castigo, el cual siguió las tendencias intelectuales internacionales sobre la protección de menores (Rojas, 2016).

En Chile, las correccionales de niños datan del siglo XIX (León, 2001) y en el espacio geográfico en estudio, se registra una Escuela correccional en 1906, cerrando en 1915 por falta de presupuesto (Rojas, 2016), siendo su población trasladada a un patio especial de la cárcel pública de Concepción. Al revisar la prensa del año 1921, nos encontramos con la circulación de ideas que promovían sacar a los niños reclusos del espacio en el que convivían con avezados delincuentes, reflexión que se materializó el mayo de 1922, luego de la firma del decreto que creaba el Reformatorio de Niños de Concepción, institución que tenía por objetivo:

recibir procesados y condenados por los Juzgados del crimen, castigados civilmente por sus padres, guardadores y recogidos conforme a la lei de protección a la infancia desvalida, [...] precoces víctimas de las malas compañías, predestinados a la cárcel y al absoluto abandono (El Sur, 1922, p. 9).

La década de 1920 está marcada por la crisis económica de la Beneficencia pública, vinculado a la “escasez de recursos de la caja fiscal” (El Sur, 1922, p. 9). Por ello se articuló desde la Intendencia una campaña de erogaciones pro Reformatorio de Niños, ya que para la opinión pública penquista esta institución —que funcionó inicialmente en las dependencias de la 1ª Comisaría de la ciudad—, se consideraba “un verdadero establecimiento de medicina social” (El Sur, 24 de mayo de 1922, p. 9). La relación entre el Reformatorio y la Escuela Normal de Preceptoras se inició con la invitación del Intendente, Sr. Parga, a la directora Srta. Josefina Valenzuela Darlington (El Sur, 21 de junio de 1922, p. 19) a la inauguración del nuevo espacio destinado a los menores que fueron trasladados desde el patio de la cárcel de Concepción, cuyas edades oscilaban entre los 8 hasta los 16 años (El Sur, 18 de junio de 1922, p. 13). Con ello buscaba que “la ciudad y el vecindario en general, han de acostumbrarse a mirar

a los alumnos del Reformatorio como hijos suyos, merecedores de la regeneración, de ayuda, de conmiseración y de premio” (El Sur, 10 de junio de 1922, p. 11).

La Escuela Normal de Preceptoras de Concepción se incorporó al funcionamiento del Reformatorio luego de la invitación del Intendente, no como responsables de la educación de los internos —para ello un preceptor (El Sur, 24 de mayo de 1922, p. 9) se ofreció gratuitamente a la enseñanza de las asignaturas más elementales para los menores—, sino desde el rol del cuidado y satisfacción de las necesidades que la prensa le otorgó a las alumnas y cuerpo docente, componente fundamental para (en la opinión de la época) el ejercicio docente femenino:

He recurrido para el éxito de esta obra humanitaria, a la cooperación de la Escuela Normal de preceptoras, tan importante y decisiva para alcanzar tal fin, cuanto que la misión de las futuras profesoras es la de educar y guiar a los niños en sus primeros pasos por la senda escabrosa de la vida y es precisamente eso lo que falta a estos pobres pequeños delincuentes (El Sur, 3 de julio de 1922, p. 9).

A la valoración simbólica de la presencia de las futuras preceptoras —guiadas por su directora—, en tanto, encarnación de esa maternidad ausente entre los asilados, se sumaron las acciones específicas que desarrollaron en la propia Escuela Normal para colaborar de manera directa con los niños del reformatorio, lo que sería componente central del quehacer pedagógico:

que sepan desempeñar en el futuro con verdadero amor la profesión a la cual dedicarán su vida entera, la acción de colaborar con la alimentación, enviando a los asilados comestibles (El Sur, 8 de noviembre de 1922, p. 9).

El aumento de niños vagos y su ingreso al Reformatorio demandó mayores recursos, razón por la cual las futuras preceptoras organizaron conciertos “a pesar de tener encima ya la preparación de sus exámenes finales” (El Sur, 3 de diciembre de 1922, p. 3), ac-

ción que fue percibida como “una obra de bien entendida asistencia social” (El Sur, 25 de diciembre de 1922, p. 9). La colaboración con el Reformatorio continuó en los años sucesivos. Sin embargo, los cambios institucionales establecidos a partir de la nueva institucionalidad social de septiembre de 1924 menguaron las acciones de la sociedad civil, a lo que se suma el posterior cierre de la Escuela Normal. Sin embargo, el nuevo escenario social y educativo de los años ’30, convocó nuevamente a los estudiantes del curso normal, esta vez bajo la administración de la Universidad de Concepción, a ser pioneros en una gesta valiente y desconocida como lo era la educación de adultos (Benedetti, 2023).

Conclusiones

La historia del funcionamiento de la Escuela Normal de Preceptoras constituye todo un desafío para las nuevas generaciones de historiadores; más aún los profundos vínculos que lograron afianzar en la comunidad en la cual estuvieron insertas tanto las docentes, como también las estudiantes y profesionales egresadas.

El rol de auxilio —a través de las acciones filantrópicas— que tradicionalmente se han vinculado a las mujeres de élite, en el caso de la ciudad y de los escolares pobres, como también de los niños delincuentes, fue liderado por las preceptoras de las escuelas y estudiantes normalistas, quienes organizaron diversas ligas y sociedades a fin de focalizar la ayuda a los escolares más necesitados. Siendo mayoritariamente mujeres, no solamente fueron las encargadas de enseñar las primeras letras, sino de cuidar y atender —considerando las características propiamente femeninas— a los educandos, pero también de moralizar fuera de la escuela, promoviendo higiene y un espacio de distracción; acciones desarrolladas por las estudiantes de la Escuela Normal de Preceptoras, considerando las paupérrimas condiciones de vida que experimentaba el mundo popular.

En el caso de la infancia delincuente, la cual era propiamente masculina en nuestro trabajo, fue la Escuela Normal femenina en su conjunto, destacándose principalmente las estudiantes, las que se comprometieron con la ayuda permanente con asilados que buscaban ser regenerados a partir de la instrucción, cuidado y atención,

recayendo en ellas la proyección de los ideales de maternidad social propia de las preceptoras, más allá de las aulas. Así, las estudiantes y preceptoras normalistas constituyeron el motor del auxilio para el escolar pobre y para el niño delincuente en vías de regeneración.

El cierre de las escuelas normales en Concepción durante los años 20 supuso el fin de una tradición que vinculaba a las estudiantes con un activo rol en el espacio público, sin embargo, esta práctica se retomó en los estudiantes del Curso Normal de la Universidad de Concepción, demostrando así un férreo compromiso con las necesidades sociales de la ciudad.

Referencias

- (1950). *IV centenario de Concepción, 1550–1950*. Escuela Tipográfica Salesianos Concepción.
- Ayer se instala en la 1era comisaría el reformatorio para niños. (1922, 18 junio). *El Sur*, p. 13.
- Benedetti, L. (2007). *La cuestión social en Concepción y en los centros mineros de Coronel y Lota, 1880–1910* [Tesis de magíster en Historia, Universidad de Concepción].
- Benedetti, L. (2011). *La cuestión social en Concepción y en los centros mineros de Coronel y Lota (1885–1910)*. Al Aire Libro.
- Benedetti, L. (2019). El hambre, la miseria y la escuela: El surgimiento de las organizaciones de auxilio a la infancia escolar pobre de Concepción (1917–1929). *Revista de Historia (Concepción)*, 26(2), 33–52. <https://doi.org/10.4067/S0717-88322019000200033>
- Benedetti, L. (2023). La educación para adultos durante la primera mitad del siglo XX: Una aproximación al primer liceo nocturno de Concepción, un proyecto de estudiantes universitarios para la comunidad (1931–1939). En B. Silva Torrealba (Comp.), *Historia social de la educación chilena* (Vol. 7: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920–1973. Mujeres, educación rural y regiones, pp. 337–361). Ediciones UTEM.
- Brandt, C. (s. f.). *Escuela Normal de Preceptoras entre 1900–1909* [Archivo fotográfico]. Biblioteca Nacional Digital. <https://www.bibliotecanacionaldigital.cl>
- Campos Harriet, F. (1979). *Historia de Concepción, 1550–1970*. Editorial Universitaria.

- Cartes Montory, A., & Mihovilovich Gratz, A. (2022). *El Concepción de antaño, 1839–1929*. Editorial Archivo Histórico de Concepción.
- Comité pro-niños desvalidos de la Escuela Superior de Niñas N.º 3. (1921, 13 junio). *El Sur*, p. 7.
- Contra la vagancia infantil. (1915, 4 septiembre). *El Sur*, p. 6.
- Creación de un reformatorio de niños. (1922, 20 mayo). *El Sur*, p. 3.
- Desinfección de escuelas. (1915, 18 noviembre). *El Sur*, p. 10.
- Egaña, M. L., Núñez, I., & Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile, 1860–1930: Una aventura de niñas y maestras*. Editorial LOM.
- El concierto de la Escuela Normal de Preceptoras a beneficio del reformatorio. (1922, 3 diciembre). *El Sur*, p. 13.
- El pan escolar. (1919, 3 abril). *El Sur*, p. 9.
- El reformatorio para niños es una realidad próxima. (1922, 10 junio). *El Sur*, p. 11.
- Escuela Normal de Preceptoras y la niñez desvalida y vagabunda. (1922, 8 noviembre). *El Sur*, p. 9.
- Hacia la creación del reformatorio para niños. (1922, 24 mayo). *El Sur*, p. 9.
- Hacia la creación del reformatorio para niños. (1922, 6 mayo). *El Sur*, p. 9.
- La hermosa fiesta que ofrecen hoy a los niños pobres las alumnas de la Escuela Normal de Preceptoras. (1922, 25 diciembre). *El Sur*, p. 9.
- La inauguración del reformatorio de niños. (1922, 3 julio). *El Sur*, p. 9.
- La mendicidad infantil. (1915, 26 julio). *El Sur*, p. 6.
- La vagancia infantil. (1915, 14 junio). *El Sur*, p. 6.
- León, M. (2015). *Estudios sobre la capital del sur: Ciudad y sociedad en Concepción, 1835–1930*. Editorial Archivo Histórico de Concepción.
- Nacimiento y mortalidad infantil. (1915, 9 mayo). *El Sur*, p. 1.
- Protección del niño. (1915, 16 mayo). *El Sur*, p. 4.
- Sociedad Protectora de Estudiantes Proletarios. (1921, 6 junio). *El Sur*, p. 7.
- Sociedad Protectora de Estudiantes Proletarios. (1921, 8 octubre). *El Sur*, p. 7.

- Sociedad Protectora de la Escuela de Niñas N.º 38. (1921, 17 junio). *El Sur*, p. 7.
- Una gran obra social: La protección a los niños en las escuelas. (1915). *El Sur*, p. 9.
- Vagancia infantil. (1915, 6 septiembre). *El Sur*, p. 6.
- Mansilla, J. (2018). Influencia alemana en la reforma de las escuelas normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883–1920. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 189–209. <https://doi.org/10.19053/01227238.8574>
- Mazzei, L. (2015). *Estudios de historia económica regional del Biobío, 1800–1920*. Editorial Archivo Histórico de Concepción.
- Oliver Schneider, C., & Zapatta Silva, F. (1950). *Libro de oro de Concepción*. Litografía Concepción.
- Pacheco, A. (1996). *Historia de Concepción, siglo XIX*. Editorial Municipalidad de Concepción.
- Pacheco, A. (1997). *Concepción, siglo XX*. Editorial Municipalidad de Concepción.
- Pacheco, A. (2003). *Economía y sociedad en Concepción: Siglo XIX, sectores populares urbanos (1800–1885)*. Editorial Universidad de Concepción.
- Rivera, C. (2009). Las maestras protagonistas de la escuela. En A. S. Montecinos (Ed.), *Mujeres chilenas: Fragmentos de una historia* (pp. 155–172). Editorial Catalonia.
- Rojas Flores, J. (2016). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810–2019*. Ediciones JUNJI.
- Salinas Urrejola, I. (2018). Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas: Características del trabajo docente y la profesionalización, 1840–1900. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, (12), 76–97. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n12a0>
- Turra-Díaz, O. (2021). La Escuela Normal de Preceptoras del Sur: Inicios de la formación de “maestras de primeras letras” en contexto regional, Chile en el siglo XIX. *História Unisinos*, 25(2), 303–311. <https://doi.org/10.4013/hist.21021.252.09>
- Ubilla Espinoza, L. (2022). “Granujas y palomillas incorregibles”: Representaciones, delitos y delincuencia infantil en Chile, 1900–1930. *Historia (Santiago)*, 55(2), 217–255. <https://doi.org/10.4067/s0717-71942022000200217>
- Universidad de Concepción. (1928–1931). *Memorias universitarias*. Imprenta El Águila.

CAPÍTULO V

La política mapuche y el profesorado normalista: apuntes para discutir la relevancia de las escuelas normales en el contexto mapuche de la primera mitad del siglo XX

Enrique Antileo Baeza
Juan Porma Oñate

El presente capítulo se aproxima de manera exploratoria a la relación entre política mapuche y educación, considerando tres unidades de análisis. La primera atiende a la educación como un horizonte político cuyo fin se construye en la esperanza de que la sociedad mapuche supere la situación desfavorable en que se encuentra, por lo cual demanda con urgencia el acceso a la instrucción, sobre todo en las comunidades. La segunda, aborda la relación de los liderazgos políticos mapuche con distintas experiencias educativas, enfocándose en la trayectoria de Arturo Huenchullán como estudiante, profesor y defensor de las escuelas normales. Por último, se aborda el enfrentamiento entre proyectos políticos indígenas y su preferencia por alternativas de educación pública en las escuelas normales en detrimento de la educación misional de iniciativa privada. Lo anterior se aborda preferentemente a través de la revisión de archivos de prensa, que dan cuenta de las necesidades y proyec-

ciones educativas advertidas desde la política mapuche en la primera mitad del siglo XX.

Al pensar en la política mapuche de la primera mitad del siglo XX, se nos presentan varias imágenes: los diputados, las organizaciones, la lucha por la tierra, por ejemplo. Asimismo, la figura de profesores y profesoras emerge también como una cuestión medular e ineludible. Algunas de las primeras dirigencias mapuche, tras iniciado el proceso reduccional, comparten en sus biografías el haber sido profesores. Las figuras de Manuel Manquilef, Arturo Huenchullán o Zoila Quintremil atestiguan estas travesías en el mundo de la educación, que sin duda marcaron a toda una generación.

La educación implementada en el territorio mapuche tras la Ocupación de la Araucanía fue concebida como una herramienta para asimilar a los mapuche dentro del Estado chileno y consolidar el control sobre un territorio que hasta entonces había resistido la colonización. Este sistema educativo, diseñado por el Estado y apoyado por las misiones religiosas, tenía como objetivo transformar y chilenizar a la niñez mapuche. Las discusiones parlamentarias de finales de siglo XIX y principios del XX recalcabán la importancia de la labor moral de las escuelas, que, en otras palabras, se referían a la urgencia de evangelizar en el proceso educativo, pues de no ser así, la formación escolar sólo daría como resultado a indígenas con más recursos, pero no necesariamente civilizados⁶. Por este motivo, las escuelas se convirtieron en el principal medio para inculcar una nueva identidad,

Sin embargo, un fenómeno complejo se fraguó desde el seno de cientos de familias mapuche. La estrategia de asimilación no fue exitosa. A pesar del énfasis del Estado y de las directrices de órdenes misionales, desde las comunidades y familias mapuche emergieron otras respuestas. En ese contexto, pese a la violencia colonial manifiesta en la estructura escolar, los dispositivos de disciplinamiento y el abierto racismo, el mundo político mapuche construyó una demanda y una conciencia de la necesidad de acceso e instrucción

⁶ Aquel aspecto es puesto en relevancia por Azócar et al. (2015), que en su estudio sobre las misiones capuchinas advirtieron las disposiciones señaladas por Antonio Varas en su informe presentado al Congreso, en donde la autoridad indicó la inconveniencia de dotar a los salvajes de recursos sin antes enseñarles el corazón (Azócar et al., 2015, pp. 218-219).

para la niñez y juventud mapuche. La educación formal, concebida como un instrumento de control, se convirtió en un campo de batalla donde las organizaciones mapuche lucharon por su derecho a existir y ser respetados dentro del Estado chileno. Los intentos de asimilación encontraron resistencia no solo en las aulas, sino también en los hogares y comunidades que abrazaron el fomento de la educación como un medio de defensa y resistencia para su gente.

En este contexto, los *mapuche letrados*, que emergieron a principios del siglo XX como un nuevo actor (Serrano et al., 2018, p. 315), se convirtieron en los primeros líderes del movimiento mapuche de esa centuria. Ellos vieron en la educación una oportunidad de mejora y, posteriormente, en las escuelas normales, una vía para que los jóvenes mapuche se formaran como docentes e ingresaran en las reducciones. Esta estrategia respondía a la desconexión entre la educación y la ruralidad y cuestionaba, hasta cierto punto, el dominio de las congregaciones religiosas en este ámbito, como las misiones anglicanas y las escuelas capuchinas. La niñez mapuche enfrentaba la elección entre la educación misional o las escuelas urbanas. Para contrarrestar estas limitaciones, las dirigencias mapuche propusieron la creación de un profesorado mapuche. No es casualidad que muchos miembros de organizaciones como la Sociedad Caupolicán, la Federación Araucana, la Corporación Araucana y el Frente Único Araucano fueran profesores. Su lucha se fundamentaba en la convicción de la importancia de instruir a la niñez mapuche (Canales, 1998). Este enfoque surgió de un análisis temprano realizado en las asambleas políticas mapuche, donde, a través de comisiones que evaluaban los problemas educativos, se identificaron no solo obstáculos de acceso e infraestructura, sino también barreras culturales que dificultaban la comunicación entre educadores y estudiantes.

En este artículo, exploramos brevemente los discursos de miembros del movimiento mapuche sobre la educación normalista y las razones de su incentivo y masificación. Intentamos comprender el vínculo con la formación educativa no mapuche como un legado del proceso de relaciones interétnicas que atraviesa el colonialismo español y que llega a nuestros días, reemergiendo en tiempos del colonialismo republicano. Metodológicamente, hemos trabajado con fuentes de prensa —donde la cuestión educativa adquiere centralidad— para intentar comprender, desde un cruce entre antropología

e historia, las motivaciones de las dirigencias mapuche para defender y fomentar, primero, el acceso a la educación formal y, segundo, las escuelas normales como modelo a seguir.

La dirigencia mapuche y la educación

Desde la formación de la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía en 1910, la educación aparece como un vector en la agenda política mapuche. Esta institución, considerada como una de las primeras expresiones del movimiento contemporáneo, fue formada por profesores normalistas como Manuel Antonio Neculmán, Manuel Manquilef y Juan Catrileo entre otros (Ancán, 2008; Donoso, 2008; Foerster y Montecino, 1988). De hecho, una de sus primeras demandas o gestiones en el campo escolar tenía que ver con el aumento de las becas para que los indígenas pudiesen ingresar a las escuelas normales.

Desde ese momento, encontramos sistemáticamente en el movimiento mapuche dos anclajes discursivos potentes. Uno es la cuestión de la educación como una necesidad urgente para la niñez mapuche⁷, y lo segundo, corresponde precisamente al fomento de la educación, pero en su especificidad normalista. Esto además se encuentra estrechamente relacionado con el conjunto de reivindicaciones indígenas cuyo núcleo fue la defensa de las tierras.

Fiel reflejo de esta centralidad de la demanda educativa quedó plasmado en la labor de los primeros parlamentarios mapuche. Desde 1924, una camada de dirigentes logró llegar al parlamento representando los intereses mapuche y en alianza con diferentes partidos regionales y nacionales (Canales, 2012). Los primeros tres fueron Francisco Melivilu, Manuel Manquilef y Arturo Huenchullán. El destacado escritor Manuel Manquilef nos deja un tremendo legado sobre las escuelas normales en la discusión parlamentaria. En la Se-

⁷ Lo anterior se encuentra plasmado no solamente a nivel discursivo, sino también en las cifras de progresivo aumento de matrículas en escuelas particulares indígenas, situación que Fray Jerónimo de Amberga tuvo posibilidad de ejemplificar dramáticamente en 1913, al señalar en una conferencia que solo en cinco días tuvo que cerrar las matrículas de su establecimiento (Cano, 2010, pp. 327), pues los cupos se llenaban rápidamente sin posibilidad de cubrir la demanda completa.

sión 68.a extraordinaria del jueves 6 de enero de 1927, el diputado propone discutir las dificultades que tiene la juventud mapuche para continuar sus estudios. En el caso de las escuelas normales, se exigía primer año de humanidades o quinto año de escuela elemental. En aquella sesión, Manquilef propone un proyecto que señala:

Artículo único. Los indígenas que comprobaren con un certificado del jefe del establecimiento donde hubieren hecho sus estudios, que sus conocimientos son superiores en un año a los exigidos para incorporarse a algún interno de la República, se les dará de preferencia la beca que soliciten. Esta ley regirá desde la fecha de su publicación en el Diario Oficial (Cámara de Diputados, 1927, p. 2668).

En la década de 1930 y 1940, la reivindicación de la educación se extenderá en la prensa, tanto chilena como mapuche. Muchísimos son los registros escritos de este período. Señero es el texto de Herminia Aburto Colihueque, secretaria de la Federación Araucana y militante del segmento juvenil de la misma institución, que aboga por la incorporación de la mujer mapuche a la escuela (1935). Otro texto también muy conocido es el de Emilio Huenuhueque, miembro de la Unión Araucana, que aparece en el Periódico Araucano:

Los padres araucanos no deben negarles la educación a sus hijos porque la «educación es la única herencia que deben dejarle a su familia». Nosotros los mapuches parece que sólo pensamos de aprovecharles [en] el trabajo a los hijos y otros piensan en el campo. Así, al fin y al cabo, hay muchos mapuches que no han podido recibir ninguna educación ni menos civilización. Es una desgracia que existan padres que carecen de espíritu ¿Cómo podrán ganar su vida las personas que no tienen educación? la educación les hace mucha falta. Somos muy pocos los que podemos considerar esto. En todas las zonas indígenas hacen mucha falta mapuches, estudiantes, profesores, agrónomos, abogados, doctores, dentistas y farmacéuticos (Huenuhueque, 1937, p. 1).

La preocupación de Huenuhueque se halla en las condiciones materiales que caracterizan la vida mapuche del momento, situaciones de pobreza y marginalidad que son patentes en varios registros de la época. También Florencio Antilef (Unión Araucana) aboga en sentidos similares:

La educación es de absoluta necesidad para nuestra raza. Sobre este punto, hay divergencia de pareceres entre nosotros; hay quienes —elementos viejos de Arauco— que dicen que ella no necesita la educación, pues, los mapuches deben seguir el antiguo modo de vivir y las antiguas costumbres, que no deben perder las tradiciones de sus abuelos. Esta opinión no es aceptable, porque es falsa, sin base razonable y no está de acuerdo con el sentir del elemento joven, porque éste ha visto que la causa del atraso de gran parte de sus compatriotas es la ignorancia. Esto no quiere decir que desprecie las costumbres y tradiciones nobles de su raza, sino lo contrario, es decir, desean una raza mapuche y siempre mapuche, pero educada, esmeradamente educada (Antilef, 1937, p. 2).

La mirada de Florencio Antilef es generalizada en este periodo. La educación es imperiosa, pero deja entrever un debate interno de las organizaciones mapuche ¿Es la educación un camino de asimilación o es una herramienta para las futuras generaciones en su devenir relacional con el Estado y la sociedad chilena? Si bien no existen registros hallados por nosotros de organizaciones que llamen a no educarse, es posible pensar que muchísimas familias no pueden enviar a sus hijos e hijas a las escuelas o bien se resisten a ello por diversos motivos y uno muy fuerte es el racismo. La escuela condensaba un clima hostil para niños y niñas mapuche. Aquella fue una de las preocupaciones del profesor Domingo Curaqueo, miembro de la Sociedad Galvarino:

Desde que este país sometió al araucano, considerándolo parte integrante de la chilenidad, y por consiguiente igual a cualquier otro ciudadano, muchos fueron penetrando en las aulas escolares casi sin darse cuenta de qué

se trataba y de los resultados que de allí pudieran obtener; algunos alcanzando cierta cultura, pudieron contribuir al progreso de la sociedad destacándose en la defensa de su terruño. Pero la gran mayoría volvía a sus rucas perseguidos por personas especialmente encargadas de la labor educacional. Desde luego cabe aquí preguntar lo siguiente: ¿cuál es el motivo que movió antes al personal docente a perseguir a la raza araucana? ¿Acaso por tratarse de una raza dominada, no tiene el derecho a levantar su mente y civilizarse? ¿Acaso porque su color sea un tanto extraño, [a] ser objeto de burla de profesores y alumnos? ¡Incomprensión! ¡Mezquindad cultural! (Curaqueo 1940/2019, pp. 138–139).

Las interrogantes de Domingo Curaqueo son compartidas desde la década de 1930 por otro miembro de la Sociedad Galvarino, el periodista autodidacta Carlos Huayquiñir. En un texto llamado *Arauco ante la campaña de la chilenidad*, publicado en *El Heraldo Araucano*, Huayquiñir discute precisamente el dilema entre la necesidad de educarse y la institución docente y su aversión al pueblo mapuche:

Los Araucanos comparten este punto de vista, y lo apoyarán sin reservas. Solo que también estiman, y esto no como un favor, sino en mérito a la verdad y en honor a la realidad, que, respecto de Arauco, respecto del indio, la Historia y su manera de enseñarla deben reformarse de plano. Es cosa corriente y moliente en que los encargados de enseñar la Historia presente al Araucano como el desechado de cuanto vicio y perversión pueda imaginarse, que le nieguen, no solamente la civilización, sino también los sentimientos de hombre. Y esa falsa idea del aborigen se perpetúa y queda estereotipada en la mente de los niños con frases semejantes a ésta: “flojo como un indio”, “feo, como un indio” y “grosero como un indio”, etc. (Huayquiñir, 1941, p. 3).

Los textos y discursos a favor de la educación en la década de 1930 están evidentemente relacionados con el trabajo educativo

desplegado por el Frente Popular, factor que debe explorarse en futuras investigaciones. Sin embargo, la discusión en torno a la educación mapuche, a nuestro juicio, es más profunda (hablaremos de ello más adelante). Las organizaciones mapuche representan la cara visible de un mundo que carece de una representación establecida. La ruralidad y las reducciones, alejadas de los centros urbanos y con numerosas dificultades materiales, no participan en el debate sobre la necesidad de educar. Las misiones y las escuelas rurales no cubren áreas suficientes para que las familias puedan enviar a sus niños a la escuela. También es necesario considerar las carencias económicas que impiden llevar a cabo acciones en este sentido. Son muchos los factores interrelacionados, y la dirigencia mapuche sabe que son pocos los niños y niñas que pueden acceder a la educación. A comienzos del siglo XX, la sociedad mapuche aún se caracterizaba por un fuerte monolingüismo y por dificultades traductológicas en su interacción con el Estado (Pavez y Pàyas, 2021). Si el camino es educarse, los obstáculos son múltiples.

Aquí se abre una ventana interesante. A nuestro juicio, el profesorado mapuche —que además trabaja políticamente para su pueblo— llega temprano a la siguiente convicción: la mejor forma de aumentar el acceso de la niñez mapuche es fomentando la formación de un profesorado mapuche que logre insertarse en los campos a través de escuelas rurales o escuelas agrícolas, que además debían ser creadas con este fin. Las experiencias comenzaron temprano, ejemplo de ello fue la escuela de Sebastián Queupul en Nueva Imperial (Foerster y Montecino, 1988, p. 261). El movimiento mapuche del momento conoce bien el funcionamiento de las escuelas normales, de las escuelas misionales anglicanas y capuchinas y sus metodologías de trabajo. Registro de estas reflexiones, nos quedan en las palabras de la profesora Zoila Quintremil en 1935:

En primer lugar, ver y estudiar la manera cómo hacer, cómo obligar, cómo aplicar la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria para que estos niños vayan, se matriculen y asistan en verdad y regularmente a las escuelas. Sean estas escuelas especies de hogares, proporcionándoles los medios materiales y que hagan verdaderamente una labor social con los padres de familia y vecinos, es decir, dentro de

las reducciones en que se halle situada y, si fuera posible, fundar colegios, internados en el campo mismo, que estén en contacto con sus tierras, de acuerdo al ambiente y a sus intereses y cuyos maestros fueran de su misma raza...(y si no lo son) que tengan vocación de maestros, cierto cariño a la raza araucana y que no sientan náuseas, repulsión considerando a los niños mapuches, al araucano nativo como a un ser infeliz (Foerster y Montecino, 1988, p. 262).

La presentación de la profesora se enmarca en la Concentración de Profesores de Escuela de Carácter Indígena realizada en Temuco en 1935. Su ponencia se tituló “Características del Niño Araucano”. Se hilvanan en su pensamiento la cuestión de acceso real y, por cierto, la preocupación por la idoneidad del profesorado. Este elemento resulta clave, nos conecta con las historias de las escuelas normales en Chile (Pérez-Navarro, 2017) y lo exploraremos a partir de dos entradas. La primera el factor Huenchullán y la segunda desde el debate de Chihuailaf con Guido Beck de Ramberga.

El Rol de Huenchullán

Arturo Huenchullán –antes de ser diputado, y como dirigente de la Sociedad Caupolicán– tuvo la oportunidad de realizar un viaje a Estados Unidos en 1927 (Diario Austral, 11 de agosto de 1927). Esta estadía tuvo un carácter fundamental en las posturas que adoptó sobre las demandas educativas mapuche. Su viaje lo hizo en calidad de profesor normalista, formado en la Escuela Normal de Victoria, enviado por el gobierno de Chile a observar el funcionamiento de las escuelas en Estados Unidos. Por supuesto, esto se debía a su rol de figura pública en la organización indígena. Parte de esto quedó reflejado en una breve nota del New York Times en julio de 1928.

EDUCATIONAL methods in the rural parts of the United States, and particularly on the Indian reservations, are being studied by Arturo Huenchullan, a normal school instructor of Chile, who has been sent here for the pur-

pose by his Government. His report will be used as a basis for reforming the system by which Chile now provides education for its Indians. He is now enrolled in Teachers College of Columbia University. Later he will go to Nashville, Tenn., Oklahoma, New Mexico, Arizona and Washington, D.C., and will visit in Mexico before he returns to Chile. (...) «The Government has been very good in its laws for the Indian.» Mr. Huenchullan says, «but the men who carry them into force have not been fair. Therefore the Indian is still trying to get his rights.»

The latest provision is a public instruction law, passed in March, 1928, according to which free Government schools will be established in the rural districts, to which all Indian children, for the first time in history, will have a chance to go. Protestant and Catholic mission schools and a few operated by Indians themselves have been the only ones (New York Times, 01 de julio de 1928).⁸

Huenchullán aprovechará de visitar diferentes Estados y conocer el trabajo educativo con los pueblos indígenas en Estados Unidos. En cierta medida, la labor de Arturo Huenchullán Medel se fortalece con este periplo y se transforma en un acérrimo defensor de la educación normalista y de la política de internados⁹. El futuro diputado

8 “Los métodos EDUCATIVOS en las zonas rurales de los Estados Unidos, y particularmente en las reservas indígenas, están siendo estudiados por Arturo Huenchullán, un instructor de escuela normal de Chile, quien ha sido enviado aquí para tal propósito por su Gobierno. Su informe se utilizará como base para reformar el sistema con el que Chile actualmente proporciona educación a sus indígenas. Actualmente está inscrito en Teachers College de la Universidad de Columbia. Más tarde irá a Nashville, Tennessee, Oklahoma, Nuevo México, Arizona y Washington, D.C., y visitará México antes de regresar a Chile (...) “El Gobierno ha sido muy bueno en sus leyes para el indígena”, dice el Sr. Huenchullán, “pero los hombres que las implementan no han sido justos. Por lo tanto, el indígena aún está luchando por obtener sus derechos.” La última disposición es una ley de instrucción pública, aprobada en marzo de 1928, según la cual se establecerán escuelas gubernamentales gratuitas en las zonas rurales, a las que por primera vez en la historia todos los niños indígenas tendrán la oportunidad de asistir. Las escuelas misionales protestantes y católicas y algunas pocas operadas por los propios indígenas han sido las únicas accesibles para aquellos que viven en los campos en su territorio asignado en el sur de Chile” (Traducción propia)

9 En su periodo como parlamentario, Arturo Huenchullán hizo saber sobre esta necesidad al presidente Arturo Alessandri, ya sea desde la Cámara de Diputados indicándole

verá en este formato la posibilidad de aumentar el acceso de la niñez mapuche a las escuelas y de conformar un profesorado indígena.

Poco tiempo después de su viaje, publicó un artículo clave en la *Revista de Educación* titulado “La Educación de los Indígenas en Estados Unidos” (1929). En este, Huenchullán describe las fuentes principales de instrucción para los pueblos indígenas en Estados Unidos, destacando el rol central del *Indian Bureau*, una oficina del gobierno federal encargada de fundar y supervisar la mayoría de las escuelas para indígenas. Estas escuelas, en su mayoría internados, buscan no solo proporcionar una educación básica, sino también una formación vocacional adaptada a las necesidades de la vida activa en Estados Unidos.

El artículo detalla particularmente el Haskell Institute un internado indígena que no solo enseña a los estudiantes conocimientos generales y vocacionales, sino que también se enfoca en actividades físicas y recreativas, financiadas en su totalidad por el gobierno federal. Huenchullán ve en este modelo una oportunidad para implementar un sistema similar en el contexto mapuche, que permita a la juventud indígena recibir una educación integral que incluya formación técnica, física y cultural, preparándolos para contribuir tanto en su comunidad como en la sociedad en general.

Al entrar el Parlamento, Huenchullán no olvidó su perspectiva de la educación. En una alocución realizada en 1933 señaló:

Todos los países de América, Estados Unidos, los de Centro América, Perú, Brasil y hasta la propia Bolivia, tienen escuelas normales para los indígenas, toda clase de institutos; y Chile... no tiene, absolutamente ninguno para la raza, aborígen y todos los habitantes de este país sufren la vergüenza descarada de dar una o dos veces por año una limosna para que instituciones religiosas de otros países vayan a educar a los que fueron dueños legítimos de esta tierra. ¡Esto es imperdonable! (Biblioteca del Congreso Nacional, p. 33).

cómo debían gastarse los recursos destinados a los internados (BCN, Sesión 17.a extraordinaria, 02 de noviembre de 1933), o en reuniones que sostuvo presencialmente con él, que buscaban el mismo propósito (El Diario Austral de Temuco, 10 de marzo de 1936).

Por cierto, esto no sólo fue una vocación de Arturo Huenchullán. Clamaron por esta demanda José Cayupi y Venancio Coñuepán, por ejemplo. No obstante, pensamos que en Huenchullán floreció una convicción profunda de una educación impartida por mapuche y para mapuche. Parte de esto permite comprender el actuar de la familia Huenchullán con la instalación de la Escuela en su reducción de Las Cardas (Victoria), cuyo legado ha durado tanto tiempo. En el seno de familia Huenchullán, donde también destacó el preceptor Ignacio Huenchullán Medel, se conformó un bastión de cierta autonomía en la educación o al menos de un control y empoderamiento de las familias y organizaciones indígenas.

La alternativa normalista: Cuestionamientos a la educación misional

Al igual que ocurrió con los demás objetivos iniciales de las organizaciones políticas mapuche, las demandas educativas experimentaron modificaciones a lo largo de las décadas. Estas transformaciones se debieron a la depuración política de los proyectos mapuche, que, mediante un constante debate, proponían soluciones al problema educativo. Aunque estas propuestas no eran necesariamente contradictorias, dado que el objetivo último era mejorar las oportunidades de acceso a la educación formal para los mapuche, sí generaban tensiones entre distintos intereses de las agrupaciones, como fue el caso de la Unión Araucana.

En algunas organizaciones mapuche, hubo colaboración de líderes misionales como Carlos Sadlier. Sin embargo, la situación de la Unión Araucana era diferente, ya que en su dirección estaba a cargo de Guido Beck de Ramberga, quien desempeñó un papel fundamental en la formación y orientación de la organización. Para el momento de la fundación de la Unión Araucana, Ramberga ya ocupaba el cargo de Prefecto Apostólico y más adelante se convertiría en Obispo Vicario Apostólico de la Araucanía. Esta posición le otorgó una influencia significativa, situando rápidamente a la organización bajo su dirección en el radar de las autoridades políticas regionales y nacionales.

A pesar de ser la última de las tres grandes organizaciones de principios de siglo en ser creada, desde su fundación en 1926, la

Unión Araucana disputa rápidamente el protagonismo de las demás organizaciones, con un marcado acento católico. Por estos motivos, su proyecto político destacaba la importancia de la educación para mejorar la situación de la sociedad mapuche, pero siempre realzando el papel que había jugado la misión capuchina en este aspecto. Así, gran parte de los escritos que pueden encontrarse en la prensa regional, como en el propio medio de la organización, *El Araucano*, se orientan a promover enseñanzas vinculadas a un aspecto moral, y muchas veces, derechamente a resaltar la labor de la misión capuchina y de su líder Guido Beck de Ramberga, en favor de los mapuche.

Las dirección católica de la Unión Araucana hizo que sus líderes entraran en disputas a través de la prensa con otras organizaciones, especialmente con la Federación Araucana (Tripailaf, 1939/2019), por ser una plataforma desde la cual se promovían prácticas religiosas mapuche que el pensamiento católico consideraba inmorales. Además, dicha organización (La Federación) simpatizaba con políticos y organizaciones de influencia socialista y comunista, por lo cual los líderes de la Unión Araucana argumentarán la necesaria disolución de la organización utilizando el binomio salvajismo/comunismo, ambos vistos como males necesarios de combatir.

En una reunión que sostuvo Guido Beck de Ramberga con el presidente Carlos Ibáñez del Campo, la autoridad eclesiástica advirtió al mandatario sobre la defensa por parte de Manuel Aburto Panguilef de *antiguas prácticas*, entendiendo estas como una “propaganda disolvente y anticivilizadora [...] en contra de la moral y religión cristiana” (*El Diario Austral de Temuco*, 01 de noviembre 1927). Al siguiente año, el presidente de la Unión Araucana, Antonio Chihualaf, hará una crítica en similar dirección, a propósito de la realización de ceremonias religiosas mapuche, señalando que al practicarlas “no civilizamos a nuestra raza, la degradamos, la lanzamos tres siglos atrás, somos unos criminales que no merecen el nombre de hombres educados y civilizados.” (*El Diario Austral de Temuco*, 04 de enero de 1928).

En ese contexto, es que la discusión entre organizaciones políticas mapuche se orienta al campo de la educación. Tras acusaciones de *tendencias subversivas* dirigidas a Manuel Aburto Panguilef, es que Gregorio Seguel Capitán aparece por primera vez en los debates

públicos vinculados a la política mapuche. Años más tarde, sobre todo a partir de la década del cuarenta, alcanzará alta notoriedad como uno de los máximos líderes del Frente Único Araucano. Su formación como profesor le vinculó siempre en las instancias de debate político en las comisiones de educación, en donde fue un férreo defensor de las escuelas normales, ideando formas para fomentar el acceso mapuche a estos espacios. Para fines de la década del veinte, un joven Seguel Capitán escribe sus descargos contra los misioneros capuchinos, a propósito de las acusaciones de organizaciones que tildaban de comunistas a líderes de otras organizaciones mapuche. Lo anterior era especialmente grave para las esferas capuchinas, puesto que dicho espectro político se vinculaba con posturas críticas respecto a la función de la iglesia en la sociedad de clases. Lo interesante de la respuesta es la imbricación entre política y educación, puesto que su argumentación contrapone el *dinamismo e impulso de moverse, sentir y pensar* que experimentan los mapuche en una búsqueda política, frente a *espíritus obtusos y conformistas*, descripción que corresponde a los capuchinos. Para Seguel, las críticas vinculadas a *pensamientos subversivos* solo eran un pretexto "...para difamar a los que piensan de distinta manera como si el pensar pudiera ser monopolizado por unos cuantos imbéciles." (El Heraldo del Sur, 24 de mayo de 1928).

Es entonces cuando la disputa gira en su argumentación hacia un tipo particular de educación, cuestionando las subvenciones entregadas a las iniciativas educativas privadas, señalando a las escuelas misionales como *fábricas de mediocres que la sociedad actual no necesita*. "... ni mucho menos la PATRIA; porque es una verdadera desgracia que una nación tenga que alimentar a una turba de mediocres que no prestan ninguna función social" (El Heraldo del Sur, 24 de mayo 1928). La *turba de mediocres* reseñada apuntaba a los misioneros capuchinos, que aparte de recibir financiamiento estatal, constantemente debían hacer campañas para financiar la obra educacional del Vicariato de la Araucanía, a través de la *Colecta Nacional del Copihue*.

Posteriormente, en 1930, las críticas vertidas por Seguel Capitán se retomarian, esta vez desde simpatizantes de la Unión Araucana. Los lineamientos educacionales de la misión capuchina y a la dirección de la organización serían fuertemente cuestionados, puesto que ella no representaba los intereses de participación que

sus liderazgos demandaban. La organización, que por primera vez enfrentaba a la directiva con la dirección (en otras palabras, a los líderes mapuche de la organización contra los misioneros capuchinos que la dirigían), formalizó su descontento a través de una carta firmada por sus miembros más destacados¹⁰. La argumentación de esta carta giró en torno a si en realidad la misión capuchina podía definirse como la *educadora de los araucanos*, en circunstancias de que solamente un cuarto del total de niños recluidos en sus internados eran indígenas. En este camino, José Queupil, Juan Segundo Pichulaf, Valentín Morales y Andrés Chihuailaf sorprenderían haciendo mención de quien hasta entonces había sido un adversario político:

Días atrás, conversando con el hermano de raza Arturo Huenchullán, interrogándolo uno de los firmantes ¿dónde se educó Ud. mi buen amigo? nos contestó: “Las primeras letras las recibí de educadores particulares y ellos influyeron para que siguiera mis estudios en la Escuela Normal, y ahora me ven, soy profesor titulado y dado a estos verdaderos educadores, a quienes les debo todo y se los reconoceré mientras viva” (El Heraldo del Sur, 25 de abril de 1930).

Ante la pregunta que se hacen los dirigentes *¿Dónde están los profesionales salidos de las misiones capuchinas?*, reforzando la idea de que la formación entregada por los misioneros no tiene la proyección que desean, Guido de Ramberga justifica los lineamientos para la educación indígena citando una conversación sostenida con el presidente de la República, Carlos Ibáñez del Campo. Respecto a lo anterior, el Obispo señala y cita un diálogo con el mandatario:

«¿Cómo quiere S.E. que eduquemos al araucano?»—
Después de mirarme un momento me dijo: «Quiero que

10 En dicha carta, aparecen como participantes de la actividad en que se interpela a los capuchinos, los dirigentes de la Unión Araucana Marcelino Ñanculeo, Florencio Painemilla y Floriano Antilef. En días posteriores, Guido Beck de Ramberga declarará en medios de prensa regional, que los dos últimos negaron su participación en el reclamo. Lo anterior es de especial relevancia, puesto que quienes se mantuvieron del lado de los misioneros capuchinos, asumirán la dirigencia de la Unión Araucana en los años posteriores.

el indígena aprenda a leer y escribir, que adquiera los conocimientos que necesita para cultivar metódicamente sus tierras; que aprenda a trabajar». Esta es la orientación que quiere dar S.E. a la educación del pueblo indígena. Oíganlo los jóvenes que sueñan con puestos de abogados y doctores (El Heraldo del Sur, 21 de mayo de 1930).

La carta y su respuesta —que expresan una crisis de representatividad y, además, explora otras posibilidades de educación fuera de la labor misional a la luz de las palabras citadas de Huenchullán—, iniciaría un proceso de disputa sobre el devenir educacional de la sociedad mapuche. Desde la Sociedad la Moderna Araucanía —organización, fundada y presidida por Antonio Chihuilaf— buscarán disputar los derechos sobre la Escuela de Quecherehue. Anteriormente cedida a la administración de la Misión Capuchina, se iniciará un proceso en mayo de 1930 para hacerse cargo de su administración, increpando al Padre Wolfram y al Obispo Guido Beck de Ramberg, pues estos últimos desconocían la potestad que tenía la Sociedad Moderna Araucanía sobre la Escuela de Quecherehue, teniendo la organización los documentos correspondientes que acreditaban su derecho. La comisión enviada por la agrupación habría sido mal atendida por los misioneros y sus reclamos no fueron escuchados. Por esta razón, luego de una reunión de la organización, se acuerda:

Nombrar una comisión, la que quedó compuesta por los señores Antonio Chihuilaf, Antonio Cofian, Valentin Morales y Andrés Chihuilaf, para que se presenten ante la Intendencia de Cautín y soliciten la citación del Obispo M. Guido y del Padre Wolfram, para que ante esta autoridad se arreglen las dificultades producidas pidiéndole que hagan entrega de este local y pase la Escuela al Estado (El Heraldo del Sur, 8 de mayo de 1930).

Las críticas a la labor misional serían complementadas días más tarde por Agustín P. Millaleo, quien en una postura más conciliadora señalaría que no se pretende restar mérito a la labor misional, sino mostrar preferencia por una educación estatal. La razón de esta preferencia es que la escuela misional no entrega reconocimientos

de oficios o titulación, prefiriendo ante esta opción las escuelas normales, pues “[los asistentes a estas escuelas] previo a sus exámenes son titulados y reconocidos por el Estado y los otros (...) carecen de títulos, técnica y práctica.” (El Heraldo del Sur, 20 de mayo de 1930).

Palabras finales

El rol clave que tuvo Arturo Huenchullán en su actitud preferencial sobre las escuelas normales y los internados, así como el giro crítico de dirigentes como Seguel Capitán o Chihuailaf demuestran la energía con que se producía el debate sobre las rutas de la instrucción y formación de las y los jóvenes mapuche. Años de experiencias y estudio en la Escuela Normal de Victoria, en la Escuela Normal de Angol, la Escuela Normal de Chillán e incluso en Santiago, donde se formaron muchísimos preceptores, marcarán un sendero de defensa de un tipo especial de educación que contrarrestará la hegemonía de la educación misional. Esta generación de profesores mapuche activó un agenciamiento en la expansión de la educación, llegando a la convicción de forjar un profesorado mapuche que pudiera ejercer su labor a la reducciones y con ello alcanzar a cientos de niños y niñas mapuche.

En este artículo exploramos la interrelación entre la política mapuche y la educación, centrándonos en varios aspectos clave que intentaron revelar cómo el profesorado normalista desempeñó un papel fundamental en la lucha por el acceso y la mejora de la educación para la niñez mapuche durante la primera mitad del siglo XX. En la sección dedicada a “La dirigencia y la educación”, examinamos cómo las organizaciones mapuche, desde la Sociedad Caupolicán hasta la Federación Araucana, colocaron la educación en el centro de su agenda política, viendo en ella y en la especificidad de su formato como Escuela Normal, una herramienta que podría presentar ventajas para sobrellevar la violenta asimilación cultural.

El apartado “El rol de Huenchullán” destacó la figura de Arturo Huenchullán, cuyo viaje a Estados Unidos y su posterior defensa de la educación normalista se convirtieron en un hito para el movimiento mapuche. Su experiencia internacional y sus propuestas educativas reflejaron una estrategia deliberada para incrementar el

acceso de los jóvenes mapuche a una educación que no solo los preparara académicamente, sino que también los formara como futuros líderes de sus comunidades.

En la sección “La alternativa normalista: Cuestionamientos a la educación misional” analizamos una de las controversias más significativas dentro del movimiento mapuche, la cual giró en torno al rol de las iglesias y la misión capuchina en la educación. Este apartado reveló cómo las organizaciones mapuche, aunque compartían el objetivo común de mejorar la educación, divergieron en cuanto a las metodologías y alianzas estratégicas, lo que generó tensiones internas y debates sobre la mejor forma de educar a la juventud mapuche.

Este artículo es solo un ejercicio de apertura sobre el rol que tuvieron las escuelas normales. La apuesta del movimiento mapuche por la educación requiere una mirada que maneje temporalidades diversas, que exploren las urgencias del siglo XX, pero que también observe a largo plazo la perspectiva estratégica de la política mapuche por utilizar la educación colonial para beneficio propio, considerando las experiencias desde el siglo XVIII al XIX. Volviendo al siglo XX, queda mucho por explorar en esta materia. Muchos jóvenes mapuche educados en las escuelas normales tuvieron un rol preponderante en diferentes orgánicas y, por cierto, en la defensa de su pueblo. Esto continuó con fuerza hasta el cierre de las escuelas normales. Asimismo, estos jóvenes dejaron legado de ello en las revistas estudiantiles que se confeccionaban en las escuelas normales. El detalle del proceso, la escritura mapuche allí gestaba, son aristas que debemos profundizar y que nos permitan comprender de mejor modo el rol crucial que tuvieron las escuelas normales, con todos sus bemoles, en la lectura que hizo el movimiento mapuche sobre la educación de su gente.

Referencias

- Ancán, J. (2008). Prólogo: La doble vida del precepto Neculmán. En A. Donoso (Ed.), *Educación y nación al sur de la frontera: Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880–1930* (pp. 11–20). Pehuén Editores.

- Antilef, F. (1937, noviembre). La educación, necesidad imperiosa de la raza araucana. *Periódico Araucano*, 1(5), 2-3.
- Azócar, A., Nitrihual, L., Flores, J., López, S., & Pacheco, S. (2015). La tarjeta postal fotográfica y la escuela misional en la Araucanía: El discurso visual capuchino sobre sus logros en la transformación de la niñez mapuche (1898-1930). *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 24, 215-230.
- Biblioteca del Congreso Nacional. Departamento de Servicios Legislativos y Documentales. Sección de Historia Legislativa y Parlamentaria. (s. f.). *Labor parlamentaria: Arturo Huenchullán Medel (1933-1937)*. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/78089/1/LaborParlamentaria_Arturo_Huenchullan_Medel.pdf
- Cámara de Diputados de Chile. (1927, enero 6). *Sesión 68.ª extraordinaria en jueves 6 de enero de 1927*. Biblioteca del Congreso Nacional. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/11371/1/C19270106_68.pdf
- Canales, P. (1998). Peyepuyen: Escuelas chilenas en contextos mapuche, integración y resistencia, 1860-1950. *Última Década*, (9), 1-15. Centro de Estudios Sociales (CIDPA).
- Canales, P. (2012). Diputados mapuche en Chile: Debates, demandas y querellas, 1924-1973. *Estudios Transandinos*, 17(1), 107-118.
- Curaqueo, D. (2019). Aversión e injusticia. En C. Alvarado Lincopi & E. Antileo Baeza (Comps.), *Diarios mapuche, 1935-1966: Escrituras y pensamientos bajo el colonialismo chileno del siglo XX* (pp. 138-139). Ediciones CHM. (Trabajo original publicado en 1940).
- Donoso, A. (2008). *Educación y nación al sur de la frontera: Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Pehuén Editores.
- El Diario Austral de Temuco*. (1927, agosto 11). Los araucanos despiden al señor Arturo Huenchullán.
- El Diario Austral de Temuco*. (1936, marzo 10). Ferrocarril por Lonquimay será ruta trasandina del porvenir.
- El Diario Austral de Temuco*. (1927, noviembre 1). El Gobierno ha prometido una decidida protección a la raza araucana.
- El Diario Austral de Temuco*. (1928, enero 4). El parlamento anual de la Unión de Boroa.
- El Heraldo del Sur*. (1928, mayo 24). Los de espíritu conformista no quieren que la raza araucana contribuya al progreso de la patria.
- El Heraldo del Sur*. (1930, abril 25). Trascendencia del 5º Parlamento

de la Unión Araucana.

El Heraldo del Sur. (1930, mayo 20). Ecos de una publicación de “El Diario Austral” relacionado con los indígenas.

El Heraldo del Sur. (1930, mayo 21). De Monseñor Guido Beck de Rambergga.

El Heraldo del Sur. (1930, mayo 8). Sociedad la Moderna Araucanía.

Foerster, R., & Montecino, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900–1970)*. Centro de Estudios de la Mujer (CEM).

Huayquín Rain, C. (1941, julio–agosto). Arauco ante la campaña de la chilenidad. *Heraldo Araucano*, (2), p. 3.

Huenchullán, A (1929). La Educación de Indígenas en los Estados Unidos. *Revista de Educación* (1), N°11.

Huenuhueque B., E. (1937, marzo 31). Sobre la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. *Periódico Araucano*, 1(4), p. 1.

Pavez, J., & Payàs, G. (Comps.). (2021). *El Protectorado de indígenas en Chile: Estudio introductorio y fuentes (1898–1923)*. Ediciones Biblioteca Nacional de Chile; Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Pérez-Navarro, C. (2017). *Escuelas normales en Chile: Una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961–1974)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, DIBAM. <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>

Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2019). *Historia de la educación en Chile* (Tomo II: La educación nacional, 1880–1939). Taurus.

Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F., & Mayorga, R. (Eds.). (2018). *Historia de la educación en Chile (1810–2010)* (Tomo III: Democracia, exclusión y crisis, 1930–1964). Taurus.

The New York Times. (1928, julio 1). Chile studies our methods of educating the indians.

Tripailaf, D. (2019). Señor Aburto Panguilef y el “Frente Único Araucano”. En C. Alvarado Lincopi & E. Antileo Baeza (Comps.), *Diarios mapuche, 1935–1966: Escrituras y pensamientos bajo el colonialismo chileno del siglo XX* (p. 94). Ediciones CHM. (Obra original publicada en 1939).

CAPÍTULO VI

“La Escuela Normal Rural debe funcionar fuera de la ciudad”¹¹: tensiones en torno a la “ruralidad” en la Escuela Normal Rural de Talca (1942–1974)

Vanessa Tessada Sepúlveda

“[Las alumnas están] dispuestas con entusiasmo y cariño a forjar como sus maestras, en la mujer campesina el futuro de una nacionalidad más promisorio” (La Mañana de Talca, 1943a, p. 5). Así opinaba un periodista que, en 1943 —año en que comenzó a funcionar la Normal Rural Femenina de Talca—, visitó la Escuela. Esta frase hacía eco de la discusión acerca de la ubicación de la escuela, que fue ampliamente cubierta por la prensa local entre la fecha del decreto de creación en 1942 y el momento en que comenzó a funcionar el establecimiento, en julio de 1943.

El carácter rural con que nació la Escuela Normal de Talca respondía a las necesidades de la zona y se atenía con ello a la legislación acerca de la creación de escuelas normales dictada en 1929, que indicaba que “estarán ubicadas en los centros de mayor importancia agrícola” (Ministerio de Educación Pública, 1929, Art. 10). La provincia de Talca y alrededores se caracteriza, hasta la actualidad,

11 Palabras del ministro de Educación Pública Benjamín Claro Velasco, 1943.

por sus niveles de ruralidad. En el siglo XIX se vivió un importante proceso de campesinización en la zona, que, como analiza J. Bengoa (2015) permitió la convivencia de dos formas de explotación de la tierra: por un lado, la gran hacienda, y, por otra, los asentamientos campesinos con explotación de subsistencia. La gran hacienda se mantuvo hasta el siglo XX, al igual que el sistema del inquilinaje. De acuerdo con el mismo autor, este modelo productivo y de relaciones sociales produjo subexplotación de la tierra, una lenta modernización del trabajo agrícola y condiciones de pobreza estructurales para los sectores campesinos.

A nivel educativo, datos que hemos encontrado de la década de 1950 dan cuenta que, de 116 escuelas primarias presentes en la provincia de Talca, 95 de ellas tenían carácter rural. Es decir, un 82% de las escuelas fiscales de este territorio se consideraban rurales. Sumado a ello, la provincia adolecía de problemas similares al resto del país: la mayoría de las escuelas rurales eran de tercera categoría, los establecimientos educacionales eran precarios o inexistentes, existían altas tasas de analfabetismo, había alto ausentismo y poca regularidad en la asistencia, a lo que se sumaba una mala cobertura educativa en las zonas rurales (CIDA, 1966). En la prensa, este problema se abordó más de una vez:

Para nadie es un misterio [indicaban en el periódico *La Mañana*] que estas escuelas carecen de locales adecuados, de mobiliarios y de campos, y herramientas de cultivo, por lo que, dado su abandono, poco o nada han significado en la educación de nuestros campesinos (*La Mañana de Talca*, 1957, p. 6).

La ciudad de Talca, a principios de siglo, había contado con una escuela normal para mujeres. En 1906, como parte de la reforma a la educación normal impulsada por José Abelardo Núñez, se fundó esta escuela, la que fue dirigida por la profesora Josefina Valenzuela Darlington (de quien, posteriormente, la Escuela Normal Rural tomaría el nombre). Luego asumió la dirección Adela Von Hagen. Cabe destacar que en esta escuela se formó la reconocida normalista Aída Parada. Sin embargo, tras el terremoto que asoló a Talca en 1927, el que causó daños importantes al edificio donde funcionaba la Escuela Normal, y la reforma de las escuelas normales impulsada

por Carlos Ibáñez del Campo, se decretó su cierre y el traslado de sus estudiantes a la Normal Femenina n°1 de Santiago.

En este capítulo nos proponemos indagar en la especificidad “rural” de la Escuela Normal Rural de Talca a partir de dos ejes articuladores: el primero, la discusión sobre cómo se imprimiría el carácter rural a la escuela y su formación; el segundo, qué significados tenía “lo rural/la ruralidad” para las futuras maestras. Lo que proponemos es leer el concepto de “ruralidad” de la escuela a partir de un prisma polisémico, pues se entendió que este carácter no solo debía radicar en el currículo impartido, sino que también en el contexto donde se hallaba inserta. A lo que se sumaba una misión por parte de las futuras maestras relacionada con ideales patrióticos. Este concepto de “ruralidad” como misión, en tanto ejercicio de la docencia, estaba plagado de claroscuros ligados a las condiciones materiales y simbólicas del ejercicio de la profesión.

La definición de lo “rural” se basa en indicadores estadísticos acerca de la densidad poblacional, o bien, se ha construido como contrapuesto a “lo urbano” (González, 2019), muchas veces en términos jerárquicos que terminan por minusvalorar lo asociado a la ruralidad (Armijo y Caviedes, 1997). El censo de 1907 definió lo rural como aquellos asentamientos menores a mil habitantes, definición que poco ha cambiado con el tiempo. Sin embargo, más allá de esta definición unidimensional, cuestionamientos recientes al significado de la “ruralidad” invitan a mirarla integrando, primero, que existen “ruralidades” y luego, indicando que la experiencia de lo rural también implica integrar en su definición los lazos comunitarios y la relación con la naturaleza (Civera y Costa, 2018).

El texto se divide en tres apartados. En el primero abordaremos el proceso de fundación de la escuela y los cuestionamientos acerca del lugar de su instalación. En un segundo apartado nos acercaremos a su funcionamiento y currículo. Finalmente, en el tercer apartado intentaremos acercarnos a los elementos que las estudiantes y maestros y maestras atribuyen al desempeño. Para desarrollar esta investigación hemos recurrido principalmente al fondo del periódico “La Mañana de Talca”, ubicado en el Centro de Documentación Patrimonial de la Universidad de Talca, al Fondo del Ministerio de Educación Pública y a la publicación escolar “La Espigueta”.

“Una Escuela Normal debe funcionar fuera de la ciudad”¹²

Si bien el decreto n.º 7488 de fundación data de diciembre de 1942, la Escuela Normal Rural de Talca pudo comenzar su funcionamiento recién en el mes de julio de 1943. En el intertanto, la prensa da cuenta de que su principal problema radicó en encontrar un espacio apropiado para su funcionamiento. Poco años antes, Amanda Labarca (1939) ya denunciaba que la política de formación de maestros y maestras rurales era contradictoria, pues había escuelas normales rurales que funcionaban en espacios urbanos sin lugar para la práctica agrícola y que la expansión de la escuela primaria por los campos había sido limitada y principalmente correspondía a escuelas de tercera clase.

Estas aprensiones, como veremos, no solo rondaban en la opinión de Labarca, sino que formaron parte de los discursos de parlamentarios locales y figuras políticas. Como ha investigado Pérez-Navarro (2018), desde la dictadura de Ibáñez comenzó una preocupación específica por el mejoramiento del mundo rural a partir de la educación primaria. Ello, en un escenario latinoamericano que podemos enmarcar en lo que se ha denominado pedagogías ruralistas —entendidas como “aquellas prácticas concepciones, programas y políticas educativas que sostenían que la educación en el medio rural debía adquirir una orientación específica, diferenciada de la educación de las grandes urbes” (Reisin, 2020, p. 87)— donde Chile participó a partir de la implementación de políticas y el pensamiento pedagógico (Pérez-Navarro y Toro, 2024).

Para la zona de Talca y alrededores, la construcción de la escuela era importante, pues existía un problema de educación rural latente. Así lo anunció el parlamentario por la zona Ulises Correa, quien solicitó al Intendente de la provincia de Talca, Rodolfo Armas, acelerar la búsqueda de un sitio para el funcionamiento de la Escuela:

La creación del citado establecimiento tiene una importancia enorme para el futuro de la provincia. Así lo

¹² Palabras del Ministerio de Educación Pública Benjamín Claro Velasco, *La Mañana de Talca*, 1943d, p. 2.

comprenden otras ciudades que lo ofrecen todo en bien de su fundación. No nos expongamos a perder esta oportunidad tan beneficiosa para el porvenir de la provincia (La Mañana de Talca, 1943b, p. 2).

Sin embargo, encontrar un sitio adecuado no fue simple. El mismo intendente declaraba al periódico *La Mañana* durante el mes de enero que la ciudad se encontraba “en situación muy cercana a perder una gran oportunidad tener en Talca a la antigua Escuela Normal de Mujeres y la ciudad de carecer de un centro de cultura” (La Mañana de Talca, 1943c, p. 2). Debido a esto, el Regidor de San Clemente, Alejandro Vergara, propuso que la Escuela fuera instalada en ese sector. En carta enviada al ministro de educación, indicaba:

Tratándose de un establecimiento de carácter rural, lo lógico es que funcione en el campo, única manera de no desnaturalizar su fin y cumplir con el verdadero rol que se le asigna, cual es el formar maestros que aprecien y conozcan el ambiente en que van a actuar, ya que hoy día los maestros que llegan a los campos son una falange de desambientados que no anhelan ni sienten otra cosa que conseguir lo antes posible su traslado a las ciudades (La Mañana de Talca, 1943d, p. 2).

El pensamiento de Vergara hacía eco de una serie de políticas implementadas en el país desde fines de los años veinte tendientes a fortalecer la educación primaria en el campo. Esta preocupación le impulsó a realizar las gestiones necesarias para que la escuela normal fuera instalada en un terreno cedido por el Fundo Mariposas en San Clemente. Ante tal solicitud y ofrecimiento, el ministro de educación de la época, Benjamín Claro Velasco, reafirmó el carácter rural que debía tener el emplazamiento del edificio: “Su pensamiento coincide totalmente con el mío en cuanto a que una Escuela Normal Rural debe funcionar fuera de la ciudad” (La Mañana de Talca, 1943d, p. 2).

A pesar de este acuerdo sobre la importancia que tenía para la conformación de la identidad docente de las futuras maestras el ca-

rácter rural del establecimiento, en marzo de ese año, Humberto Vivanco, director de la Sección de escuelas normales, insistía en que la Escuela debía comenzar su funcionamiento durante el mes de abril “con cinco cursos preparatorios y un quinto año normal” (La Mañana de Talca, 1943e, p. 2), por lo que la búsqueda de un lugar —aunque fuese provisorio— se hacía perentoria. El mismo mes en que estaba previsto el comienzo del funcionamiento, llegó a Talca la directora escogida para liderar la Escuela, proveniente de la Escuela Normal de Ancud: la maestra Dorila Soto, quien ya tenía experiencia dirigiendo una escuela normal rural femenina (Diario La Cruz del Sur, 1943). De acuerdo con el testimonio de la profesora Elisa Castillo, quien participó del proceso de fundación de la Escuela, a la directora se le solicitó organizar la escuela sin los fondos necesarios para hacerlo presupuestado y encontrarle un lugar (Vásquez, 2012, p. 6).

Finalmente, se encontró una locación en las afueras de Talca. El Fundo Las Violetas parecía ser ideal: tenía un terreno de 42 hectáreas, una casa familiar y un gran jardín anterior. No obstante, en el sitio era imposible habilitar el servicio de agua potable, por lo menos durante el primer año (La Mañana de Talca, 1943f, p. 2). Así, contra todo pronóstico y aceptando las presiones impuestas, la Escuela comenzó a funcionar el 29 de julio de 1943, coincidiendo su fecha de apertura con la antigua Escuela Normal de la ciudad.

En su primer año recibió a 142 estudiantes y funcionó con un cuerpo docente de 17 profesores y profesoras¹³, además de 13 empleados. Así, Dorila Soto logró, pese a todas las dificultades, poner en marcha la Escuela Normal Rural de Talca. La hazaña de encontrar local y comenzar el funcionamiento, se realizó, como veremos, a expensas de las estudiantes y cuerpo docente. En un largo reportaje realizado en el periódico *La Mañana*, a cuatro meses de su funcionamiento se visibilizaban las carencias de las condiciones materiales en

13 La primera planta docente estuvo constituida por Dorila Soto, directora; Ludmila Moya profesora de Ciencias Naturales; Brunilda García profesora de Matemáticas; Aida Bobadilla, profesora de Inglés; Celinda Celis Inspectora y Profesora de Educación; Teresina Cerda Inspectora y profesora de Castellano; María Godoy Inspectora; Ana Valenzuela, Profesora de Economía Doméstica; Yolanda Bustamante profesora de Educación Física; Emilia Castillo Secretaria contadora; Ernestina Krum Saavedra, bibliotecaria; Elisa Castillo Profesora de oficios varios; Pedro Casals Morales profesor de Agricultura, Melchor Suarez García, Profesor de trabajos prácticos, Luis Oliva profesor de Religión; Arturo Pino profesor de canto y música e Ida Sepúlveda Lagos Ecónoma.

que funciona el establecimiento. Con respecto a la casa que fungía como aulario e internado, el periodista indicó:

Queremos ser más claros en este detalle: una casa que antes servía a duras penas, a una familia compuesta por no más de diez personas, ahora es habilitada para ciento setenta y dos. El lector se preguntará ¿cómo se hace para que estas 172 personas quepan? La verdad que no es muy sencillo, ni tampoco está de acuerdo con la higiene ni con los métodos científicos de la enseñanza moderna. Pero *la Escuela debía funcionar y no se reparó en sacrificios*. Se ocuparon tres salas para clases, una para trabajos en telar y otra para biblioteca. Siete piezas restantes fueron destinadas a dormitorios. En cada una de ellas hay siete, diez y dieciséis camas tan juntitas una de otra que las alumnas para llegar a la que ella ocupa tiene que pasar a gatas por sobre las demás (La Mañana de Talca, 1943a, p. 5. La cursiva es nuestra).

Asimismo, el problema del agua potable no había sido subsanado, por lo que “La Escuela no tiene baños ni servicio higiénico alguno”. Y tampoco contaba con comedor: “En un principio, las alumnas comían en los corredores o bajo los árboles pero como esto solo es posible en verano, la directora ocupó las bodegas de forraje, previo los entablados y enlucidos correspondientes” (La Mañana, 1943a, p. 5). Y no solo eso, el periodista se sorprendió pues eran las propias alumnas las que cubren parte de los gastos de la escuela:

Como a pesar de todo, las siete piezas no fueron suficientes, hubo de arrendarse otra casa, distante varias cuadras de la Escuela para que el resto de las alumnas allí alojé. Esta casa es pagada a prorrata por todo el alumnado.

Más no es esto todo: las alumnas pagan el teléfono, la luz y cuanto se presenta y sea necesario. (La Mañana de Talca, 1943a, p. 5).

Las condiciones materiales de funcionamiento de la escuela eran insuficientes, como un reflejo de la precariedad del espacio

rural. En este escenario, a las alumnas se les solicitó “sacrificios”, elemento que se convertirá en parte de la identidad docente que allí se inculcó. Finalmente, la escuela no se cambió al terreno ofrecido en el Fundo Mariposas, sino que se fue habilitando y mejorando el establecimiento con el paso de los años. En 1946 el predio fue adquirido por la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos y dos años después fueron inaugurados los pabellones de dormitorios. En 1952 se construyó un gimnasio y se mejoró el edificio, mientras que en 1957 se aprobó la construcción de pabellones de clases, servicios higiénicos y una casa para la directora (Ministerio de Educación Pública, 1957).

Amor por la Patria y arraigo por la tierra

La formación entregada a las estudiantes de la Escuela Normal Rural de Talca se correspondía con el currículo especializado en espacios rurales propuesto desde el Ministerio de Educación Pública en 1929. No obstante, como han dejado en evidencia varias investigaciones, hacia la mitad de la década de los cuarenta comenzó un proceso de homogeneización de la formación normalista que le restaba importancia al conocimiento rural en favor de la equiparación con el currículo urbano (Cox y Gysling, 1990; Pérez-Navarro, 2018).

Como ya mencionábamos, la primera directora de la Escuela Normal, Dorila Soto, entregó una clara impronta ruralista de la formación y la pensó como parte de la formación identitaria de las estudiantes. El Departamento de Capacitación Rural de la Escuela Normal se centró en que las estudiantes conocieran el medio rural a través de la práctica. El trabajo se dividió entre dos tipos de experiencias: 1) los trabajos prácticos intensivos, referidos a que las alumnas conocieran algunos trabajos agrícolas menores, y 2) los trabajos extensivos, donde ellas participaban principalmente como observadoras. Lo cierto es que el conocimiento agrícola y rural que tenían las estudiantes debía ser una vía para la formación de niños y niñas. En palabras de la directora Dorila Soto, la escuela normal quería formar a: “Una Maestra que haga sentir a los alumnos amor por la Patria y arraigo por la tierra en que vive para combatir los problemas de ausentismo.” (Soto y Berríos, 1951, p. 2).

Si utilizamos como indicador del interés por lo rural las temáticas trabajadas en las investigaciones de fin de carrera de las estudiantes, nos encontramos con un cuadro interesante. Un registro que abarca los trabajos de fin de grado (TFG) entre los años 1945 y 1961, da cuenta de que se presentaron 1436 investigaciones de egresadas. De ellas, solo un 8% aborda temáticas específicas del mundo rural. Si desglosamos por año, nos encontramos que si bien la distribución de las investigaciones educativas por año es dispar, se interpreta un declive en el interés por las temáticas rurales con el paso de los años.

Tabla n.º1: Totales y porcentajes Trabajo Fin de Grado con enfoque rural, Escuela Normal Rural Femenina de Talca entre 1945 y 1961

Año	Nº TFG	Nº TFG enfoque rural	% del total
1945	41	7	17%
1946	20	5	25%
1947	35	4	11%
1948	65	7	11%
1949	52	2	4%
1950	47	4	9%
1951	83	8	10%
1952	73	5	7%
1953	124	5	4%
1954	161	7	4%
1955	103	6	6%
1956	122	6	5%
1957	59	1	2%
1958	224	10	4%
1959	39	3	8%
1960	92	3	3%
1961	96	6	6%

Fuente: Elaboración propia con base en Memorias 1945 a 1961
Escuela Normal de Talca, Fondo escuelas normales, Archivo Nacional.

Entre los temas abordados en estos trabajos de fin de grado con orientación rural, nos encontramos con la siguiente: a) una parte de ellos apelan a la labor docente como personaje articulador de la comunidad¹⁴; b) una parte importante de estos trabajos aborda temas pedagógicos y su aplicación en la escuela rural o bien, se centra en el análisis de las escuelas granjas¹⁵; c) algunos trabajos ahondan en los aspectos más ideológicos asociados al objetivo de la enseñanza rural, como eje de mejoramiento campesino y nacionalismo¹⁶; d) otra parte se dedicó a la higiene escolar y la alimentación del niño campesino y su familia¹⁷; e) acerca de las posibilidades de mejoramiento económico de la familia rural¹⁸; f) estudios de casos ligados a lo rural y la agricultura¹⁹; y, finalmente, g) otras dedicadas a temas propiamente agrícolas²⁰.

14 “Organización de clubes de madre en escuelas campesinas”, “Las pequeñas industrias rurales como factor en la solución de los problemas económicos de la comunidad”, “La escuela rural como centro cultural del medio circundante”

15 “Organización de la escuela granja femenina. Su preparación social” “Proyecto de organización de las actividades rurales en las escuelas granjas” “Importancia de la enseñanza agrícola de las escuelas rurales”, “El material escolar, su importancia en la escuela rural” “Cómo organizar el programa de matemáticas para ponerlo al servicio de la escuela rural”

16 “Labor que debe desarrollar la escuela rural para terminar con los prejuicios campesinos”, “Organización de la enseñanza agrícola en las escuelas rurales como medio de arraigar al terruño al niño campesino”, : “Cómo transformar la escuela semi alfabetizadora en otra que tienda al mejoramiento de las condiciones de vida del campo” “El maestro rural. Trascendencia de su misión. Medios de qué se valdría para evitar su estancamiento”, “Labor que debe desarrollar la escuela rural para terminar con los prejuicios campesinos”

17 “Contribución de la escuela rural a la formación de hábitos higiénicos en los campesinos” “La formación de hábitos sanitarios en función del medio rural chileno”

18 “Sentido económico de la enseñanza de los trabajos manuales en la escuela rural”, “Industrias caseras y su importancia en la economía nacional”

19 Mobiliario de las Escuelas Rurales tomando como tipo el mobiliario de las Escuelas N°43 y 23 de Duao y El Fuerte respectivamente; Participación de los servicios educacionales en el Plan de Desarrollo Agrícola e Higiene Rural de las provincias de Maule, Ñuble y Concepción (Plan Chillán)”.

20 “Las enfermedades de los animales domésticos y sus peligros para el hombre. La escuela rural ante este peligro”, “La arboricultura frutal aplicada a la provincia de Talca”.

“En algunas localidades rurales suele faltar una generosa comprensión (...) de la obra sacrificada de las escuelas”²¹

Si bien una parte de la formación normalista radicó en el currículo impuesto, otra importante era la formación de la identidad docente entre las futuras maestras, que actuara tanto a nivel individual como social (Olivos-González et al., 2020). Este plan de estudios se basaba en la vocación, servicio, compromiso y sacrificio de las maestras, además de cumplir con los objetivos patrióticos y alfabetizadores de los gobiernos del período. Para las mujeres, además, su integración en las escuelas normales significó una vía de ascenso social, de trabajo calificado y de inserción al espacio público (Núñez, 2010). Pero ¿hay elementos en esta conformación identitaria propios de la formación rural? ¿Cómo se proyectaba el ejercicio del magisterio en el medio rural?

Al hacer un repaso por la publicación estudiantil *La Espigueta*, podemos resaltar dos elementos. El primero tiene relación con la construcción de género del magisterio y la asociación permanente del ejercicio de la docencia con la maternidad. Esta asociación consolida los rasgos de sacrificio y entrega que se le pide a los y las maestras, especialmente a los volcados al ambiente rural porque desde su formación lo tienen, como queda expresado en el siguiente texto de una de las alumnas:

Es la misión de la maestra rural una de las más delicadas y difíciles pues encuentra en sus diarias labores infinidad de problemas materiales y morales, que provocada por la humildad de las moradas campesinas llegan a un alto porcentaje y todos le son inferidos a ella. (Vergara, 1945, p. 12).

En segundo lugar, existe la percepción de que el aprendizaje agrícola es insuficiente, pero que para su labor en el espacio rural es innecesario pues su objetivo es afiatar a los campesinos al campo:

²¹ Palabras de Oscar Bustos, director General de Educación Primaria (La Mañana de Talca, 1943g, p.2)

En fin, los conocimientos que nosotras adquiramos nos servirán no tanto para convertirlos [a los niños rurales] en verdaderos agricultores, como sería nuestro ideal, sino están destinados a formarles una visión nueva de nuestra Patria y para que cuando sean hombres la labren con amor y no la abandonen para dedicarse en los pueblos y ciudades a trabajar en profesiones ajenas a las tierras que los vieron nacer. (Cerde, 1945, p. 21).

Como vemos, por una parte, existe una idealización del trabajo en los espacios rurales y, por otra, una clara conciencia de lo rural como carente y necesitado. Pero también circulaba en la prensa la imagen del trabajo en el medio rural como peligroso, especialmente para las mujeres. En una carta dirigida al director de Educación Primaria, Oscar Bustos, los maestros revelan los problemas a los que se enfrentaban, dando cuenta que:

el maestro rural y especialmente la maestra, no solo tiene que sobrellevar los inconvenientes relacionados con su subsistencia material, en el difícil ambiente campesino, sino que, a menudo, no encuentra un mínimo de condiciones de seguridad personal que le permitan entregarse sin temores al cumplimiento de sus tareas profesionales.

Parece que en algunas localidades rurales suele faltar una generosa comprensión del valor de la obra sacrificada de las escuelas y de los maestros y del deber cívico en que están todos los ciudadanos de cualquier credo o posición social de favorecer el ascenso cultural de la vida campesina, tan íntimamente ligado a las grandezas de la República (...) Los casos de inseguridad personal a que me he referido, se repiten con frecuencia y producen un explicable malestar entre el magisterio rural (La Mañana de Talca. 1943g, noviembre 2).

Esta carta nos muestra las tensiones existentes entre la concepción acerca del espacio rural que esperan los maestros y las condiciones reales, las que muchas veces son difíciles de sostener. Si bien

se presenta como un espacio a mejorar, donde el docente tiene una misión que cumplir relacionada con la educación, pero también con los objetivos del Estado, el espacio rural también es materialmente carente y peligroso.

Algunas conclusiones

En este capítulo nos propusimos acercarnos al carácter rural de la Escuela Normal Rural de Talca, a partir de diferentes aristas: la localización de su establecimiento, el currículo y las concepciones acerca de lo rural en la identidad de las docentes. Como hemos visto, el significado del espacio rural y los elementos constitutivos de la identidad y ejercicio docente eran variados y se encontraban tensionados. De ahí que sostengamos que, alejándonos del entendido rural administrativo, para la educación del período investigado lo rural y la ruralidad son conceptos que debemos concebirlos como polisémicos.

Así, por un lado, la ruralidad no solo es un discurso educativo, sino que es también una experiencia de vida para las estudiantes, en la medida que se espera que la escuela donde habitan mantenga rasgos asociados a la ruralidad (alejados de los centros urbanos, con extensión agrícola, con menos comodidades, entre otros). Esa experiencia no solo serviría para empatizar y conocer la vivencia rural, sino también para desarrollar elementos valorados en la identidad normalista, como el sacrificio y el compromiso.

Como discurso educativo, la ruralidad fue asociada a la misión para con la nación que tiene la maestra rural, pues no solo debe sacar a los niños y niñas campesinos del analfabetismo y prepararlos para la vida de manera integral y favorecer a sus familias, sino que también debe desarrollar en ellos sentimientos patrióticos que se ligen al valor de su trabajo y el de sus familias como agricultores y trabajadores de la tierra.

Sin embargo, estos significados de “lo rural” para la formación de las docentes se entrecruzan con otras ideas que tensionan esa ruralidad. Por un lado, nos encontramos con que se entiende el espacio rural como un lugar de carencias en un sentido amplio, es

decir, materiales y morales que convierten al trabajo docente en sacrificado y difícil, siguiendo una idea de que siempre el campo debe mejorar mirando hacia las ciudades. Por otro lado, el ambiente rural no es amable con los maestros y maestras, pues no solo son hostiles las condiciones de habitación y vida material, sino que los sueldos son bajos y hay problemas de violencia e inseguridad.

Referencias

- Armijo, G., & Caviedes, H. (1997). Vicisitudes y cambios en el mundo rural chileno: La última modernización agraria ¿La gran solución de fin de siglo? *Anales de la Universidad de Chile*, (5), serie 6. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/2984>
- Bengoa, J. (2015). *Historia rural de Chile central* (Tomo II: Crisis y ruptura del poder hacendal). LOM Ediciones.
- Buscamos reformas profundas en nuestras escuelas rurales. (1957, febrero 21). *La Mañana de Talca*, p. 6.
- Cerda, A. (1945). Influencia de la agricultura en la clase campesina. *La Espigueta*, (5), 20–21.
- Civera, A., & Costa, R. (2018). Desde la historia de la educación: Educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, (9), 9–45. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.20199>
- Comité Interamericano de Desarrollo Agrícola (CIDA). (1966). *Chile: Tenencia de la tierra y desarrollo socioeconómico del sector agrícola*. Talleres Gráficos.
- Cox, C., & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842–1987*. CIDE, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- El ministro de Educación, señor Claro Velasco, estima que la Escuela Normal Rural debe funcionar fuera de la ciudad. (1943d, febrero 15). *La Mañana de Talca*, p. 2.
- En algunas localidades rurales suele faltar una generosa comprensión del valor de la obra de la escuela y el maestro. (1943g, noviembre 2). *La Mañana de Talca*, p. 2.
- En una visita a la Escuela Normal Rural nos hemos impuesto de su labor realizada. (1943a, diciembre 13). *La Mañana de Talca*, p. 5.
- Es necesario activar todas las tramitaciones sobre la instalación en Talca de la Escuela Normal de Mujeres. (1943c, enero 26). *La*

Mañana de Talca, p. 2.

González, S. (2019). *Definiciones relacionadas a la ruralidad: Chile, Argentina, Uruguay, México, España, Estados Unidos de Norteamérica y OCDE*. Asesoría Técnica Parlamentaria, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26971/1/Definiciones_relacionadas_a_la_ruralidad.pdf

Jefe de servicio de las escuelas normales, D. Humberto Vivanco llega hoy a nuestra ciudad. (1943e, febrero 12). *La Mañana de Talca*, p. 2.

La Sra. Dorila Soto de Inostroza, fundadora de la Escuela Normal de Ancud. (1943, abril 11). *La Cruz del Sur*.

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

Ministerio de Educación Pública. (1929, diciembre 22). *Ley de enseñanza normal*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1062509>

Ministerio de Educación. (1957, octubre 26). *Decreto N.º 14196*. Fondo Ministerio de Educación, tomo 14074, Archivo Nacional de la Administración.

Núñez, I. (2010). Escuelas normales: Una historia larga y sorprendente. Chile (1842–1973). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana*, 46(1), 133–150.

Olivos-González, F. López-Torres, L. & Silva-Peña, I. (2020). Revisitando las escuelas normales en Chile: Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 139–152. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.306>

Pérez-Navarro, C. (2018). “*La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado*”: *Historia de la educación primaria rural en Chile (1920–1970)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

Pérez-Navarro, C., & Toro-Blanco, P. (2024). Civilización y reforma a la escuela campesina chilena: Aproximaciones a partir de la obra de Amanda Labarca (1934–1936). *En-claves del pensamiento*, (35). <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.644>

Que se busque una casa para instalar la Escuela Normal Rural, pide el senador don Ulises Correa. (1943b, enero 15). *La Mañana de Talca*, p. 2.

Reisin, P. (2020). Configuraciones en la pedagogía ruralista latinoamericana: El movimiento pedagógico ruralista en Uruguay y sus

conexiones con la educación rural mexicana (1930 y 1960). *Kri-
nein. Revista de Educación*, 19, 77–97.

Se hace necesaria nueva acción de las autoridades locales para obte-
ner el funcionamiento de la Escuela Normal Rural. (1943f, mar-
zo 11). *La Mañana de Talca*, p. 2.

Soto, D., & Berríos, A. (1951). *Monografía Escuela Normal rural de Talca*.
Biblioteca Patrimonial Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Vásquez, V. (2012, noviembre 11). Maestra de maestras. *El Centro*,
6–7.

Vergara, I. (1945, septiembre). La maestra rural. *La Espigueta*, (9), 12.

CAPÍTULO VII

“Al norte, al sur, a la cordillera, al mar”: historias de vida de maestras egresadas de la Escuela Normal Rural Femenina de Talca (1943–1953)

Nidia Paredes Valdivia

Camila Pérez-Navarro

A finales de la década de 1940, en las afueras de las oficinas del Ministerio de Educación Pública, Amanda Viroth esperaba su turno para conseguir su primer puesto de trabajo como normalista. Hacía fila junto a numerosas compañeras que buscaban conseguir un nombramiento en alguna escuela primaria urbana, lo más cercana posible a donde residían sus familias, de preferencia en Santiago. Cuando Amanda tuvo su oportunidad y los funcionarios públicos le preguntaron dónde quería trabajar, ella respondió sin dudar: “Mire, donde sea: al norte, al sur, a la cordillera, al mar”. Su lugar de destino fue la Escuela n.º33 de San Fernando, ubicada en la localidad rural de La Dehesa, actual Región de O’Higgins. En ese tiempo, La Dehesa contaba sólo con la voluntad del cura local y una pequeña carreta tirada por caballos que permitía cruzar el cauce del río que se desbordaba cada invierno. A este lugar llegó para quedarse y hacer escuela. Estuvo allí hasta 1975.

Amanda tenía 13 años cuando ingresó a la Escuela Normal Rural Femenina de Talca en 1943. Fue parte de la primera genera-

ción de estudiantes que realizó su internado en el antiguo Fundo Las Violetas, donde se ubicó esta nueva institución formadora de docentes, la que comenzó a funcionar a inicios del gobierno del radical Juan Antonio Ríos (1942–1946) (Tessada, en este libro). La apertura de esta escuela se insertó en un proceso de debate relativo a la necesidad de reestructurar la formación normalista, con el propósito de profesionalizar la labor docente y “ampliar su esfera de influencia y participación en la sociedad y en la cultura” (Cox y Gysling, 2009, p. 124). Asimismo, durante los gobiernos del Frente Popular nuevamente tomó fuerza la demanda de fortalecer el carácter rural de la educación primaria y normal, alertando sobre la urgencia de favorecer el arraigo hacia el territorio (Pérez-Navarro, 2018).

La formación docente debía estar al servicio del medio rural y comprometida con su desarrollo. Así se planteó en 1944 en el Primer Congreso de Enseñanza Normal, que congregó a educadoras/es de escuelas normales e integrantes de la Dirección de Educación Primaria para discutir sobre la necesidad de reestructurar la educación entregada en las escuelas normales. Entre otros elementos, sus participantes plantearon la necesidad de favorecer la vinculación con la vida natural, social y económica de los diversos territorios rurales a través de la construcción de un sentido de responsabilidad tal que les posibilitara sentirse estrechamente ligados al campo, a los espacios suburbanos, localidades o caseríos donde desarrollarían su misión de educar. Esta preocupación era también una responsabilidad que les permitía reconocer que sus egresados/as se sentían —muchas veces— abandonados en “parajes inhóspitos e inaccesibles” y, a su vez, exigía la responsabilidad al Estado de mejorar las condiciones de las escuelas, elevar los salarios y compensar por los años de servicio en el medio rural (Albarracín, 1944, p. 336).

Este diagnóstico tenía en cuenta la dificultad para retener en el medio rural a maestras y maestros normalistas, situación que ha sido constatada en otras investigaciones (Pérez-Navarro y Álvarez Seguel, 2023). Las/os normalistas titulados no alcanzaban a cubrir las necesidades de un sistema educacional que requería expandirse (Núñez, 2026), lo que ensombrecía las propuestas de ampliación de cobertura de las escuelas primarias comprometidas por los gobiernos del Frente Popular. Gertrudis Muñoz de Ebensperger, quien

fuera directora de la Escuela Normal n.º 1 de Santiago, retrató parte de esta crisis:

La gran masa de esa generación se concentró, pues, en Santiago, hicieron y terminaron aquí sus estudios y sufrieron la fascinación de la capital. Una vez titulados, no quisieron volver a sus provincias, no gustaron ya del trabajo en las escuelitas campesinas, de su tierra. Es claro que la necesidad personal y del servicio los obligó a ir. Pero ya no era el maestro encariñado de su terruño y de sus niños... De allí que se volviera de a poco a reabrir las escuelas regionales (1942, p. 173).

Llegar a trabajar al medio rural y quedarse implicaba enfrentar una serie de problemáticas que el Estado no alcanzaba a resolver y que Muñoz de Ebensperger reivindicaba, al señalar: “Para que mejore la maestra rural, debe mejorarse la condición material de la escuela de campo y debe ser constante y organizada su relación con los centros de cultura y perfeccionamiento” (1942, p. 184).

A contracorriente y enfrentando duras condiciones de vida y trabajo, tres maestras normalistas formadas en la Escuela Normal Rural de Talca entre 1943 y 1953 dedicaron sus días a educar a la población campesina del Valle Central de Chile. Sus relatos permiten aproximarnos al ideario construido durante su formación sobre lo que significaba ser maestra rural y observar cómo esto influyó en su ejercicio profesional. Sus testimonios —que fueron seleccionados como casos paradigmáticos— fueron recogidos a través de entrevistas en profundidad desarrolladas entre los años 2020 y 2021, como parte de una investigación más amplia relativa a la historia de la educación primaria rural chilena durante el siglo XX²². Las entrevistas fueron diseñadas a partir del enfoque biográfico narrativo, y sus historias de vida fueron elaboradas para dar cuenta del contexto educativo, social y político más amplio en que se inscribieron.

22 Proyecto FONDECYT de iniciación en investigación n.º 11200406 “Discursos, prácticas y transferencias educacionales en la configuración y ocaso de la pedagogía ruralista chilena (1928-1986)”. Financiado por ANID, el proyecto fue ejecutado entre 2020 y 2023, y su investigadora responsable fue Camila Pérez Navarro.

La vida en la Escuela Normal Rural Femenina de Talca

Las tres maestras normalistas que estudiamos en este capítulo se formaron durante las décadas de 1940 y 1950. Sus procesos formativos estuvieron regidos por la implementación del decreto 6636, aprobado en 1944, con el que se creó un nuevo plan de estudios para las escuelas normales. Como evidencian Cox y Gysling, el propósito de esta reforma fue “conectar la formación del profesor con ‘el saber’” (1990, p. 84), mediante una estructura común de contenidos y horas semanales de estudio, compuesto por 40 horas para las escuelas normales urbanas y 42 para las rurales. Para estas últimas se incorporaron cursos técnicos de agricultura, oficios, industria y primeros auxilios médicos, y se destinaron horas para actividades específicas como atención de gallineros, lecherías, elaboración de conservas u otras necesarias para la vida rural. El discurso público que acompañó esta discusión y su estructura curricular integró elementos de sentido de misión apostólica.

La Escuela Normal Rural Experimental de Talca recibió en 1943 a la primera generación de maestras en formación. Su creación y cercanía con los territorios del Valle Central impulsó a estudiantes egresadas de escuelas primarias a rendir exámenes de ingreso, a la vez que atrajo a niñas de diversos lugares del país. En el caso de Carmen Aliaga, la proximidad fue un elemento de atracción: “Fui a la escuela normal porque acá supimos [en Pichilemu] que se iban a crear más cursos en la normal de Talca. Entonces, fuimos de acá dos chiquillas a dar exámenes en el año 46”. Una vez aceptadas, el régimen de internado hizo posible su continuidad educativa, especialmente para las estudiantes que vivían en provincias y territorios con escasa conectividad. Genoveva Badilla, quien vivía en el campamento minero Sewell, ubicado en la cordillera de la actual Región de O’Higgins, planteó: “yo quería una escuela normal que tuviese internado porque como yo era de un campamento [Sewell], yo quería estar interna porque no había la posibilidad de estar viajando del lugar donde yo estuviese estudiando hasta mi casa” (G. Badilla, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020).

El internado favorecía el acceso a la escuela normal. Sin embargo, mantenerse no era fácil. Las entrevistadas, que tenían entre 12 y 13 años, describen sus primeros días lejos de sus familias como “terrible, porque era la primera vez que me separaba de la familia (...) me costó varios meses acostumbrarme a estar fuera” (G. Badi-lla, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020). La adaptación también fue compleja para Carmen: “como en tercero o cuarto me vine a acostumbrar, pero nunca dejé de estudiar porque quería alcanzar lo que quería hacer” (C. Aliaga, comunicación personal, 30 de septiembre de 2021).

Amanda, quien ingresó en 1943 a la recién reinaugurada Escuela Normal Rural Femenina de Talca, experimentó desde el inicio las complejidades de habitar en el medio rural:

Empezó la escuela normal así, sin preparación. No tenía dormitorios, puras salas para las clases (...) como era escuela rural, estaba lejos del pueblo —mucho más allá del Puente Piduco— y nos traían a una quinta que tenía una casa patronal grande. Ahí teníamos los dormitorios (...) Antes de los dormitorios nos arreglaron los establos donde los antiguos dueños tenían los animales: las vacas para “lecheirlas” y le hicieron como primer piso y segundo por dentro (...) En esa época no teníamos duchas ni nada. Cuando hicieron los dormitorios (como al tercer año), ahí empezaron las duchas” (A. Viroth, comunicación personal, 5 de marzo de 2021).

Las complejidades vividas en la instalación de la escuela son reelaboradas desde una visión de cuidado y protección, de la que no querían salir: “yo sentía pena irme. Todos vivíamos en familia”, señala Amanda. Genoveva, por su parte, recuerda el gran comedor en el que compartía las comidas con sus compañeras, como “una alimentación muy cuidadosa para las estudiantes, y de acuerdo con la nutrición que nos correspondía por la edad”.

La vida cotidiana en la escuela normal transcurría entre ritos académicos y propios del medio en el que estaba inserta. La jornada se distribuía entre actividades de crianza de animales: cerdos, galli-

nas y otros, en los que se familiarizaban con la atención, cuidado y faena, en turnos semanales. Las actividades, además de las incluidas en su formación, incluían celebraciones y rituales: “Para San Juan se hacía día de fiesta y se faenaba un cerdo y nos daban asado del cerdito (...) y hacíamos todas esas pruebas que se hacen: las papas debajo de la cama: la pelada, la peluda y la a medio pelar” (G. Badilla, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020) que favorecían la creación de vínculos y el apego a la escuela.

En cuanto a la formación recibida, las entrevistadas distinguen entre los “ramos fundamentales” y aquellos prácticos que incluían agricultura, labores o trabajos manuales. Agricultura, requería toda una preparación, vestidas con “overoles, zuecos –que se usaban para el barro– y chupallas”. Utilizaban un trozo pequeño de tierra (de aproximadamente 1,5 a dos de ancho por tres o cuatro de largo), al que Amanda denominaba “nuestro fundo” y en el que experimentaban con tomates, ajíes, porotos, arvejas o lo que se les encomendara. Las labores de preparación de la tierra, como de grandes cosechas, poda de frutales u otras que consideran “pesadas”, no eran su responsabilidad directa, sino de obreros agrícolas. De acuerdo con Amanda, en los primeros años participó de las cosechas: “en el verano nos llamaban más o menos como 10 o 15 días por grupo para cosechar frutas. Nos enseñaban a hacer mermeladas y frutas en conserva”. Mientras que en Labores se practicaba bordado, tejido o se creaba “ropa para las guaguas”; en Trabajos manuales se experimentaba con la confección de muñecas con yeso y género. Para Genoveva, había un propósito importante para aprender todo esto: “como tendríamos que hacer en las escuelas primarias rurales (...) tendría que aplicar lo que habíamos aprendido con los alumnos. Hacer lo mismo” (G. Badilla, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020).

En paralelo a lo establecido en el plan de estudios, circulaban discursos y prácticas, que transmitían un ideal sobre cómo se debía ser maestra en los campos. Amanda recuerda que la directora de su escuela normal, Dorila Inostroza, les compartía tempranamente cuál debía ser su misión: “Ustedes tienen que ser, en el colegio: auxiliar, enfermera, profesora y tienen que ser mamá, porque se van a ir al campo a trabajar”. Este discurso, no sólo se enunciaba, sino que también se evaluaba durante el proceso de formación. Continuando con su relato, señaló:

teníamos notas de aseo, en presentación personal, en conducta, en valores y espíritu profesional. Aquella alumna que no tenía espíritu profesional se iba de la escuela normal (...) siempre tuve buenas notas (espíritu profesional bueno, muy bueno), nunca bajé. Yo creo que era por la responsabilidad que uno tenía porque también en ciertos cursos teníamos unos semaneros: una semana estábamos a cargo del gallinero, otra semana a cargo de las vaquitas para ir a sacar la leche (A. Viroth, comunicación personal, 5 de marzo de 2021).

El cumplimiento de las normativas que estructuraban la vida en la escuela normal eran la regla con la que se evaluaban las actuaciones de las estudiantes, quienes debían dar cuenta de su compromiso y arraigo con el medio rural a través de las actividades complementarias de cuidado de animales, elaboración de conservas, mermeladas u otras que debían aprenderse y practicarse como tendrían que hacerlo en sus futuras experiencias.

Primeras experiencias docentes en escuelas rurales

Una vez que egresaron, las tres entrevistadas recibieron sus nombramientos para escuelas de distintas provincias de la actual región de O'Higgins. Carmen Aliaga retornó a la costa, donde vivía su familia, a trabajar en una escuela rural que atendía a hijos e hijas de salineros. Amanda viajó desde Santiago al centro de la provincia de Colchagua, y trabajó en una escuela rural que atendía a población campesina. Genoveva volvió a los campamentos mineros en los que realizó su educación primaria. Todas sentían la misión de transferir lo que aprendieron durante su formación en la escuela normal.

El contexto al que llegaron no dejó de sorprenderlas. Datos del CENSO implementado en 1940 muestran que la provincia de Colchagua registraba el mayor porcentaje de analfabetismo del país, con un 23,9% de sus habitantes —mayores de 16 años— que no sabían leer ni escribir. Además, existía un alto porcentaje de población sin “instrucción” (43,1% del total), superada solamente por Malleco y

Cautín (CEPAL, 1972). Las propuestas sostenidas durante los gobiernos radicales habían generado crecientes expectativas de superación de condiciones estructurales de desigualdad y de aquellas que impedían el acceso a la escuela del mundo campesino y una mejora en sus condiciones de vida. Sin embargo, gran parte de ellas se verían frustradas por los escasos avances obtenidos.

***Escuelas rurales de Cáhuil y Los Ciruelos.
Entre el mar y el seco costero***

Carmen Aliaga se tituló en el año 1951 y decidió regresar a la comuna costera de Pichilemu, donde había cursado su educación primaria. Retornó para trabajar en su territorio, específicamente en las escuelas rurales de Cáhuil y luego en Los Ciruelos. La primera era una escuela unidocente que funcionaba en una casa de adobe, con techo de teja, que atendía, principalmente, a hijas e hijos de salineros. La segunda, una escuela distante y de difícil acceso que funcionaba en una casa de adobe oscura, sin ventanas, ubicada al costado de la centenaria iglesia del pueblo y que funcionaba en horarios alternos para hombres y mujeres. En su entrevista, Carmen reconoce que había recibido una formación en agricultura de la que esperaba enseñar, pero que, si se considera las características de los contextos en los que trabajó, su aplicación era impensable o limitada:

en ninguna parte nosotros teníamos huertos escolares, no había árboles frutales. No había nada de eso. Era una ruralidad muy distinta. Quizás para otras regiones, quizás para otras comunas era interesante que el profesor supiera todo aquello, para poder guiar mejor a sus alumnos y hacerlos después elegir una carrera relacionada con la agricultura. Pero en esta comuna de Pichilemu, no. [En Ciruelos] huerto tuvimos, pero un huerto chiquitito, igual a un jardín. (C. Aliaga, comunicación personal, 30 de septiembre de 2021).

Carmen señala que carecían tanto de espacios para cultivo como de elementos para su proliferación. No contaban con semi-

llas, plantas o herramientas, por lo que la creación del huerto tenía más relación con compromisos individuales o colectivos de las comunidades locales o docentes. Además, destaca la existencia de esa *otra ruralidad* del territorio al que llegó a hacer escuela; ruralidad caracterizada por ser una zona de secano —donde no existían frutales de pequeños productores, donde el cultivo del maní no era viable sin espacio— y cuya población desarrollaba oficios que ella conocía escasamente.

La posibilidad de desarrollar labores agrícolas y generar esos “aprendizajes para la vida” relevados en la escuela normal, se encontraba restringida por las condiciones en las que debía ejercer su labor, y que Carmen caracteriza como “¡terribles! sin lo mínimo para su funcionamiento”, y muy distante de lo que había sido transmitido durante su formación normalista: “lo que nosotros recibimos en la escuela normal es tan diferente a la realidad de las escuelas rurales”. Al respecto, explicó:

A nosotros jamás nos dijeron que íbamos a llegar a una escuela y que teníamos que preparar desayuno y almuerzo para los alumnos. Nosotros no teníamos idea de eso (...) Fue una desilusión tan grande, porque me encontré en una escuelita tan pobrecita, tan escasa de todo (...) había que calentar un fondo en el suelo, hacer fuego en el suelo, en el patio. No había una cortina ni una ramada, no había nada de nada para poder desarrollarnos como personas (...) Fue algo hasta doloroso ver en la miseria que teníamos que atender a nuestros alumnos. (C. Aliaga, comunicación personal, 30 de septiembre de 2021).

Esta distancia también se expresó en las diferencias observadas entre escuelas rurales y urbanas, donde estas últimas contaban con elementos básicos que incluían lo mínimo que ella requería: una cocina. Y haciendo referencia a otras experiencias en Pichilemu, en la escuela del pueblo, señaló: “No era como en el campo, campo”. En Cahuil estuvo sólo tres meses trabajando, pero esta experiencia impactó profundamente en su comprensión de las inequidades entre escuelas y territorios.

Luego Carmen fue trasladada a la escuela de Los Ciruelos, donde se quedó por diez años. Allí llegaron sus cuatro hijos, a quienes crió en una casa reacondicionada en el espacio de la escuela. Recuerda que venían niños caminando desde Nuevo Reino, distante a unos cuatro kilómetros, “con sus libros en una bolsita de género hecha por su mamá (...) con sus ojotas y muchas veces descalzos”. En esta nueva escuela requirió de silabarios para enseñar a leer y a escribir. Recuerda que su supervisor

Quedó de mandar el silabario lo antes posible. Pero llegó el mes de agosto y yo no tenía el silabario. Entonces, yo me vi en la obligación de crear esa metodología para que mis alumnos [aprendieran] y yo lo escribía. Y tengo este dedo deformado de tanto escribirles los cuadernos a los niños. Y me acuerdo que este señor llegó en el mes de junio a la escuela, a las visitas, y la mayoría de mis alumnos ya sabían leer. Entonces él quedó maravillado ¡cómo había enseñado a leer sin silabario! Sin tener el libro. Y yo le dije cómo. Haciéndolo en la pizarra y escribiendo los cuadernos a los niños. (C. Aliaga, comunicación personal, 30 de septiembre de 2021).

Esta maestra señala que, hasta la década de 1960, sus estudiantes ingresaban a las clases casi al término del mes de abril, ya que acompañaban a sus familias a las trillas o las vendimias, pues “trabajaba el niño, siendo capaz de llevar un canasto con fruta o con la uva, lo llevaban los padres a trabajar para poder tener el dinero para vivir durante los siguientes meses”. De este modo, analiza que su labor estuvo limitada:

Los conocimientos generalmente se entregan en las escuelas rurales, se puede decir lo mínimo. Para que el niño aprenda a leer, a escribir, a multiplicar, a dividir, a conocer Chile, a conocer los emblemas, a conocer el sistema de gobierno... todo eso se enseña (...) que no se sientan disminuidos porque tienen menos recursos. Las personas valen por lo que son, no por lo que tienen. Entonces, entregando eso, una se siente satisfecha. (C. Aliaga, comunicación personal, 30 de septiembre de 2021).

Las escuelas de cordillera en los poblados mineros de Sewell y Cautines

Genoveva Badilla daba sentido a su formación en la Escuela Normal Rural y a su llegada a su primera escuela primaria considerando la posibilidad de aplicar lo aprendido con sus futuros estudiantes. Sin embargo, este deseo se enfrentaba con las condiciones del territorio en que se ubicaba cada escuela. Genoveva regresó en 1961 a Sewell, pueblo minero de la Compañía Branden Cooper ubicada en plena Cordillera de los Andes, a más 2000 metros de altura. Sewell, contaban con habitaciones para maestras y maestros que trabajaban en escuelas primarias del poblado, en la escuela industrial o en el liceo. Recuerda que el lugar, “era muy inhóspito, el primer piso del edificio que estaba asignado a los profesores (...) en un ala estaban las mujeres y en la otra ala los hombres”

En 1963, retornó como maestra a la Escuela 43 de mujeres de Cautines, la misma en la que ella había realizado su educación primaria:

yo no tuve la opción de aplicar todo lo que yo había aprendido de ruralidad (...) En Sewell no había espacio, ni tierra, ni terreno, como para enseñarles a los niños agricultura (...) y como siempre trabajé arriba, donde no existía espacio físico, no se hacía. Lo que sí les enseñaba era la germinación de las plantas, de las semillas y se hacía en maceteros. (G. Badilla, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020).

Este contexto era distinto, sin embargo, se sentía preparada para reformular lo aprendido y dar sentido a lo que enseñaba. Explicando algunas de sus prácticas en el aula señala:

una iba explicando, pero de forma didáctica, mirando, de experimentación, no era entregar no más el escrito en la pizarra y escribirlo. No era así. En clase de geometría teníamos el prisma, el triángulo, todo en madera. Si la escuela era más pudiente tenía todo el material. Si no lo tenía

uno lo fabricaba en la casa y llevaba el material a la clase (...) Era una entrega de conocimiento con hechos reales, mirando las cosas, tocándolas (...) Una se movía mucho con material didáctico tangible, concreto. (G. Badilla, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020).

Considera que las situaciones de aprendizaje implican involucrar el uso de estrategias donde el estudiantado desarrolle una participación activa, activando el diálogo, observando situaciones experimentales sobre botánica; identificando cuerpos geométricos; en historia con el uso de maquetas y representaciones de batallas. Resume estas experiencias señalando que una maestra normalista tenía “pedagogía”.

La escuela del centro y dentro de la estructura hacendal

La maestra Amanda Viroth consiguió su nombramiento docente en la escuela mixta rural n.º 33 de San Fernando, ubicada a más de 150 kilómetros de Santiago, donde vivía con su familia. En su primera visita a la escuela la acompañó su madre, para asegurarse de las condiciones en las que trabajaría. Tomaron el tren en Estación Central para dirigirse a la Estación de San Fernando. Al llegar a su destino les informaron que la escuela se ubicaba en Placilla, a cinco kilómetros, hacia las afueras del pueblo. En el retén de Carabineros, donde se pudieron proteger de la lluvia que caía ese día, recuerda que les indicaron que no existía locomoción que llegara a esa zona. Además, les advirtieron que “allá se sale el estero”, por lo que le ofrecieron “hablar con el párroco para que le preste la cabrita” o una carreta pequeña para cruzar. Amanda recuerda que, cuando por fin llegaron a su destino, la directora que les recibió les indicó que en el lugar no existía una pensión o alojamiento, pero que el administrador del fundo la podría recibir. Todos estos inconvenientes hicieron que su mamá y su papá insistieran en que no se podía quedar en tal lugar. Pero Amanda no desistió de su idea y se quedó.

La escuela estaba alojada en una pequeña casa de adobe, sin agua de noria o potable, con baño de pozo (como era usual en el campo). A inicios de la década de 1950 atendía aproximadamente

a 60 estudiantes, distribuidos entre tres maestras normalistas. Aquí se propuso cumplir con uno de los objetivos de su “misión”: la enseñanza de la lecto-escritura. Recuerda que en su primer año se encontró con el silabario Lea, pero que ella decidió aplicar todo lo aprendido en la normal:

Después salió “Mi tierra” y después salió el “Lea”. Pero yo tenía mi método propio, porque en la escuela normal nos habían dicho: “Para enseñar a leer no es necesario tener un silabario. Basta con tener una revista, con tener un diario, y de ahí ustedes van armando un silabario” (...) Así que yo tenía un “rotafolio”: algo así como un pizarrón con patitas y con dos tuerquecitas arriba, con una patita para afirmar atrás. Ahí yo ponía mis hojas de papel de envolver (de ese café), iba formando con ellos las palabras primero, haciendo dibujos para enseñarles las vocales. (A. Viroth, comunicación personal, 5 de marzo de 2021).

Por otra parte, al ser una escuela mixta, en esta escuela no hizo distinciones entre sus estudiantes. Les enseñó por igual a bordar, tejer, zurcir o pegar botones. Todos debían saberlo, igual que las labores de agricultura. En paralelo, las maestras se acercaron a las familias de la localidad —la mayoría peones o inquilinos de los fundos cercanos— a través de visitas domiciliarias. Abrieron una escuela nocturna para alfabetizar a las personas adultas de la comunidad y desarrollaron actividades abiertas, donde los niños y niñas eran protagonistas. Al respecto, Amanda señaló: “Hacíamos veladas con nuestros propios niños, que recitaban, cantaban”. También dramatizaciones, revistas de gimnasia. De igual modo, impulsaron las fiestas de la primavera, con la creación de carros alegóricos y otras efemérides que incluían celebraciones con el propósito de recaudar fondos para hacer mejoras a la escuela.

Hasta allí llegaban niños y niñas descalzos o con ojotas, con sabañones y heridas en los pies. Los niños mayores estaban obligados a trabajar por turnos junto a su padres, lo que impedía la asistencia regular a la escuela. La mayoría de las familias con las que trabajó eran analfabetas. Estas y otras situaciones no sólo conmovieron a la maestra Amanda, sino que también la comprometieron con el bien-

estar de sus estudiantes y con la mejora en las condiciones de vida de los habitantes de la localidad. En parte por estos motivos, y pese a las limitaciones, pudo implementar un huerto escolar en un reducido espacio. Su esposo, director de la misma escuela, compró un terreno aldeaño que les permitió generar almácigos y alguna mínima producción. El soporte de la comunidad local fue fundamental para sostenerlo, con padres e hijos que participaban de faenas agrícolas y que contaban con conocimientos puestos en práctica: “los niños sabían más de agricultura que uno”, reconocía.

Con este compromiso, que se hizo público y reconocido en Placilla y San Fernando, fue nombrada subdelegada presidencial durante el gobierno de Salvador Allende, mientras que su esposo y director de la escuela ejercía el cargo de regidor. A través de estos cargos impulsaron el desarrollo de la comunidad local e impulsaron la construcción de una memoria mítica sobre esta escuela, que posteriormente la haría conocida como “la Universidad de la Dehesa”.

Cierre: enseñar en el campo

Amandita, como le decían cariñosamente en todas las escuelas en las que trabajó, falleció en 2024, a la edad de 97 años. Cinco años antes de su muerte, como investigadoras de un proyecto FONDECYT de iniciación relativo a la historia de las escuelas rurales en Chile, nos aproximamos a la historia de su vida a partir de contactos y redes de maestras y maestros, quienes nos dieron algunas pistas sobre su comprometida labor. Hasta ese momento, no dimensionamos el valor de su historia hasta la realización de una serie de entrevistas y visitas que nos permitieron observar sus fotografías, sus textos, sus poemas sobre la escuela rural de su corazón. Amanda Viroth no sólo fue la maestra de los habitantes del pueblo de La Dehesa, sino que fue quien recorrió sus hogares, conformó talleres de oficios, se apropió de la misión alfabetizadora transmitida por la escuela normal, para dar vida a una escuela nocturna que funcionaba sólo con velas. Recuperar sus relatos, historizarlos y hacerlos públicos permite hacer visible aquello que no quedó explícito en los registros escolares, pero que está presente en las memorias de las comunidades rurales donde impactó con su trabajo.

Amanda, Genoveva y Carmen fueron hijas de la Escuela Normal Rural Femenina de Talca, en un período fundamental en la historia del normalismo chileno. Se formaron durante la década de 1940, época en que se diseñó y se puso en marcha una nueva estructura curricular para las escuelas normales del país. Como resultado de un amplio proceso de discusión, se amplió la cantidad de escuelas normales rurales que se distribuían a lo largo del país. Allí, aprendieron no sólo sobre pedagogía, sino que se forjaron como agentes movilizadoras de conocimientos y de participación comunitaria. La escuela normal generó y consolidó en ellas un imaginario sobre el tipo de maestra rural que debían ser: maestras-madres, enfermeras, misioneras republicanas. Pero sus identidades también se configuraron a partir de un conjunto de compromisos sociales y políticos que se tradujeron en estrategias de desarrollo local, situadas en los lugares donde hicieron escuela y construyeron familia y comunidad.

Referencias

- (1940). Formación del profesor primario: Síntesis de las conclusiones aprobadas por las Asambleas de directores y Profesores de Educación de las escuelas normales. *Imprenta R. Quevedo*. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-546821.html>
- Albarracín, O. (1944, octubre). Primer Congreso de Enseñanza Normal. *Revista de Educación*, (25), 336.
- CEPAL & CELADE. (1972). *Chile: XI Censo de población (1940): Recopilación de cifras publicadas por la Dirección de Estadísticas y Censos*.
- Cox, C., & Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile, 1842–1987*. Ediciones Universidad Diego Portales. (Obra original publicada en 1990).
- Muñoz de Ebensperger, G. (1942). El desarrollo de las escuelas normales. *Anales de la Universidad de Chile*, (45–46), 152–189.
- Núñez, I. (2018). Profesores y Estado: Formación docente, condición funcionaria y consolidación del gremio como actor político (1930–1964). En Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F., & Mayorga, R. (Eds.). *Historia de la educación en Chile (1810–2010)* (Tomo III: Democracia, exclusión y crisis, 1930–1964) (pp. 255–302). Taurus.
- Núñez, I. (2026). *Escuelas normales de Preceptores y Preceptoras*. Fundación,

tensiones y expansión de un modelo de formación docente para Chile (1842-1889). (C. Pérez-Navarro, ed.; ed. rev. y aum.). Letras Nómadas.

Pérez-Navarro, C. (2018). “*La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado*”: *Historia de la educación primaria rural en Chile (1920–1970)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

Pérez-Navarro, C., & Álvarez Seguel, A. (2023). Hacer Estado en los campos: Trabajo docente en escuelas rurales fiscales (Chile, 1904–1948). *Historia* 396, 13, 275–302.

CAPÍTULO VIII

Profesores normalistas rapanui: selección, experiencias, formación e impacto en la sociedad de Isla de Pascua entre las décadas de 1960 y 1980

Kon-Turi Atán Rodríguez

A finales de la década de 1940, en Isla de Pascua se impulsó la idea de que jóvenes pertenecientes a la etnia pudieran realizar estudios en el continente. Este proceso, empujado por las tensiones y expectativas de parte de la comunidad, contó con el apoyo inicial de la Sociedad de Amigos de Isla de Pascua (SADIP), y tuvo como resultado la formación de capital humano con formación técnica y profesional. Un grupo importante de estos jóvenes se inclinó por ser parte de las escuelas normales, cuestión que se transformó en un elemento de vital importancia para el devenir histórico de la isla. El presente trabajo busca analizar el proceso de selección, formación y retorno a Rapa Nui de algunos de estos profesores normalistas, y el impacto que tuvieron en todos los ámbitos de la sociedad de la época durante las décadas de 1960 y 1980.

La Sociedad de Amigos de Isla de Pascua (SADIP) y el normalismo

Desde la anexión de la Isla de Pascua a Chile en 1888, el Estado chileno implementó una serie de políticas y leyes que restringieron severamente los derechos ciudadanos de la población Rapanui. Estas normativas y prácticas político-económicas obligaron a los habitantes a vivir en un contexto dictatorial, privados del libre tránsito y con su economía y territorio monopolizados por una compañía ovejera que ejerció prácticas de aislamiento y precarización de la vida. Esta situación de privación de derechos y aislamiento no cambió profundamente hasta mediados de la década de 1960.

El reconocimiento pleno de los derechos civiles de la población Rapanui no se materializó sino hasta la segunda mitad del siglo XX, y fue el resultado de décadas de denuncias y publicaciones en la prensa, que evidenciaron las condiciones desfavorables en que vivían los Rapanui, enfatizando las trabas para desenvolverse dentro de la Isla y la prohibición de salir de ella (Seelenfreund, 2004; Muñoz, 2014). Estas denuncias, sumadas a la presión ejercida por la Sociedad de Amigos de Isla de Pascua (SADIP), motivaron finalmente la caducidad del contrato de arriendo a la Compañía Explotadora de la Isla de Pascua (CEDIP). Por Decreto Supremo N° 1336, se puso término al arriendo de la isla, con efecto a partir del 3 de diciembre de 1953 (Seelenfreund, 2004; Muñoz, 2014). Por este motivo, la administración del territorio recayó en manos de la Armada de Chile, institución que heredó las críticas por las condiciones de vida insostenibles impuestas a la población.

La SADIP, a partir de la salida de la CEDIP en 1953 del territorio insular, se transformó en un actor fundamental en el desarrollo histórico, político y social de la comunidad, impulsando mejoras significativas para una población considerada en estado de esclavitud y sin posesión de derechos. En un contexto fuertemente marcado por la visión colonizadora, la SADIP tuvo tres objetivos principales:

1. Salud y contención: Terminar con la lepra (mal de Hansen), un flagelo que sostenía la idea de que los Rapanui no debían salir de su territorio.

2. Desarrollo Educativo: Fomentar la chilenización (González Miranda, 2002) a través del desarrollo, impulsando el viaje de niños y jóvenes (de edad igual o mayor a 11 años) al continente para estudiar y así fomentar el sentimiento por la patria (Foerster y Montecino, 2018).
3. Economía y cultura: Impulsar el territorio como un espacio valioso en cultura y el patrimonio, promoviendo el turismo.

La Sociedad, en su intento de “salvar” a la población y al territorio, lo hizo desde la perspectiva de la beneficencia y la mirada “progresista”, con la expectativa de la solidaridad, pero sin el respeto debido a las prácticas culturales (Foerster y Montecino, 2018).

Este período coincide con el inicio de los primeros viajes de jóvenes Rapanui. Si bien algunos se incorporaban a las Fuerzas Armadas o viajaban por su cuenta (Muñoz, 2014), otros participaban del programa de ayuda de la SADIP, lo que les permitía estudiar en Santiago o Valparaíso y continuar sus trayectorias educativas, tanto en liceos como en escuelas normales.

En este marco, el presente trabajo analizará las memorias de parte de los y las docentes Rapanui que se formaron en escuelas normales en Chile, enfocándose en su selección, formación, experiencias e impacto de su retorno después de graduados. Comprender la sociedad actual Rapanui sin considerar este período y el rol jugado por estos docentes se hace imposible. Por lo mismo, y considerando las características de una sociedad en proceso de modernización (Porteous, 1981; Seelenfreund, 2004; Corvalán, 2015), el papel de los primeros Rapanui con formación docente se hizo indispensable, además de un legado que aumentó considerablemente las expectativas de los futuros potenciales estudiantes Rapanui en el continente (Zurob, 2008; Corvalán, 2015).

La visión de la prensa por la situación de los jóvenes rapanui y el apoyo que recibieron de la SADIP

En el año 1951, El Mercurio de Valparaíso relataba lo siguiente:

A los pascuenses que han venido en calidad de “pa-

vos” desde la Isla de Pascua los ha protegido [la SADIP], comprándoles ropas, manteniéndolas y buscándoles trabajo (...) dos de ellos están ocupados en la Municipalidad de Valparaíso, un tercero en la Municipalidad de Viña del Mar, otro en la Compañía Chilena de Tabacos (...) otro está estudiando para enfermero en el Hospital Naval y uno sigue un curso de agricultura en la Escuela Agrícola de Laguna Verde, habiendo rendido un espléndido examen (Foerster y Montecino, 2018, p. 49).

Como menciona el diario, y aparentemente en contra de la práctica tradicional, la SADIP aprovechó que los rapanui se encontraban en territorio continental para comenzar con el plan de llevar jóvenes talentos a estudiar al continente y, con esto, mejorar la situación del territorio y sus habitantes. Si bien no todos van a estudiar, el hecho de poder acceder a trabajos remunerados mejoraba exponencialmente sus expectativas y su realidad económica, sobre todo considerando la situación vivida en su tierra de origen producto de la permanente explotación y ausencia de derechos que les significaba vivir bajo la tutela de la Compañía y la Armada:

Dicen que no hay capacidad de los buques, pero hemos visto con nuestros propios ojos que hay capacidad para muchas personas que vienen a la Isla para ver a nosotros y de turismo. Creemos que es más importante dejar hueco para nuestros hijos que van a hacer patria, y nos traen a la isla conocimiento para avanzar (Foerster, 2021, p. 98).

La población isleña ya estaba sensibilizada con la necesidad de que los jóvenes viajaran al continente para estudiar. Las familias, al ver las limitaciones extremas para lograr la movilidad social, escapar de la pobreza y acceder a bienes materiales dentro del territorio, encontraron en esto un incentivo suficiente para enviar a sus hijos. Confiaron la tarea de educarlos a terceros, como la SADIP y familias benefactoras. Pero ¿por qué la SADIP se transformó en benefactor? Según Alfonso Rapu, exprofesor normalista rapanui, la primera gran motivación de la SADIP:

Fue que en varios barcos mercantes que venían a la isla a buscar la lana, se fueron algunos rapanui de “Pavos”; entonces llegaban allá y nadie los ayudaba, los acogía. Entonces el intendente organizó un grupo para formar la Sociedad... al formar esta sociedad, cada uno de los miembros ubicaba a los rapanui en algún lugar para poder ayudar. De ahí comenzaron a tomar cariño, porque a la isla venía una vez al año un barco, no a ayudar a la isla sino a buscar la lana que se producía (comunicación personal, 10 de enero de 2024).

En lo concreto, la idea de la SADIP, en relación con que los rapanui prosiguieran estudios en el continente, se resumía en la siguiente frase: “traer al continente a las niñas y niños mejor cuidados y más preparados para continuar sus estudios o aprender algún oficio o profesión” (Foerster y Montecino, 2018, p. 21). Esta idea, que traía aparejada una serie de complejidades, fue la que impulsó la salida en grupos o individualmente de varios jóvenes desde la isla, y con ello enfrentarse a una serie de retos, discriminación, violencia e incluso la imposibilidad de adaptarse. En 1952 partieron al continente tres jóvenes rapanui a estudiar: Catalina Hey, Felicita Huke y Cupertina Pakarati. La primera de ellas se transformó en la primera profesora normalista rapanui de la historia.

Las diversas formas de selección de los docentes normalistas

Como nos menciona una entrevistada, profesora normalista rapanui, salir de la isla no siempre fue una elección:

Me fui a Chile a los doce años con una familia (de chilenos) para la que yo estaba trabajando (en la isla). Trabajaba para poder tener pan y ayudar a mi mamá y a mis hermanos. Yo no entendía nada de a qué iba, supuestamente. Le dije a mi mamá: ‘¡Dame permiso!’, porque me dijeron que allá yo podría estudiar y ellos se harían responsables. Es difícil...Me fui con ellos en el año 1957. Bueno, supuestamente mi mamá me mandó por lo que le

habían dicho, pero al final me quedé en la casa de esa familia como niñera de sus dos hijos. (comunicación personal, 13 de diciembre de 2023).

En concordancia con el relato de la normalista, Alfonso Rapu plantea que nunca fue consciente de lo que estaba viviendo; a su corta edad, comprender lo que pasaba a su alrededor era complejo y a la vez desconocido.

Lo único que sé es que un día sábado invitaron a la escuela a hacer actividades dentro de la escuela. Y estaban seleccionando, y hacían dibujar varias cosas. Lo único que me acuerdo fue dibujar la bandera nacional, la forma de la isla y el día domingo avisan a mi padre que yo estaba seleccionado y el lunes a las 10 de la mañana. Y yo pensaba que íbamos a dar una vuelta (...) y me hablaban de ir al continente y yo, no entendía nada de eso. (comunicación personal, 10 de enero de 2024).

La selección y traslado de los estudiantes al continente era un proceso complejo y, en la mayoría de los casos, arbitrario. Por lo general, los jóvenes eran seleccionados por sus propios padres o tutores, con el objetivo de que pudieran tener mejores oportunidades educativas y de vida. En otros casos, la selección era realizada por las autoridades locales o por la Armada de Chile, representante del Estado durante el período. Y en otros casos más desafortunados, la elección tuvo como objetivo, transformar a los jóvenes en mano de obra y sirvientes, como cuentan en el primer relato.

La razón para enviar jóvenes rapanui a estudiar en escuelas normales reside en el objetivo central de la SADIP: la chilenización de la población isleña. Convertirlos en maestros y maestras se veía como el mecanismo más efectivo. Esto no solo profesionalizaba a los jóvenes, sino que los convertía, gracias a su manejo de la cultura y el idioma local, en los responsables directos de transmitir normas, conocimientos e identidad chilena. Para concretar esta meta, era fundamental que regresaran a la isla. En resumen, la estrategia buscaba crear chilenos “nuevos y mejores”, delegando esta tarea,

al menos en principio, en los propios rapanui, tal como lo ilustra el relato de la profesora Carmen:

El Pinto, que venía una sola vez al año (a la isla), venía por dos semanas o tres; entonces, 7 días de allá para acá, te quedaban dos semanas o tres semanas con tu familia y de ahí, todo el año en el continente. Volvimos a estudiar a Santiago y ese mismo año fui con ella (a vivir con su hermana Emilia). Yo tengo dos títulos: tienen la escuela técnica profesional y después me puse a estudiar en la Escuela Normal N°1 que estaba en Compañía. Al finalizar mis estudios me vine a la isla y me puse a trabajar (...) nosotros [se refiere a Alfonso Rapu] con las monjitas [ya en la escuela de la isla] iniciamos cursos de alfabetización para adultos y para los que no habían ido a la escuela también. (comunicación personal, 13 de diciembre de 2023).

En cuanto a la idea de estudiar y retornar, Jacobo Hey Paoa, exprofesor normalista y exdirector en la década de 1970, cuenta que:

Yo me fui de la isla a los 13 años (...) Tuve la mala suerte de entrar a una escuela experimental de básica en el continente; así tuve que repetir dos años para aprender algo. Ahí entré a la Escuela Normal, egresé de la Escuela Normal José Abelardo Núñez (...) terminando, me vine a la Isla, a los 19 años; luego volví a hacer el curso de directores al Centro de Perfeccionamiento del Magisterio (CPEIP), así que estaba habilitado para asumir el cargo de director (...) me tocó recibir el cargo de quien había sido mi profesora, doña Sor Paz (Atán y Corvalán, 2020, p. 21).

El testimonio del profesor rapanui ilustra la implementación y las tensiones del proyecto de chilenización, donde la formación docente sirvió como instrumento central. La partida de la isla a los trece años marcó un abrupto desarraigo que se tradujo en una dificultad inicial de adaptación, evidenciada por la necesidad de “repetir

dos años”. Este periodo no solo subraya la brecha educativa y cultural entre la Isla y el continente, sino que también revela el costo humano y el sacrificio identitario exigido al joven para poder ajustarse a las normas pedagógicas hegemónicas y avanzar en el sistema. Su perseverancia, al egresar de la Escuela Normal y obtener el título de director a los diecinueve años, valida el éxito del mecanismo de reclutamiento estatal, que buscaba formar agentes de cambio biculturales con autoridad institucional.

El regreso del joven como director y la sucesión de mando de una autoridad continental (“doña Sor Paz”) simboliza la culminación estratégica del proyecto: la transferencia del control educativo a una élite nativa, pero profesionalizada y certificada por el Estado chileno. Esta figura se convierte en el mediador idóneo para la transmisión de la cultura chilena a las nuevas generaciones, asegurando la continuidad de la política de asimilación desde una posición de liderazgo interno. En esencia, la cita retrata el proceso de forjamiento de una identidad híbrida, donde la educación fue utilizada estratégicamente para empoderar al individuo, pero siempre dentro de los marcos y objetivos políticos del Estado central.

El análisis previo demostró que la trayectoria del profesor director, marcada por el desarraigo y el éxito en la profesionalización, validó la estrategia de chilenización. Sin embargo, la perspectiva del Estado como planificador requiere complementarse con la experiencia vivida por los jóvenes reclutados. La siguiente cita ilustra de manera contundente la naturaleza forzada y la falta de agencia en las decisiones que definirían el futuro de estos adolescentes, entregando un mensaje clave sobre la pasividad del sujeto rapanui frente al sistema educativo:

Llegó un momento donde nos reúnen a todos y comienzan a preguntar: ¿qué quiere estudiar? Sin siquiera saber leer y escribir, no sabía lo que era ni para qué era (estudiar), entonces se me ocurrió contestar: “¡Como mi profesor en la isla, el Lorenzo Baeza!”. Entonces me dijeron: “¡Ya, te vas a la Escuela Normal!” (comunicación personal, 10 de enero de 2024).

Estos casos reafirman el periplo que varios de los jóvenes debieron pasar para llegar al continente. Por otro lado, también confirman una práctica bastante arraigada entre los rapanui: confiar en personas del continente a sus hijos; decisión basada en la idea de no reproducir las expectativas a las que se acostumbraba viviendo en la isla. No obstante, en situaciones de escasez, también era una práctica local confiar a sus hijos a otras familias, transformándose en hijos de la familia que los recibía.

El modelo normalista y la experiencia Rapanui

La formación de maestros en las escuelas normales de Chile constituyó un pilar fundamental para la expansión de la educación primaria en el país, especialmente en las zonas rurales. Su objetivo primordial era formar docentes capacitados para hacerse cargo de las escuelas primarias, que en aquel entonces representaban la principal fuente de educación para la población (Olivos-González et al., 2020). Este modelo se cimentaba en la enseñanza de las humanidades, la pedagogía y la didáctica, buscando a su vez la formación de valores y virtudes cívicas en los futuros educadores (Olivos-González et al., 2020; Pérez-Navarro y Rodríguez, 2021).

En este contexto riguroso, resulta crucial indagar en la experiencia de aquellos que, provenientes de culturas con realidades educativas distintas, se integraron a este sistema. Los y las normalistas rapanui relatan cómo se vivía este intenso proceso de formación, destacando su naturaleza inmersiva desde el comienzo.

Proceso de formación y la inmersión docente

Según el testimonio de un normalista rapanui:

Lo que pasa es que, desde el primer año, el colegio te empieza a formar como profesor; es decir, te van inculcando que ese será tu futuro rol y que así lo vas a tener que asumir. Exigían bastante en cuanto a la técnica de la enseñanza y la psicología infantil, además de todos los otros

ramos, como en cualquier colegio, pero con este sistema especializado. (comunicación personal, 13 de diciembre de 2023).

El énfasis en la práctica y la supervisión rigurosa era una constante. La práctica formal comenzaba en quinto año, con una progresión directa hacia el ejercicio profesional. La inmersión era total:

La práctica empezaba en quinto año, cuando ya se comenzaba a hacer clases, a observar el proceso y a recibir calificaciones. Al llegar a sexto año, te asignaban la sala del kínder (preescolar), y siempre estabas siendo observado y evaluado por alguien que era tu profesor. (comunicación personal, 13 de diciembre de 2023).

Alfonso Rapu, otro normalista, reproduce los recuerdos de su formación, realzando la importancia y la dificultad de la práctica intensiva en espacios educativos a muy corta edad:

[En] quinto y sexto año era la práctica intensiva... te “tiraban” a hacer clases con profesores vigilando. Había que ir y enfrentarse a los alumnos y pucha que era “fregao”. Había un profesor guía y profesores que te calificaban... los estudiantes sabían que te estaban evaluando, te molestaban y se burlaban de los futuros profesores. (comunicación personal., 10 de enero de 2024).

Esta presión no solo venía de los evaluadores, sino también de los propios alumnos, conscientes del momento de evaluación del normalista. En la misma línea, la normalista Carmen Cardinali fortalece la idea de la centralidad absoluta de la pedagogía y las altas exigencias académicas y conductuales:

Allá la disciplina y la formación es exclusivamente (papel del) profesor. No era humanista ni nada, había materia de enseñanza, relacionada con la enseñanza, entonces estabas obligado tú a tener esa carrera, claro, si tenías

las condiciones; si no, ¡se iban! (comunicación personal, 13 de diciembre de 2023).

Tensión cultural y resiliencia del normalista rapanui

Los testimonios anteriores revelan la intensidad del proceso formativo, que operaba bajo un modelo pedagógico centralizado y estandarizado. Sin embargo, la experiencia de los normalistas rapanui introduce dos importantes puntos de tensión que merecen un análisis profundo. El contexto cultural y lingüístico de la isla es radicalmente diferente al del continente, lo que plantea un interrogante sobre la adaptabilidad de la disciplina y la didáctica aprendidas, y hasta qué punto estas resultaron impuestas o integradas en la cultura de origen.

En línea con lo anterior, la práctica intensiva en quinto y sexto año funcionaba como un riguroso mecanismo de selección y exclusión. El testimonio de Alfonso Rapu, que describe la hostilidad y el acoso de los alumnos, sugiere que este proceso era un rito de paso emocionalmente agotador. Para los estudiantes rapanui, este desafío pudo verse amplificado por la distancia de sus redes de apoyo y la posible sensación de extrañamiento cultural, convirtiendo la práctica no solo en una prueba académica, sino en una prueba de resiliencia sociocultural para mantener su vocación.

Para los jóvenes provenientes de Rapa Nui, ingresar a este sistema continental significó una ruptura radical con su contexto de origen. El proceso de formación era intensamente riguroso: desde el primer año, el colegio comenzaba a inculcar el rol de profesor, exigiendo la técnica de la enseñanza y la psicología infantil. La práctica intensiva iniciaba en quinto año y culminaba en sexto año con la asignación a la sala del kínder, donde los estudiantes estaban constantemente observados y evaluados.

Además de la exigencia académica, adaptarse al contexto continental fue complejo por diversas razones que excedían lo formativo. Los estudiantes rapanui, con edades entre los 11 y 13 años,

se enfrentaban al desarraigo y la soledad, ya que la única vía para proseguir sus estudios era viajar al continente sin sus familias. El choque cultural y la discriminación étnica se transformaron en obstáculos permanentes. Las dificultades eran brutales, como relata un entrevistado: “A mí me costó todo; había que ser fuerte y resistir las burlas. La palabra ‘indio’ para arriba y para abajo. No entendía nada de español, ni leer, ni escribir” (comunicación personal, 10 de enero de 2024). Carmen Cardinali coincide en que lo más difícil era la comprensión: “Lo que más cuesta es comprender lo que dicen, las palabras a las que uno no estaba acostumbrada” (comunicación personal, 13 de diciembre de 2023).

La capacidad de los jóvenes rapanui para sostener un proyecto de vida formativo desde la preadolescencia, superando por años la inferiorización étnica (Duplá et al., 1996) y la hostilidad social, constituye un testimonio de profunda resiliencia. Lograr comprender el mensaje y dominar el idioma se transformó en el elemento clave para la adaptación, la consecución de resultados académicos y la culminación de su formación como profesores normalistas, en un contexto que no valoraba a las comunidades indígenas. Este esfuerzo individual no se dio en el vacío; se vio complementado por un factor clave de apoyo: la presencia de “otros” chilenos, comúnmente denominados “apoderados” o “padres del conti”.

La llegada de los estudiantes rapanui al continente estaba marcada por la precariedad institucional. Como mencionan las entrevistas, el joven solía llegar sin más compañía que los otros estudiantes rapanui, las autoridades de la SADIP (Sociedad de Amigos de Isla de Pascua) o quien estuviera a cargo en el momento. Es crucial notar que hasta la década de 1970 no existieron espacios formales y estables de cuidado para estos estudiantes, lo que obligó a muchos de ellos a formarse en internados o bajo figuras de apoyo informal. En las memorias de los involucrados, las menciones a los apoderados, o como ellos mismos los llamaban, sus “padres chilenos”, son frecuentes. Uno de los entrevistados relata el inicio de este apoyo sustituto:

Ese fue un acto que valoro tanto. Cuando llegué a la escuela normal, la SADIP me dejó ahí, internado. La

visitadora social vino a ver la situación de nosotros; ella se emocionó (sensibilizó) por mi caso y desde ese momento fue casi mi madre. (comunicación personal, 10 de enero de 2024).

Queda claro que la iniciativa de la SADIP de llevar a jóvenes al continente, si bien partía de buenas intenciones, adolecía de una notable falta de planificación, coordinación, seguimiento y financiamiento. En consecuencia, los fracasos escolares eran tan comunes como los logros. Al parecer, el número de desertores habría sido mayor de no ser por esta institución de apoyo –del todo informal– que formaron estos padres sustitutos y temporales. Sobre el aporte vital de los “apoderados”, Rapu comenta:

Después ella se casó y su marido se transformó como en mi padre (en el continente); sin ellos habría sido imposible. Es bien emocionante la actitud de ella –su nombre era Guacolda Zamorano– de ver a un niño y llevarlo y cuidarlo hasta que se reciba. Diez años casi... (comunicación personal, 10 de enero de 2024).

Era reiterada la práctica de confiar a los hijos a personas del continente. En muchos casos era una verdadera lotería, e incluso la mayoría de los padres nunca llegaban a conocer a estos “apoderados”. Sin embargo, la solidaridad y el compromiso afectivo de estas personas fueron esenciales para que los jóvenes rapanui lograran completar sus objetivos educativos y muchos casos profesionales. De hecho, este sistema de apoderados continuó siendo habitual incluso a principios del siglo XXI, apoyando a jóvenes rapanui que residían en hogares estudiantiles en Viña del Mar. Este apartado subraya que la resiliencia individual de los estudiantes, aunque necesaria, no fue suficiente para su éxito. El logro de sus objetivos dependió crucialmente de un factor humano y afectivo informal.

La experiencia demuestra que la ausencia de planificación estatal fue suplida por la solidaridad civil. La figura del “apoderado” se convierte en un símbolo de la precariedad institucional: el Estado chileno abría una puerta de oportunidad educativa, pero delegaba

la responsabilidad de la contención emocional, el apoyo cotidiano y el cuidado parental de estos menores en la iniciativa privada y la caridad de ciudadanos anónimos.

¿Qué impacto tuvieron en la educación, política y sociedad de la época los profesores normalistas rapanui?

Limitar el análisis de los profesores normalistas a su sola labor en la educación sería ignorar el profundo impacto que tuvieron en la política y la sociedad de Rapa Nui. La rigurosa formación que recibieron no solo les permitió ejercer la docencia, sino también convertirse en ciudadanos comprometidos con el desarrollo de su comunidad y en relatores clave de las peticiones de un pueblo que, hasta entonces, no podía hacerse entender en el mundo moderno.

Los primeros cambios impulsados por ellos se dieron precisamente en el ámbito educativo, promoviendo la participación comunitaria y el acceso a la alfabetización, como lo demuestran estas experiencias:

Yo en la noche formé un centro de madres, y Alfonso con las monjas ya tenían clases de alfabetización para los adultos, para todos, incluso jóvenes, que no habían querido estudiar. Yo también participé y hacía clases en la noche. (comunicación personal, 13 de diciembre de 2023).

Entre los cambios más significativos que se impulsaron estuvo la lucha por quitar la administración de la escuela a las hermanas catequistas y, además, como profesoras y directoras, profesionalizando así el sistema educativo de la isla. Jacobo Hey explica este cambio fundamental:

Una de las cosas que nosotros hicimos fue una verdadera lucha por cambiar el sistema de la isla y que las monjas fueran reemplazadas por profesores, y de hecho fue así, y el primer director después de las monjas fui yo. (Atán y Corvalán, 2020, p. 21).

En un contexto de creciente activismo político y social en Rapa Nui, las y los profesores normalistas desempeñaron un papel clave

en la lucha por la autonomía y la autodeterminación de la comunidad. Su capacidad de comunicarse con instituciones y personas en el continente los posicionó naturalmente en el liderazgo político:

Estaba en una situación en la que tenían que entrar en la política. En el fondo, poder comunicarme con las instituciones y con las personas, eso era hacer política. Yo considero que el desarrollo y gran parte de los cambios se produjeron gracias a los profesores normalistas. (comunicación personal, 10 de enero de 2024).

El caso de Alfonso Rapu constituye uno de los hitos políticos más significativos de la época en Rapa Nui. En 1964, la población local se levantó contra la administración de la Armada, impulsada por la ausencia de derechos civiles para los habitantes (Moreno y Foerster, 2016). Al frente de este movimiento estuvo Rapu, quien fue elegido alcalde de Hanga Roa en las primeras elecciones democráticas celebradas en el territorio. Es crucial consignar que, en este mismo periodo, la Armada chilena lo persiguió activamente; sin embargo, logró huir y evitar su detención, pese a las graves amenazas que enfrentaba.

A mí me trataron como un revolucionario, como un delincuente. Si no es por las mujeres, me llevan y quién sabe qué hubiera pasado conmigo (comunicación personal, 10 de enero de 2024).

Gracias a esta rebelión y sus efectos en el continente, en 1966 se promulgó la Ley Pascua, que reconoció a los rapanui como ciudadanos chilenos, creó el Departamento de Isla de Pascua y otorgó a la isla un régimen especial de autonomía.

El liderazgo político de los normalistas se consolidó en las décadas siguientes: Jacobo Hey fue director de la escuela y, durante su exilio en el continente estudió derecho. De regreso en Rapa Nui se transformó en uno de los políticos más influyentes de las décadas 90 y los 2000. La maestra normalista Lucía Tucki fue designada alcaldesa a mediados de la década de 1980. Por su parte Carmen Cardinali

y Sergio Rapu además de tener destacadas carreras profesionales, fueron gobernadores del territorio y continúan hasta nuestros días, participando activamente de la vida política y social y el territorio (Seelenfreund, 2004; Zurob, 2008).

Conclusiones

En este trabajo, evidenciamos que la formación de la primera generación de profesores rapanui tuvo un impacto transformador en la educación, la política y la sociedad de Isla de Pascua. Su historia revela una profunda tensión entre la asimilación y la autodeterminación.

La iniciativa, impulsada por la SADIP, buscaba proporcionar oportunidades educativas y laborales, pero la selección y la instalación de los jóvenes en el continente estuvo marcada por una notable falta de rigurosidad e improvisación institucional.

La clave para mitigar esta carencia fue la labor de los “apoderados” continentales. Esta figura, aunque informal, fue crucial para el cuidado y la adaptación de los estudiantes, supliendo la ausencia de planificación y financiamiento estatal. Contar con un apoderado se transformó en un elemento esencial para enviar a un hijo al continente, siendo una práctica común incluso en las décadas posteriores para acoger a estudiantes durante los fines de semana.

A pesar de que estos profesores normalistas enfrentaron dificultades significativas al adaptarse al contexto continental —incluyendo la discriminación, la separación familiar y las barreras del idioma—, su resiliencia les permitió culminar su formación y liderar los procesos de cambio en la isla.

La generación de normalistas rapanui no solo transformó la educación insular, sino que, a través de sus trayectorias, reconfiguró las relaciones entre Estado, territorio e identidad. Su legado permanece como un capítulo imprescindible en la historia contemporánea de Rapa Nui.

Destacamos el legado político y social de esta generación, que transformó la educación en una herramienta de lucha. Sin embargo, este análisis de los logros nos lleva a plantear la necesidad de una

futura revisión de las trayectorias de quienes fracasaron o desertaron del proceso. Este tema, que se desprende de las fuentes revisadas, es fundamental para comprender cabalmente el costo y los filtros del sistema educativo que formó a los líderes de Rapa Nui.

Referencias

- Atán, K.-T., & Corvalán Rodríguez, J. (2020). *Escuela y memoria en Rapa Nui: Los libros de registro escolar (1939–1967)*. Rapanui Press.
- Corvalán, J. (2015). *Educación en Rapa Nui: Sociedad y escolarización en Isla de Pascua (1914–2014)*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Duplá, A., Frías, P., & Zaldua, I. (1996). *Occidente y el otro: Una historia de miedo y rechazo*. Argitalpena.
- Foerster, R. (2021). *Cartas Rapa Nui (siglos XIX y XX)*. Ediciones Biblioteca Nacional de Chile.
- Foerster, R., & Montecino, S. (2018). *Rapa Nui: La Sociedad de Amigos de Isla de Pascua: Documentos para la impugnación nacionalista (1946–1953)*. Catalonia.
- González Miranda, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa: La escuela pública del Tarapacá andino, 1880–1990*. LOM Ediciones.
- Moreno, C., & Foerster, R. (2016). *More Manava, e' Angata ararua ko porofe*. Rapanui Press.
- Muñoz, D. (2014). Más allá de Isla de Pascua: Migración e identidad en la sociedad rapanui contemporánea. *Revista Antropologías del Sur*, 1(2), 31–54.
- Olivos-González, F., López-Torres, L., & Silva-Peña, I. (2020). Revisitando las escuelas normales en Chile: Una reflexión sobre la formación docente en un contexto de transformación social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 139–152.
- Pérez-Navarro, C., & Rodríguez, L. G. (2021). Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821–1974): Un estudio comparado. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 18, 1–21.
- Porteous, D. (1981). *The modernization of Easter Island*. Universidad de Victoria.
- Routledge, K. (1919/2016). *The mystery of Easter Island*. Rapanui Press.
- Seelenfreund, A. (2004). Los rapanui de Te Pito o Te Henua. En J.

Bengoa (Ed.), *La memoria olvidada: Historia de los pueblos indígenas de Chile* (pp. 607–664). Publicaciones del Bicentenario.

Zurob, C. (2008). El hogar estudiantil “Hare Rapa Nui”: Una mirada a la educación, la emigración y la diversidad en el contexto estatal. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4, 84–112.

CAPÍTULO IX

La formación pedagógica en la Escuela Normal Rural de Angol: entrevista con la profesora Ruth del Carmen Rodríguez Zapata. Un ejercicio de memoria

Ramiro Martínez Mundaca

La profesora normalista Ruth del Carmen Rodríguez Zapata nació en la comuna de Nacimiento, el 7 de octubre de 1940. Hija de Julio Rodríguez Muñoz —de profesión Carabinero— y de Juana Zapata Morales, dueña de casa, Ruth tuvo cuatro hermanas, todas ellas profesoras normalistas. Ruth se formó en la Escuela Normal Rural de Angol entre 1960 y 1962, luego de haber cursado los seis años del ciclo de Humanidades en el Liceo de Niñas de la misma ciudad. Su trayectoria formativa fue distinta a la que realizaban la mayoría de las estudiantes normalistas, quienes cursaban seis años de formación.

Una vez titulada, Ruth se desempeñó como docente durante 42 años en la comuna de Yumbel. Trabajó en la escuela de La Aguada (1962–1963), en la Escuela n.º 14 de niñas de Yumbel Estación (1965–1972) y, finalmente, en la Escuela n.º F-115, actualmente Héroes de Chile (1972–2004).

La entrevista que presentamos a continuación fue realizada el 7 de febrero de 2024, en la ciudad de Yumbel, región del Biobío. Este ejercicio de memoria pretende dar cuenta de su trayectoria formati-

va y laboral, pero también entregar ciertas luces sobre las características que tenía la formación de las profesoras normalistas y destacar el aporte de su ejercicio docente en las aulas de nuestro país.

¿En qué año ingresó usted a la escuela normal?

Ingresé en 1960 y nos licenciarnos el 19 de enero de 1962. Estudié tres años porque primero hice los seis años de Humanidades en el liceo. Y, después de eso, yo pasé a la normal, porque se podía entrar durante tres años. Era una preparación más rigurosa, porque era menos tiempo. Como dije, estuve hasta sexto de Humanidades en el Liceo de Niñas de Angol, ya que antes separaban los liceos de mujeres y de hombres. Las Humanidades [eran] de seis años, de primero a sexto [año]. Después me pasé —o sea, rindiendo exámenes—, uno se presentaba a la escuela normal: le hacían los típicos exámenes psicológicos, encuestas, [evaluaban] si uno estaba capacitado para entrar. Le hacían a uno una encuesta, como una prueba especial y ahí seleccionaban después... [También] entrevistas en forma personal. Se presentaba a harta gente, varias alumnas en ese periodo. No todas quedaron, algunas tuvimos la suerte de quedar (...) [Recuerdo] una sala grande, había varias. Era como una encuesta, una prueba que se le hacía a uno. Ahí seleccionaban después, de acuerdo a los intereses que uno tuviera.

¿Cómo era la formación en la escuela normal?

¿Qué características tenía?

La gente dice que no hay como los profesores normalistas. Porque se formaban distinto. Esa escuela, donde yo estuve, era escuela normal rural. O sea, tenía nombre rural. No es que estuviera en el campo, sino que estaba en la ciudad, pero las profesoras eran exclusivamente preparadas para trabajar en el sector rural. Se hacían muchos ramos en la normal en esos tiempos. Había un ramo que se llamaba agricultura. A nosotros no nos tocó esa parte, pero las que empezaban desde el primer año lo hacían. Usaban sus mamelucos, zuecos —porque las llevaban a trabajar a la tierra—. Tenían que aprender a hacer actividades agrícolas. O sea, como que se preparaba en todo sentido.

¿Y recuerda las asignaturas?

Una de las asignaturas que había [era] Psicología del niño. Eran varios ramos, muchos ramos que se hacían. Algo sobre la educación, orientación. A uno le hacían de todo. Porque yo me acuerdo cuando entramos también nos hacían actividades manuales. Había un ramo que se llamaba Educación para el hogar, donde a uno la preparaban en realidad. Porque incluso hacíamos Economía [doméstica], donde nos enseñaban a hacer lo que corresponde: el pan, el queque, todas esas cosas. Tejido, bordado. O sea, salía [y] uno preparaba todo, en todo sentido. Y lo que tenía la normal, por ejemplo, era obligación de aprender un instrumento. Salíamos, podía ser piano, guitarra o acordeón. Entonces, esa era una buena preparación, porque era algo obligatorio.

¿Y usted qué instrumento aprendió a tocar?

Yo [aprendí] guitarra. Algo le hacía, pero uno intentaba. Bueno, después ya uno retoma y llega a participar en conjuntos. Pero la escuela normal, era exigente, muy exigente.

¿Cómo era el sistema de evaluaciones?

¿Tenían pruebas sistemáticas?

Sí, eran pruebas sistemáticas... Yo incluso todavía tengo mi cuaderno de práctica. Claro que mi hijo de repente le sacaba hojas, pero todavía tengo las prácticas que hacían los profesores. Es que al lado de la escuela normal estaba la escuela anexa que se llamaba 'anexa a la normal'. La mayoría de esos profesores de la escuela anexa eran los que nos preparaban. Había un profesor que se hacía cargo, el profesor guía se llamaba. Eran súper exigentes. Si uno presentaba su práctica en el cuaderno, las corregía y ahí veían si [daban] el pase, si estaban bien, estaban mal. Eran muy estrictos... Ya en el segundo año empezaban las prácticas. A uno le enseñaban todo eso: los pasos a seguir [en] cada ramo, cómo tenía que ser. Incluso nosotros en nuestros cursos —no que nos hayan obligado—, pero había un taller que se llamaba 'la escuela de títeres'... nos enseñaban a hacer los títeres, los monos, todo eso; para hacer historias de títeres. Y nos llevaban a escuelas cuando teníamos todo preparado.

Salíamos como podíamos, íbamos a escuelas muy pobres, de barrio así, donde el piso era de tierra. No como ahora, [que] uno no encuentra ninguna escuela que tiene el piso de tierra. Las condiciones eran distintas. Salíamos con nuestro pizarrón grande que teníamos y lo hacíamos como el escenario. Y salíamos a la escuela con todos nuestros monos. Los niños se entretenían porque les hacíamos las clases, les presentábamos obras, con títeres. Entonces todo eso era evaluado, se calificaba, se evaluaba.

¿Usted estudió en modalidad de internado?

No, porque vivía ahí mismo en Angol. Entonces tuvimos la posibilidad de estudiar en el mismo lugar en que vivíamos.

¿Usted por su formación como normalista no pagó nada?

No, nada. No me tocó pagar ninguna cosa. Y nosotras somos cinco hijas, las cinco profesoras normalistas.

¿Cómo era el proceso de práctica profesional?

(La profesora muestra su cuaderno de práctica del año 1961)

Mire la letra tan chica que me salía, ordenadita era. Cada clase con sus... los panoramas del curso, las edades, todo. Ese era ya el último año, cuando hacía más práctica uno. Todos los ramos, todos los cursos. Todo tenía que ser con sus dibujitos, la gimnasia, con todo. Simpático. Cada profesora jefe era las que se llamaban las guías, las del ramo que correspondía. Eran grandes los cursos de la escuela anexa. Pero no todas las prácticas eran en la escuela anexa.

¿Y esto se lo iban revisando?

Claro que la revisaban y te daban el pase. Si tenía algo, no te daban el pase. Había que hacer todo de nuevo. Me tocó una vez una profesora que estaba como alterada, medio enferma un tiempo, [que] nos rayaba las clases. En Música, uno tenía que presentarles la música a todos. El quinto año fue con Música ellos. Este cuaderno es de 1961, alcanzamos a hacer varias prácticas. Ahí está copiado

todo cómo era; cómo tenía que ser la presentación también, todo. El jefe de Práctica, todo.

¿Le iban a observar las clases?

Un profesor iba. Porque cuando era en la escuela anexa, los profesores tenían su propio curso también ellos. Pero de repente iban a ver cómo estaba él, sobre todo la disciplina, el comportamiento de los niños, si uno dominaba los cursos también. Claro que, en ese tiempo, en esos años, se dominaban mejor los niños. Pero en la escuela anexa los cursos eran grandes, de varios alumnos. En las otras escuelas había menos también. Con todos los pasos de una clase... La escuela de aplicación estaba anexa a la escuela normal. Estaba al lado, un edificio grande. Está la formación y la práctica.

¿Y qué aspectos de la formación que usted me relata fueron más importantes cuando usted ya comenzó a trabajar?

La responsabilidad. Lo primero: ser responsable. Era lo que más le recalcan a uno: ser responsable y cumplir, como quien dice, al pie de la letra... la entrega y el ser bien apegado a los niños. Pero se preparaba muy bien en la escuela normal. Los profesores —sobre todo las profesoras guías— eran super exigentes. La característica que ellas tenían es que, además, ejercían. Claro, no es como ahora, que un profesor universitario que enseña a profesores no ejerce como profesor. No, allá eran profesores, la mayoría ya tenían su año de experiencia. Ellas trabajaban en esa escuela, tenían sus cursos. Por ejemplo, [uno] tenía quinto [año]. Por decir: “Hoy me toca práctica”. Y uno se preparaba. Pero no es como ahora, que tú aprietas un botón y tienes todo. Todo se hacía a mano, todo se buscaba y uno tenía que llegar a sus clases. Pero bien preparada, no a medias. Porque si ibas a media también la calificación era mala. Y a veces te apabullaban también. De repente uno está en clase, los niños... yo no sé si los preparaba para que te colocaran en situaciones.

Me acuerdo que me tocó a mí, [en la asignatura de] Historia, Argentina. Y uno tenía que hacer toda la historia de Argentina: la bandera, el escudo, todas esas cosas. Uno tenía que llevar los preparados, el papel, el recorte para que los niños armaran y todo. O

sea, uno se paseaba, por decir, por todo, por distintos temas que se tomaban en cuenta. Para las clases de gimnasia igual. Uno, con dibujito, todo tenía que dibujar. A uno le revisaban punto por punto. En el ámbito de las metodologías se ponía énfasis en que se debía interactuar con los estudiantes. En la clase, la primera parte era la formación del tema, tenía el objetivo, la ejercitación y todo eso. Uno tenía que alcanzar a hacer la clase.

¿Después que se licenció dónde comenzó a ejercer?

Yo [me] presenté, así era más fácil encontrar pega. Yo me acuerdo que tiré mis papeles... es que tenía mi hermana que trabajaba aquí en Yumbel. Entonces yo me presenté, tiré mis papeles, me llamaron ligerito, pero [me mandaron] al campo, a La Aguada. Me acuerdo que arriba de un camión me vino a dejar mi papá. Uno cuenta ahora, a uno no le creerían. Mi pobre viejo, atrás en el camión, porque me tocó ir a La Aguada. Era un lugar donde se le rendía pleitesía a la directora que había, porque ella hablaba del patrón y la patrona. Eran “Los Puffe”, ya que, como habían donado el terreno para la escuela, se les daba importancia. En esa escuela, claro, se trabajaba bien, los cursos eran de pocos niños, pocos niños, pero uno se daba la caminata para poder llegar. Empecé con un quinto o cuarto [año], pero eran pocos alumnos. Más niñas que niños.

¿Y después qué? ¿Cuánto tiempo trabajó en La Aguada?

Trabajé poco, porque me integré a un conjunto folclórico de aquí de Yumbel. Y la directora, como quería que el grupo funcionara, me trajo a la escuela n.º 14 de niñas de Yumbel Estación. A ella el grupo folclórico le interesaba. Entonces, para tratar de juntar a sus profesores lo más posible y que estuviéramos cerca. Estuve poco en el campo. Estuve un tiempo en Yumbel Estación del 65 hasta el 72. Y finalmente me cambié acá [Yumbel], y de ahí no me moví más de la Escuela n.º F-115.

¿Cuál es su opinión con respecto al cierre de las escuelas normales?

Yo creo que, en el fondo, fue bien criticado, porque uno reconoce que se formaba realmente a la gente para ser profesor, para

pararse frente a los alumnos de buena manera. Porque ahora la educación es más fría. Por ejemplo, los profesores que teníamos eran profesores que hacían clase. Esa era la gran diferencia, la gran diferencia con los de ahora. Era personal totalmente preparado, [que] ya tenía su años de experiencia también. Cuando hacíamos los títeres, trabajando en los monos, todo lo hacíamos nosotros. Había que ir a comprar los monos, las cabezas, los cuerpos. Y salíamos como podíamos, con los pizarrones al hombro. Pero te digo, escuelas po-brísimas, que ahora ya no hay.

¿Cómo se enteró del cierre de las escuelas normales?

Es que fue tan de repente el cierre de las escuelas normales, en el período después del Golpe. Un día nos acordábamos en la escuela de aquí... me acuerdo de los murales que borraron, [y] nadie dijo nada. En la Escuela Héroes de Chile (F-115) había unos murales hermosos, hechos por la mano del profesor Obreque. Estaba, por ejemplo, en el fondo a la entrada, estaba toda la llegada del hombre a la luna. Hermosísimo. Pero vino después el golpe, el señor alcalde que había en esos tiempos dijo que eso estaba pasado de moda, y mandó a pintar todo. Era la voz de ellos.

CAPÍTULO X

Vivencias y memorias de una profesora normalista en Combarbalá

Leslie Tapia Vega

*El corazón normalista no miraba horario, no miraba día, ni lluvia, ni sol, ni nieve, entonces, como podía llegaba a su escuelita.
(MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).*

El presente capítulo se construye con base en el relato de una docente que ingresó en 1962 a estudiar a la Escuela Normal Isabel Bongard de La Serena. A partir de su historia, este relato evidencia el rol e importancia que la entrevistada otorga a ser normalista, el sello diferenciador que le entregó la Escuela Normal a su trayectoria profesional, la relevancia del concepto de vocación con base en su experiencia como maestra en la comuna de Combarbalá.

Decisión y convicción hacia el camino normalista

La entrevistada creció en diversos contextos de la Región de Coquimbo, siendo sus principales espacios formativos La Higuera, Vicuña, La Serena, y finalmente, Combarbalá. Desde su relato y vivencias de infancia, se puede desprender el interés y decisión por el ejercer la docencia:

Mi gran trayectoria escolar fue en el Tofo, ahí yo me inicié en primero básico, tuve muy buenas profesoras y ahí nació mi vocación, tuve muy buenos profesores. (MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).

Ya en 1961, la niña que creció en El Tofo se mudó a vivir a San Isidro, comuna de Vicuña. Fue en dicho lugar, y en diálogo con sus padres, donde decidió ingresar a la Anexa de la Escuela Normal de La Serena:

Mi papá compraba todos los diarios, entonces yo leí en un diario, que en La Serena abrieron las postulaciones a la Escuela Normal, a la Escuela Anexa a La Normal, en ese entonces habré tenido como uno 11 años... La Escuela Anexa a La Normal era como el primer paso para entrar a La Normal, y yo veía que en esa escuelita de campo donde yo estaba, no iba a tener muchas posibilidades (...) Hice el sexto básico en la Escuela Anexa a La Normal que quedaba cerquita de La Normal... ahí fue mi profesor de música don Jorge Peña Hen. (MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).

Con aquella convicción, la futura docente continuó sus esfuerzos por cumplir con aquel anhelo de ser profesora y asistir a la Escuela Normal de La Serena, de la mano con el diálogo familiar, lleno de expectativas:

A mi papá no le gustaba, no quería que yo fuera profesora él quería que yo fuera contadora porque me veía trabajando en un banco me imagino yo, entonces, me dijo no, usted se va a preparar para ir al Instituto Comercial de Coquimbo (...) Bien me acuerdo el tener esa conversación con mi papá en la hora de almuerzo, y le dije, pero deme la oportunidad de irme a la Anexa, y ahí yo me preparo para lo que usted quiera (...) Entonces llegó el final de año y yo tenía que dar el examen de admisión en la escuela, doble. Con 12 años ingresa a la Normal, en teoría, podía ser más, pero lo

mínimo eran 12. La cosa es que yo me fui a dar el examen al INSUCO [Instituto Superior de Comercio] primero, dije voy a ir al INSUCO a dar mi examen para darle el gusto a mi papá, que no coincidía con la fecha, fui y me fue súper bien. Entonces, yo llegué donde mi papá, y le dije, papá di el examen de admisión y me fue súper bien, yo quiero que con esto te quede contento, pero yo mañana doy el examen de la Escuela Normal, y ahí yo tomo la decisión, te iba a ir mal me dijo, porque tú eres muy buena para la matemática, no sé de dónde sacó eso. Bueno, la cosa es que me presenté a la escuela a dar mi examen, y quedé y ahí mi papá no pudo hacer nada más, ahí opté y eso fue mi entrada. (MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).

En 1962 aquella niña, con tan sólo 13 años, inició su formación en la Escuela Normal Isabel Bongard de La Serena. Son diversos los elementos que la entrevistada destaca en su paso por la Escuela Normal, como la integralidad con la cual se les formaba, y la versatilidad que se esperaba al momento de ejercer el rol docente:

Yo creo que fue la formación tan integral que nos dieron, pues nosotros salimos capacitados para enseñar todo, como como tú me muestras la foto, hasta agricultura. Nosotros teníamos que aprender un instrumento musical, tú tenías que salir tocando al menos un instrumento musical, yo me acuerdo que me metí en todo y me quedé con guitarra. Teníamos que practicar deporte, nosotros participamos en campeonatos de atletismo, de voleibol, de basquetbol, tenemos que manejar la disciplina deportiva, y la formación valórica, por ejemplo, ahí entramos con en la formación valórica, teníamos profesores pues especializados en enseñarnos cómo abordar situaciones conflictivas dentro de lo que pudiera tocar...” (MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).

Asimismo, la entrevistada hizo mención a la calidad de los profesores y la educación entregada en el espacio de Escuela Normal, y la valoración que hace la entrevistada de ello:

yo tengo muy gratos recuerdos de su capacidad de enseñarnos, de hacernos ver la realidad. Nosotras no llegamos acá asustadas, nada, porque sabíamos que habían muchos obstáculos que nos podían perturbar, pero yo creo que fue lo que yo valoro la capacidad de innovación, de educar varios en caminos, no encasillarnos en una sola cosa (...) lo que más destaco es que era gratis, educación gratuita de calidad, con un internado cinco estrellas... yo creo que fueron los mejores años de mi vida. (MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).

Vida y docencia en Combarbalá

La comuna de Combarbalá se ubica en la Región de Coquimbo, provincia de Limarí, comuna a la que se dirigió la normalista ya egresada de la Escuela Normal en 1968. Fue en la localidad de Media Luna, donde comenzó su primera experiencia docente, vinculadas a la educación rural, destacando aquellos elementos que hicieron sentido en sus primeros inicios en la docencia:

Fue bien fortuito, yo me enamoré y me casé con un profesor que trabajaba en el departamento de educación de la comuna, que en ese entonces se llamaba Inspección Escolar (...) yo llegué aquí a una escuelita rural cerca de Manquehua que se llama la escuela de Media Luna, ahí estuve bien lejos, donde no había nada para el profesor, una locomoción horrible, caminos de tierra, casas de adobe, donde uno compartía con los ratones, las arañas y las culebras muy muy inhóspito, la vivencia de que no tenían nada, solamente la tiza y el pizarrón (...) lo único positivo que había era que la JUNAEB existió de siempre y los niños tenían sus alimentación. Lo bueno de eso es que tú eras autoridad en el pueblito, pues la comunidad te respetaba mucho, entonces cada cosa que se hacía, eso era muy bien valorado, yo me acuerdo de haber sido muy bien valorada en ese pueblito porque tuve la oportunidad

de participar en los actos del 21 de mayo, 18 septiembre, y como yo tocaba guitarra, y la profesora era fabulosa, aunque charangueaba no más. Lo que facilitó el trabajar ahí fue la confianza que uno le daba a la comunidad o sea, los apoderados mandaban a los niños con confianza, participaban con alegría eran más cercanas. (MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).

En 1973 la docente contaba con alrededor de cinco años de experiencia en la escuela urbana y pública más grande de la comuna. En aquel entonces, desde su relato, vislumbra cambios evidentes en la dinámicas internas del profesorado, y a su vez, en los procesos experimentados por la escuela:

Yo llegué bien pollita ahí, porque no había nadie que yo conociera, pero fui bien recibida. (MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).

En el contexto de su llegada a una escuela nueva y de mayor relevancia para la comuna, y con 27 años, la entrevistada también recuerda y se refiere a un antes y después del profesorado normalista y su quehacer en la escuela, asociada a la dictadura militar:

Ahí llegó el golpe militar y se rompieron muchos lazos. Todos eran normalistas (...) hubo un quiebre interno, pasó que empezaron a faltar profesores porque, como cerraron las escuelas normales y se abrieron las universidades, hubo un largo tiempo de formación para que llegaran profesores, y empezaron a contratar a profesores que, mientras hacían clases iban a capacitarse los sábados a domingo, vacaciones de invierno, una formación bastante exprés, lo que yo encuentro que sí eso dificultó la enseñanza. MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).

Posteriormente, dio cuenta de cómo los procesos que experimentaba el país fueron repercutiendo en la docencia dentro de la escuela, y las tensiones que conllevó:

Entonces, se llenó la escuela de profesores especialistas (...) y llegaron los universitarios que también tenían otra diferencia, me imagino una especialidad, ellos eran sus ramos y nada más (...) Entonces, empezaron a faltar profesores de primer ciclo donde había que tener una holística más amplia de la enseñanza (...) El universitario venía con su especialidad intrínseca, ellos eran personas de matemática y nada más, de lenguaje nada más ¿y qué pasaba con los niños que tenían que aprender de todo? (MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).

En cuanto a su decisión de permanecer y continuar su trayectoria docente en la comuna, manifiesta que, principalmente se atribuyó a elementos personales, sin embargo, recuerda la relevancia que la gente le asignó al rol de ser profesor en la comuna:

Es que ahí yo me enamoré, me casé, mis hijos estudiaron acá, y me gustó. Me sigue gustando de hecho, yo me pude haber ido en muchas oportunidades, pero me gusta el pueblo este. Hubo un tiempo en que los profesores fuimos muy valorados en esta comuna. Respetados (...) Uno era profesor en la escuela, dentro de la escuela y fuera de la escuela, esa es la verdad. Hay un dicho que dice, hay que ser y parecer ser. O sea, uno nunca podía salirse de su estatus de profesor, de formador (...) todavía me siento respetada, valorada. (MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).

Elementos de continuidad y cambio en la escuela chilena

Durante la entrevista surgen elementos de cambio, contraste y similitud respecto a diferentes elementos asociados a la escuela chilena, a lo largo del tiempo:

La verdad, es que pienso yo que la familia le traspasó muchas responsabilidades al profesor, la familia comenzó como a desligarse un poquito de ese rol compartido, la escuela continuaba en la casa. Uno enseñaba y ellos estaban conscientes de que eso se debía continuar en la casa. No sé en qué momento eso se rompió (...) lo valórico, lo afectivo, lo emocional, lo social, todo. Yo creo que fue cuando entró todo esto del neoliberalismo y el consumismo (...) hoy en día la escuela lo hace todo, si un niño se enferma, la escuela lo tiene que llevar (...) Aquello que ha permanecido en la escuela chilena es que el principal protagonista es el profesor, no hay otro, puede llegar un director, un inspector general, puede llegar lo mejor de lo mejor, pero el protagonista sigue siendo el profesor (...) el alumno a quién recuerda a lo largo de su vida (...) es al profesor. La otra característica que se mantiene yo creo es el alumno, sin alumno nosotros no somos, no hay aprendizaje, y ese alumno tiene que ser muy bien recibido, tiene que ser querido, tiene que ser respetado por el profesor. (MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).

Dentro del relato, la entrevistada da cuenta de transformaciones respecto al rol docente, en contraste a sus inicios y parte de su trayectoria como profesora normalista:

Yo pienso que empezaron a aparecer muchos profesionales dentro de las escuelas y como que el profesor empezó a como desligarse de ciertos roles (...) ah llegó el psicólogo, no me preocupó más del comportamiento, se lo mandó al psicólogo (...) lo noté cuando mi marido se capacitó para ser profesor de integración, me acuerdo tan bien que una colega le dice Manuel estoy esperando a que tu llegues que te tengo más de 30 alumnos de mandarte a tu a tu curso, entonces yo dije, claro, hubo como un descanso(..) hay un descanso hoy en día en eso, un profesor distante de esa parte ética(...) el profesor dejó de salir a entrevistarse con los apoderados, de visitar al entorno de sus alumnos, ya no lo hace. En cambio, nosotros lo

hacíamos, yo me acuerdo haber, en alguna hora por la tarde yo salía e iba a conversar con la mamá y decirle mire tengo problemas con su hijo en este aspecto, lo quiero conversar aquí, en la intimidad de su hogar, quiero saber qué está pasando, porque a lo mejor hay alguien acá que está perturbando el comportamiento, hay algún problema familiar (...) y ahí uno comenzaba a conocer cosas que el niño no te las informaba (...) había un rol activo, muy activo. Cuando había veladas, actos, los profesores estábamos 10, 11 de la noche ensayando, y el apoderado ahí, colaborándonos. Era muy bonito, y no exigíamos bono, ni horas extra, estábamos lejos de eso. Había otra formación, vocacional. (MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).

La huella de la vocación docente normalista

En los últimos minutos de la entrevista, la docente enfatizó cómo la vocación puede marcar diferencias en los procesos educativos, y la forma de enseñar a sus estudiantes:

Para mí vocación son esas ganas de hacer algo por alguien, sin esperar necesariamente algo a cambio (...) Porque yo escucho a las mamás cuando dicen oh, y cómo le fue tu niño en la universidad, más o menos no más pero alcanzó a ser profesor no más y él quería ser dentista, o sea ahí ya tiene un profesor por ocasión no por vocación, no le alcanzó para más, pero como no quiero que se quede acá lo mandé a estudiar pedagogía (...) un dolor en el alma que yo sentía, en cambio cuando yo veo alumnos y pregunto, en qué quedaste, pedagogía en lenguaje filosofía, estoy feliz (...) ay qué lindo (...) claro, ahí hay otra actitud. Yo creo que la característica principal del docente normalista es la vocación, porque a la escuela normal no llegaban alumnas fracasadas de otras escuelas, porque no había opciones, para ir a estudiar a la universidad tenía

que viajar a Santiago, todas las universidades estaban en Santiago, entonces era difícil al de provincia que en ese entonces llegar un centro universitario en Valparaíso, Santiago o Concepción. Entonces, optaba por ser profesor por vocación, le gustaba, bueno yo lo hablo desde mi fuero interno, a mí me gusta mucho enseñar (...) yo pienso que la característica principal es eso la vocación y la formación del profesor normalista para la historia del país, el profesor normalista fue un profesor demócrata por excelencia. El profesor normalista que llegaba a la escuela normal era un alumno pobre, y lo reconocíamos. (MDA, comunicación personal, 31 de enero de 2024).

Previo a cerrar el presente documento, es necesario reconocer, valorar, y agradecer a la docente normalista combarbalina por elección que, a través de su relato permite un acercamiento a la esencia de la docencia normalista chilena.

CAPÍTULO XI

“Las necesidades del pueblo son los fines de la educación”: perspectivas políticas y docentes del profesorado normalista rural de Ancud (1970–1973)

Amanda Barría Cárdenas²³

Hacia la construcción de una historia social de la educación chilena

Los fenómenos educativos se encuentran cargados de historicidad, toda vez que la práctica de educar y los paradigmas que la sustentan son el producto —cómo no serlo— del contexto histórico en que se gestan.

El sistema escolar fue una de las primeras instituciones que tuvo presencia nacional en Chile, lo cual respondió al anhelo estatal

23 El presente texto forma parte de una investigación más extensa desarrollada en la tesis de grado de historia. Originalmente, el estudio se denominó: “Las necesidades del pueblo son los fines de la educación”: identidad política del normalismo en Chile desde la visión de los sujetos educativos. El caso de la Escuela Normal Rural de Ancud (1970-1973)”. El documento que se expone aquí abordará las conclusiones extraídas de las conversaciones sostenidas con veinte maestros y maestras normalistas educadas en el período de estudio. De ahí que este artículo no presente citas textuales de la narrativa docente, pero sí el resultado del análisis de discurso que se desprende de las entrevistas realizadas. Para mayor análisis sobre la narrativa normalista de Ancud consultar en Barría (2018), Barría y Silva (2020). Barría et al. (2020), Barría y Hermosilla (2023), Barría (2023), Montiel y Torres (2014), y Mondaca (2021).

de convertir a dicha institución en un espacio social donde confluyeran y se relacionaran —simbólicamente— la familia y el Estado. De allí que lo que sucediera en su interior tuviera importancia política, en tanto se trataba (y se trata) del lugar por excelencia para transmitir determinados valores e ideas.

Como sabemos, desde el comienzo de la república el Estado chileno se comprometió, al menos discursivamente, con la educación nacional. Esta disposición no siempre se materializó en una práctica estatal que asegurara las condiciones necesarias para la correcta escolarización de la población. Más bien, el progresivo aumento de la cobertura educacional, que permitió llegar a la completa incorporación de los sectores populares a la educación primaria, recién se concretó en la década de los 70 del siglo XX (Silva, 2018, 2019, 2021).

La expansión del sistema escolar y otros fenómenos educativos han sido temáticas tratadas desde diversas posiciones historiográficas, siendo común una mirada tradicionalista, centrada en el estudio de la institucionalidad educativa y las figuras de la intelectualidad pedagógica, en desmedro de un análisis dedicado a las complejidades de los centros educativos y las vivencias de los sujetos involucrados. Las tensiones políticas generadas al interior del sistema, las vivencias y reflexiones de las y los sujetos que son parte de la institucionalidad, la presencia y el comportamiento de los sectores populares al interior de la escuela primaria, o el pensamiento de las comunidades y su relación con los proyectos estatales, fueron temáticas ignoradas en los trabajos académicos durante gran parte del siglo XIX y XX en Chile. Tampoco se consideraron las organizaciones docentes, las historias de vida de maestros y maestras quienes ejercían su oficio en contextos rurales de alta precariedad, la perspectiva de la infancia escolarizada y otros tantos tópicos obviados en el quehacer historiográfico.

No obstante, este tipo de relato histórico tradicional, contado desde y para la institucionalidad, comenzó a ser cuestionado en la segunda mitad del siglo XX, en medio de un contexto de constantes cambios políticos. Dicho impulso se vio truncado por el establecimiento de las dictaduras cívico-militares en nuestro continente, pero se produjo un renacer durante la primera mitad de los años ochenta (Osandón, 2007).

En específico, respecto a las expresiones políticas y discursos pedagógicos del profesorado normalista en Chile, se distinguen tres líneas de investigación²⁴: por un lado, están los estudios de Benjamín Silva, los que se enfocan en las acciones individualizadas del profesorado que ejercía el cargo de visitador de escuelas y que, desde ese rol, levantaron diversas demandas en respuesta a la precariedad institucional durante el período del parlamentarismo oligárquico (Silva, 2009, 2013 y 2015). Una segunda vertiente pone hincapié en la relación política establecida entre el magisterio y el Estado, a partir de la acción del sindicalismo docente durante el siglo XX. Un análisis acabado de estas investigaciones demuestra que la participación normalista en el seno de la organización gremial durante todo el siglo XX fue zigzagueante, debido a los cambios en la correlación de fuerzas en el escenario político del país, aunque siempre existió una clara vinculación con la izquierda y la centro izquierda chilena (Núñez 1980, 1982, 1986, 2010; Reyes, 2004, 2010, 2014). Por último, encontramos una serie de estudios que buscan identificar las causas de la eliminación de la enseñanza normal chilena durante los años setenta. Estos trabajos explican dicho acontecimiento predominantemente desde criterios pedagógicos y académicos, sin advertir los discursos y las particularidades políticas de las y los sujetos que integraron estas instituciones (Cox y Gysling, 1990; Gimeno, 2014; Núñez, 2010).

Bajo la influencia de algunas de estas investigaciones, el presente texto tiene por propósito estudiar al profesorado normalista, tomando en consideración diversos aspectos: su memoria individual e histórica, su formación académica, el rol político que jugó en la historia reciente y su pensamiento pedagógico-social a partir de una suerte de rescate de la memoria magisterial. En concreto, intentaremos dar cuenta de la subjetividad de los actores educativos participantes de la Escuela Normal Rural de Ancud, atendiendo a las particularidades de su formación docente, la autoimagen y las reflexiones políticas que el profesorado tuvo en un período determinado de nuestra historia. Asimismo, expondremos algunas conclusiones de los testimonios referentes a la cotidianidad de la escuela rural y las prácticas educativas fuera de ella, los discursos en torno al impulso

24 Un análisis detallado de esta revisión historiográfica se encuentra en Barriá y Silva, 2020.

de la escuela en las comunidades locales y la reformulación del sistema escolar en áreas apartadas de las decisiones gubernamentales.

Perspectiva social, integral y política de la formación docente del normalismo rural

El archipiélago de Chiloé se encuentra situado en el sur de Chile, compuesto por la isla grande de Chiloé y 40 islas del mar interior. Durante el período en estudio la provincia tenía un carácter marcadamente rural, a pesar de la constante migración desde el campo a las grandes ciudades de la isla grande, como Ancud y Castro. La producción estaba orientada, por tanto, en torno a una economía agrícola de subsistencia, con un escaso desarrollo del trabajo asalariado.

La educación escolar comenzó a expandirse en Chiloé luego de la incorporación del archipiélago al Estado chileno. Egaña (2000) demostró el creciente avance educativo hacia 1850, representado en los altos índices de asistencia escolar y en un gran porcentaje respecto al interés de las comunidades para el mantenimiento de las escuelas.

Dada su importancia cultural, administrativa y comercial, la ciudad de Ancud fue elegida para el establecimiento de la primera Escuela Normal Rural de Chiloé, en 1930. Este proyecto educativo surgió durante la primera administración de Carlos Ibáñez del Campo, intentando remediar la falta de una escuela de este tipo en el área, luego del incendio de la Escuela Normal de Puerto Montt, en 1916. Al mismo tiempo, se buscaba solucionar la crónica escasez de maestras en el sur del país (Montiel y Torres, 2014).

La Escuela Normal Rural de Chiloé inició sus actividades el año 1931, como un centro educativo orientado solo a mujeres, que debía contribuir al desarrollo de las comunidades rurales. Este hecho produjo un crecimiento de la institución educativa en muchos sectores rurales, hasta entonces postergados de la provincia. Dada la enorme demanda masculina por acceder a la enseñanza normal en Chiloé, se decidió abrir cursos mixtos a partir del año 1952. La normal de Ancud desarrolló sus actividades académicas hasta que se decretó su cierre en 1973. Las y los estudiantes de esta escuela con-

tinuaron su formación académica en el mismo edificio, convertido en nueva sede de la Universidad Austral de Chile.

En concreto, la formación normalista se encontraba atravesada por un discurso que legitimaba y valorizaba la profesión del educador. Esta idea se estructuraba a partir de la distinción entre el maestro que educa y el que instruye. Ante esta diferenciación, las escuelas normales buscaron formar educadores que aplicaran una práctica pedagógica que iba más allá del aula, teniendo un fuerte compromiso social que tenía por objetivo cambiar las condiciones de existencia de las comunidades.

Las motivaciones y el compromiso social eran fomentados desde el normalismo rural. En sus primeros días como estudiante el discurso institucional se relacionaba con la idea de formar para “ser educador del mundo” y, al mismo tiempo, transformar ese mundo para mejorarlo:

Había mucho compromiso en el sentido social del estudiante normalista, eso estaba muy arraigado en el sentido social de la Normal [...] yo creo que era innato el compromiso y liderazgo con la comunidad a la que llegabas, era que te enseñaban en la normal que tú tenías que hacer subir a la comunidad [...] tratar de que tu comunidad salga a flote y ser el apoyo principal en esas situaciones [...] (entrevista a Cándida Oyarzún, 2015, p. 3).

Este ideario de transformación desde la docencia se relacionaba con el incentivo de la educación técnico-práctica, lo que corresponde a una herencia de las corrientes pedagógicas difundidas a inicios del siglo XX (Núñez, 1980; Reyes, 2004). Esto exigía del docente un conocimiento práctico de las actividades económicas presentes en el mundo campesino y la intención de suplir las carencias de ese medio, en particular, la falta de profesionales y servicios (Montiel y Torres, 2014; Mondaca, 2021; Barría, 2023).

El cambio también se asociaba a la cultura del normalista que entendía a las y los educadores como catalizadores de demandas que buscaban el bien común de las comunidades rurales. Así, la Escuela Normal Rural de Ancud enseñaba a los y las estudiantes desde una

perspectiva integral y generalista, lo que se tradujo en un plan de estudios que impartía nociones básicas de agricultura, derecho, enfermería, carpintería, educación técnica, entre otras materias (Barría, 2018):

La idea era fomentar la formación técnica ligada al desarrollo económico de la zona. Entonces, si un profesor era de Achao, y en Achao había mitilicultura, ese profesor estaba obligado a especializarse en algo así. Yo saqué ganadería porque trabajaba en medio del campo y era lo único que había, no había forestal, entonces me dieron técnico en enfermería de ganado (entrevista a Ramiro Barría, 2015, p. 4).

Algunas de estas actividades podrían ser consideradas ajenas a la labor de un maestro, pero adquirirían sentido en la medida que el profesorado se concebía como un líder social y político. En estas instituciones, el rol docente superaba las funciones de alfabetizador, más bien se trataba de un profesorado que sabía mucho más de lo que le correspondía enseñar y cumplía sus labores traspasando los límites de las aulas y de lo estrictamente escolar.

Cabe señalar que estas características fueron reforzadas por las particularidades propias de la cultura e historia política del archipiélago de Chiloé, definidas a partir de su ruralidad insular. En tal sentido, el desarrollo de una economía de subsistencia, el predominio de una población rural, las lógicas de una cultura comunitaria, de solidaridad y reciprocidad, la poca tradición de participación política popular y su ubicación (alejada de los centros de decisión), contribuyeron a que el rol docente estuviera definido por la fuerte relación social y política con las comunidades rurales donde el maestro ejercía su labor (Barría, 2018).

Además, creemos que las características formativas reseñadas, junto a la condición socioeconómica del estudiantado normalista –predominantemente de origen campesino– fueron factores suficientes para que en su mayoría las y los normalistas educados durante los años 1970–1973, expresaran su adhesión mayoritaria a las reformas implementadas por la Unidad Popular (UP) al interior de la

Escuela Normal Rural de Ancud, y fueran cercanos a este proyecto en términos programáticos, ideológicos o partidarios (Barría, 2018). Así, existieron estudiantes que, sin la necesidad de ser militantes de juventudes políticas, concordaban con las reformas de la época en coherencia con las reflexiones que se desarrollaban en la formación disciplinar y pedagógica de la normal.

Como sabemos, la formación del normalista rural se destacaba por promover una educación social, política y comunitaria (Barría, 2018). En este sentido, las reglas institucionales, y las propias motivaciones del estudiantado, conducían a un ejercicio docente focalizado a las áreas más apartadas y precarizadas de la provincia:

Sabíamos que íbamos a llegar a lugares donde las condiciones no eran muy favorables, donde había que ir a hacer trabajos para poder levantar la escuela y para trabajar con la comunidad. Tenías que tener una actitud con la comunidad de forma activa, proactiva, te preparaban para eso (entrevista a Leonel Fritz, 2015, p. 4).

A pesar de la dificultad del trabajo en áreas apartadas, esta labor no era vista como una imposición, sino que adquiría significado a partir del idealismo pedagógico que poseían los futuros docentes y que se expresa, en el normalismo ancuditano, en la reproducción de un discurso educativo que apelaba constantemente a la defensa de la democratización, a la legitimación del discurso igualitario, principalmente referido a la equidad de acceso al sistema educativo.

Como vemos, el modelo formativo de estas escuelas valoraba enormemente la actividad política en un sentido amplio, especialmente se reforzaba la imagen de un maestro que se debía integrar a la comunidad para transformarla y se normalizaba la idea del educador que era por antonomasia intrínsecamente político y democrático.

Estos testimonios no son antojadizos, sino que coinciden con el *ethos* normalista de mediados del siglo XX: ya desde el primer congreso de enseñanza normal de 1944, se definió el ser normalista sobre la base de un maestro culto, práctico y responsable, que buscaba el “[...] perfeccionamiento permanente de la democracia” (González, 1996, p. 6).

Ser educador en la ruralidad insular: de la cotidianidad escolar a las actividades comunitarias

La llegada de la escuela primaria al campo chilote representa un caso atípico a otras zonas rurales del país, marcadas por bajos índices de escolarización, altos niveles de ausentismo y deserción escolar (Ponce de León, 2010).

Pese a las dificultades que imponía su territorio —fragmentado y de difícil acceso— y las particularidades de su ruralidad —población diseminada y alejada de los villorrios— esta zona se visualiza como una excepción a la regla, en tanto su panorama educacional ostentó elevados índices de escolarización.

En principio, durante la Colonia y los primeros años como República de Chile, fueron diversas órdenes religiosas que, continuando el legado de la Compañía de Jesús, establecieron escuelas de primeras letras que buscaban enseñar a escribir, leer, y divulgar la moral cristiana a los habitantes del lugar (León, 2015). En 1834 existían en Chiloé dos escuelas fiscales, cifra que fue en ascenso a lo largo del siglo XIX. Hacia 1855 en el archipiélago existían 21 escuelas fiscales, 1 escuela municipal y 66 escuelas particulares, dando un total de 88 establecimientos educacionales (Egaña, 2000), cifra que en 1861 habría ascendido a 91 escuelas para hombres (67 particulares); 12 escuelas para mujeres (4 particulares) y un total de 103 instituciones educativas (León, 2015).

Estos índices son plenamente coincidentes con el diagnóstico de Serrano et al. (2012), quienes señalan que en los años setenta del siglo XIX, el archipiélago chilote se presentaba como una provincia especial en cuanto a sus índices educativos y las características de su ruralidad.

Aunque la mayoría de los estudios reconoce que la ventaja escolar de la provincia comenzó a reducirse al finalizar el siglo XIX, las comunidades mantuvieron su compromiso con la educación, especialmente incentivado por la labor desarrollada por el profesorado normalista, educado en Chiloé desde la década de los treinta.

Por su parte, durante el siglo XX, la labor que ejercieron las y los maestros rurales en Chiloé se desarrolló en un escenario geo-

gráfico complejo, con un contexto institucional lleno de carencias materiales y olvido estatal. No era extraño que, aún en nuestro período de estudio, la escuela debiera funcionar con mínimos recursos económicos, sin material didáctico, en locales improvisados y mal mantenidos. La situación de precariedad conducía, la mayoría de las veces, a una organización conjunta entre funcionarios de la escuela y la comunidad. Principalmente era el profesorado a cargo quien dirigía las obras para aportar en el mejoramiento de la educación. La estrecha relación entre el maestro y la comunidad se explicaba, al menos en parte, por la formación inicial docente del normalista, en la que se transmitía que la práctica pedagógica debía estar asociada al trabajo mancomunado para superar las falencias del sistema y del medio (Barría, 2023).

Entre las variadas actividades que debía hacer el maestro se encontraba levantar la escuela en lugares lejanos y sin recursos fiscales. Vemos reflejado en la narrativa normalista la transversalidad de las labores del profesorado rural y su claro compromiso educativo, social y popular (Barría et al., 2020). Estas acciones, sin duda, propiciaban que la comunidad asumiera un discurso que legitimaba la escolarización de sus hijos, lo que se traducía en la generación de acciones conjuntas para mantener y mejorar la escuela frente al desamparo de los organismos oficiales.

Resulta complicado dimensionar si la valorización de la escuela por parte de la comunidad se daba por su función alfabetizadora o bien primaba la dimensión política de la institución escolar, por cuanto podía permitir cierto espacio de poder local y vinculación con el gobierno central. Lo que sí está claro es que la escuela se valoraba en la medida que era uno de los espacios de sociabilización en la ruralidad, en tanto reunía a los infantes y propiciaba la generación de actividades en conjunto con el profesorado.

Por lo demás, el contenido de la acción educativa al interior de las escuelas primarias chilotas intentaba adecuarse a las condiciones de la ruralidad y a las actividades económicas de la zona. Ello era coherente con la especialización que tenían las y los profesores normalistas rurales, la cual no solo buscaba adaptarse a las actividades económicas presentes en el campo, sino que también posibilitaban nuevas formas de producción agrícola y experimental de nuevos cultivos.

Asociar la enseñanza a las actividades económicas de un lugar supone, implícitamente, el respeto por la cultura local. Armando Bahamonde realizó un análisis muy pertinente sobre este tema, señalando que:

Estaba involucrada la cultura de nuestro pueblo como un fundamento de la educación. Porque se mantenían nuestras tradiciones. En este sentido, creo que los profesores normalistas habíamos guiado a las comunidades sin dejar lo que era Chiloé, respetando la identidad cultural del lugar (entrevista a Armando Bahamonde, 2015, p. 5).

Como hemos señalado, la práctica pedagógica de un profesor generalista estaba asociada a la adquisición de un conocimiento apropiado para afrontar las falencias existentes en las zonas rurales. Ello podía involucrar actividades de carácter doméstico, jurídico, administrativo o político. Para el caso de Chiloé, es muy conocida la existencia de jueces de campo, personalidad jurídica que se establecía en las zonas rurales, dada las dificultades administrativas asociadas al aislamiento. Esta figura intervenía en situaciones problemáticas de la población y planteaba soluciones que tenían un carácter tácito. Casi siempre era el profesor quien ocupaba este cargo, lo cual fortalecía, una vez más, la confianza y el liderazgo que tenían ante los campesinos (Barría, 2023).

Lo que hemos expuesto coincide con las ideas de las autoras Ezpeleta y Rockwell, quienes señalan que en las zonas rurales el maestro podía ser, simultáneamente, profesor, campesino y abogado, señalando que “En cada maestro rural se puede combinar una excepcional gama de experiencias” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 12).

Para los maestros la actividad pedagógica no podía estar sujeta a las condiciones materiales y geográficas en que se ejercía su labor. Estos testimonios, que nos hablan de un sacrificio a toda prueba, deben ubicarse en el contexto de un país mucho más pobre, con estándares de vida más precarios que los del Chile actual y que, por tanto, enfrentaba tareas sociales acuciantes. La cultura era menos individualista y el colectivismo de toda la población tenía su

correlato en el mundo del profesorado, el que sentía que debía redoblar sus esfuerzos en la tarea educativa.

Respecto a lo cotidiano, las actividades que se realizaban junto con toda la comunidad educativa, es decir, profesores, padres y estudiantes, cumplían dos funciones: en primera instancia, se hacía uso de los recursos naturales para alimentar a las y los estudiantes y, en segundo lugar, esta actividad era un mecanismo para reforzar la idiosincrasia local, toda vez que mantenía la sustentabilidad e independencia económica que históricamente habían desarrollado las comunidades chilotas, así lo detalla María Angélica Gallardo:

Cuando bajaba la marea, íbamos padres, estudiantes y profesores a mariscar, todos juntos, para que todos tengamos comida, todos llevaban un poco. Sacábamos machas, navajuelas y todo eso, y después hacíamos un curanto y lo desgranábamos todo, y los chicos tenían comida para varios días en el colegio. Era un trabajo comunitario, porque hasta la alimentación se debía compartir. Nosotros en ese sentido éramos como autónomos, porque si el profesor quería que sus estudiantes vayan a mariscar, iban no más, nadie te lo prohibía (entrevista a María Angélica Gallardo, 2015, p. 4).

Por tanto, la escuela no sólo generaba acciones que permitían valorizar las principales actividades económicas de la comunidad, sino que, además, se hacía parte de ritos y acciones culturales propias de la identidad isleña: entre las variadas expresiones identitarias, uno de los ejes más característicos es la *cultura de la muerte en Chiloé*. La muerte marcaba un punto de inflexión en las comunidades, dando paso a ritos funerarios que representan un espacio de sociabilidad, de encuentro, acompañamiento y fiesta (León, 1999). En este sentido, el fallecimiento de algún vecino afectaba y modificaba las dinámicas escolares, lo que contribuía a la participación de las y los estudiantes en las ceremonias mortuorias. Claramente, la labor docente daba importancia a dichas actividades como un elemento indispensable de la educación de las y los jóvenes chilotas.

El respeto por la cultura chilota por parte del profesorado rural, también se relacionaba con su participación en las diversas acti-

vidades sociales de la localidad. No era extraño ver al profesorado participando de una minga, una maja, de medanes o trillas (Montiel y Torres, 2014).

Con todo, se hace necesario aclarar que en la provincia chilota las y los profesores permanecían en sus cargos de manera más prolongada que en otras áreas rurales del país. González (1996), por ejemplo, demuestra que, en la Provincia de Arica durante la década de los sesenta, las y los maestros con mayor presencia en las localidades rurales eran normalistas. Sin embargo, nos explica el autor, aunque muchos de ellos fueron educados para desempeñarse en estas áreas, las duras condiciones presentes en las zonas más aisladas del Norte Grande incentivaban la búsqueda de nuevas posibilidades de trabajo en las ciudades. Así, un porcentaje elevado sólo permanecía cinco años ejerciendo en estos lugares. Casos similares nos presenta Osandón (2007), quien dio cuenta de las innumerables solicitudes de traslados de docentes que sentían un desarraigo con lugar en donde ejercían su labor docente.

Creemos que esta diferencia se debe a que los docentes de Chiloé, generalmente chilotes, tenían una identidad común con los habitantes de los pueblos donde trabajaban. Esta cultura, profundamente insular, conservaba una matriz rural incluso en las zonas más urbanizadas del archipiélago. Por ello, las y los profesores solían construir su vida en estas localidades. Evidentemente, esta estabilidad laboral contribuía a generar bases sólidas en la dirección de proyectos educativos, al mismo tiempo que fortalecía las relaciones entre escuela y comunidad.

Conclusiones

La decisión de estudiar la narrativa del profesorado normalista, que nos habla de su visión política y educativa, se justifica por la creencia de que los y las maestras, egresadas de dichas instituciones durante los años setenta, son herederos de dos tradiciones que contribuyeron de manera significativa a la educación en Chile: en primer lugar, estas y estos maestros depositan en su memoria histórica prácticas docentes que tuvieron como principal propósito sentar las bases del sistema educativo en nuestro país, en particular, nos referi-

mos a los esfuerzos desplegados para expandir la educación formal a los sectores populares. En segundo término, y muy relacionado con la primera idea, las y los educadores normalistas poseen una historia política vinculada a la defensa y consolidación del Estado docente, posicionándose como actores de relevancia en la formulación y aplicación de reformas educativas o, cuando menos, siendo portadores y principales gestores de las políticas públicas formuladas desde el Estado (Silva et al., 2019).

Estas dos tradiciones las vemos reflejadas particularmente en el espacio rural donde la incorporación masiva de los sectores populares al sistema escolar fue un proceso lento, marcado por la deserción, el ausentismo y el olvido estatal (Illanes, 1991). Estos problemas, sin embargo, fueron menos acuciantes en las áreas urbanas, espacio en que la escolarización tuvo mayor éxito frente al mundo rural. Son estas desigualdades las que hacen necesario estudiar qué pasó con la escuela rural y con el campesinado escolarizado.

Este ejercicio nos permitió analizar la construcción del sistema educativo a partir de las condiciones —muchas veces extremas— en que diversos actores impulsaron y resignificaron los procesos de instrucción primaria.

La mirada a la vida diaria de los procesos educativos (formación docente y práctica pedagógica en las escuelas primarias rurales), contribuye a pensar este espacio como aquel en donde hay —y hubo— lugar para cuestionamientos, dicotomías, resistencias y transformaciones. Precisamente el conjunto amplio y heterogéneo de los actores educativos que forma parte de las instituciones escolares es el que tiende a reformular los programas estatales como respuesta de su cotidianidad. Con ello vemos nítidamente cómo la institución educativa se entremezcla con su entorno social, aceptando, recuperando y resignificando prácticas económicas, culturales y sociales propias de las localidades.

Esta resignificación la vemos expuesta en la vida de maestros y maestras que se formaron y ejercieron en el archipiélago de Chiloé, lo cual se visualiza en la presencia de una identidad docente relacionada a la idea del profesorado como catalizador social; en el discurso de transformación y justicia social; en el apego y compromiso a los proyectos políticos de igualitarismo y democratización;

en la relación recíproca entre profesorado y comunidades y en el compromiso por extender la educación a espacios recónditos que tuvieran un carácter integral y situado al territorio insular.

Referencias

- Barría, A. (2018). Las necesidades del pueblo son los fines de la educación: Identidad política e ideas pedagógicas del profesorado normalista de Ancud, Chiloé (1970–1973). En B. Silva (Ed.), *Historia social de la educación chilena* (Tomo 4: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920–1973. Agentes escolares, pp. 231–255). Ediciones UTEM.
- Barría, A. (2023). Procesos de escolarización en la ruralidad insular: El profesorado normalista y su práctica docente en el archipiélago de Chiloé (1973–1990). En B. Silva (Ed.), *Historia social de la educación chilena* (Tomo 8: Sistema educativo y neoliberalismo: Instalación, sus reformas y crisis. Chile, 1973 hasta la actualidad. Agentes educativos, pp. 268–298). Ediciones UTEM.
- Barría, A., & Hermosilla, L. (2023). El normalismo del sur de Chile: Integralidad pedagógica, compromiso político y cierre de las escuelas. Las visiones de sus estudiantes (1964–1973). En C. Matamoros & S. Neut (Eds.), *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular: Actores colectivos, fuerzas políticas y movimientos sociales* (Vol. 2, pp. 101–129). Editorial Sole.
- Barría, A., & Silva, B. (2020). Expresiones políticas del profesorado normalista en Chile (1880–1973). *Cuaderno de Trabajo Social*, 15(1), 71–94. <https://cuadernots.utem.cl/?p=437>
- Barría, A., Silva, B., & Miranda, P. (2020). Experiencias educativas desde el normalismo rural: Chiloé (1970–1973). *Enfoques Educativos*, 17(1), 26–49. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60598>
- Cox, C., & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile (1842–1987)*. CIDE.
- Egaña, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. LOM Ediciones.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37(1), 70–80.
- Gimeno, M. (2014). Recuperación de experiencias pedagógicas, memoria y patrimonio de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1842–1973). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Edu-*

- cación, (2), 87–113. <http://www.historiadelaeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/83>
- González, S. (1996). Civilizando al yatiri: La labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965. *Revista Ciencias Sociales*, (6), 3–50.
- Illanes, M. A. (1991). *Ausente, señorita: El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, 1890–1990*. JUNAEB.
- León, M. A. (1999). *La cultura de la muerte en Chiloé*. RIL Editores.
- León, M. A. (2015). *Chiloé en el siglo XIX: Historia y vida cotidiana de un mundo insular*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Mondaca Torres, E. (2021). *Maestros rurales en el archipiélago: Con la educación en el alma*. Editorial Zorro Azul.
- Montiel, D., & Torres, N. (2014). *Profesores normalistas de Chiloé: Maestros legendarios de la educación*. DIMAR Ediciones.
- Núñez, I. (1980). *El magisterio chileno: Sus primeras organizaciones gremiales, 1900–1936*. Ediciones PIIE.
- Núñez, I. (1982). *Las organizaciones del magisterio chileno y el Estado de compromiso: 1936-1973*. Ediciones PIIE.
- Núñez, I. (1986). Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970. Ediciones PIIE.
- Núñez, I. (2010). Las escuelas normales: Una historia de fortalezas y debilidades, 1842–1973. *Docencia*, (40), 33–39.
- Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930–1970): Vida de maestros y maestras en la educación primaria*. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela: La extensión de la educación primaria en Chile, 1840–1907. *Historia*, 43(2), 449–486. <https://doi.org/10.4067/S0717-71942010000200004>
- Reyes, L. (2004). *Memoria, conflicto educacional y ciudadanía: El movimiento del profesorado primario en Chile, 1922–1928*. CEME.
- Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Docencia*, (40), 40–49.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos: Las experiencias educativas de la Asociación de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921–1932)*. Quimantú.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810–2010)* (Tomo I: Aprender a leer y escribir,

- 1810–1880). Taurus.
- Silva, B. (2009). Registros sobre la infancia: Una mirada desde la escuela primaria y sus actores (Tarapacá, norte de Chile, 1880–1922). *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 13(2), 121–146.
- Silva, B. (2013). El sistema de instrucción primaria durante el ciclo salitrero: Tarapacá, norte de Chile (1880–1920). En S. González (Ed.), *La sociedad del salitre: Protagonistas, migraciones, cultura urbana y espacios públicos* (pp. 427–451). RIL Editores.
- Silva, B. (2015). *Historia social de la educación chilena* (Tomo 1: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana, 1880–1920. Agentes escolares). Ediciones UTEM.
- Silva, B. (2018). *Historia social de la educación chilena* (Tomo 4: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920–1973. Agentes escolares). Ediciones UTEM.
- Silva, B. (2019). *Historia social de la educación chilena* (Tomo 5: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920–1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas). Ediciones UTEM.
- Silva, B. (2021). *Historia social de la educación chilena* (Tomo 6: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920–1973. Regiones, pueblos originarios y emergencias educativas). Ediciones UTEM.
- Silva, B., González, J., & Barría, A. (2019). Normalistas como símbolos del Estado docente: Registros desde la Escuela Normal de Viña del Mar, Chile (1950–1964). En B. Silva (Ed.), *Historia social de la educación chilena* (Tomo 5: Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile, 1920–1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas, pp. 330–372). Ediciones UTEM.

CAPÍTULO XII

Las escuelas normales y la dictadura civil militar en Chile (1973–1990): dos momentos

Felipe Zurita Garrido

Con el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 que inició la Dictadura Civil Militar en Chile se desencadenó una serie de transformaciones en las lógicas de organización del campo educativo. ¿Qué ocurrió con las escuelas normales en el contexto de estas transformaciones en la organización del campo educativo chileno? Justamente esta pregunta es la que se busca responder en este escrito, en el que se trabajó con diversas fuentes, incluidas las Actas Secretas de la Junta Militar de Gobierno, documentos legislativos y la *Revista de Educación*.

Para organizar el diálogo con las fuentes se trabajó con la hipótesis de que la Dictadura Civil Militar le otorgó un alto valor a la regulación del trabajo docente en el proceso de transformación de la educación chilena, por lo mismo, las escuelas normales serían un foco de atención inicial y relevante en su accionar.

A partir del trabajo realizado, fue posible identificar dos momentos de relación de la Dictadura Civil Militar con las escuelas normales: un primer momento desarrollado durante el mismo año 1973 y 1974 en que se definió el cierre de las escuelas normales y un segundo momento a mediados de la década de 1980 en que en

el seno del régimen se tomó la opción de reabrir la Escuela Normal de Ancud. Estos dos momentos son lo que serán abordados en este escrito, junto a unas reflexiones finales.

Primer momento: intervención y cierre de las escuelas normales

Los primeros momentos de la Dictadura Civil Militar en Chile están marcados por el desarrollo de una amplia maquinaria de persecución y eliminación de militantes y simpatizantes de los partidos políticos integrantes de la Unidad Popular a lo largo y ancho del país. Las instituciones educativas y sus integrantes también fueron objetivos de esta maquinaria de destrucción, lo que permite afirmar a Iván Núñez (1982) que una de las tipologías de transformación del campo educativo chileno en este periodo corresponde a las denominadas “políticas de depuración y control”. Estas políticas perseguían reorganizar el conjunto del mundo laboral y el trabajo docente en particular, a través de la intervención de las instituciones educacionales por parte de las Fuerzas Armadas y de Orden, la eliminación de la seguridad/propiedad del puesto de trabajo de las trabajadoras y trabajadores que tenían el carácter de funcionarios públicos al situarlos en calidad de interinato y el cierre del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE).

Otra de estas políticas de depuración y control se dirigió hacia las históricas –como también fundamentales en todo el proceso de desarrollo del sistema educacional chileno– escuelas normales. La primera institución de formación docente fundada en Chile fue la Escuela Normal de Preceptores de Santiago en el año 1842, constituyéndose en una de las primeras políticas públicas educacionales de carácter estrictamente “docente”, orientada a crear un nuevo sujeto del campo pedagógico: preceptores y preceptoras normalistas. ¿Qué hacer con las escuelas normales en el contexto del proceso de depuración y control del trabajo docente? La respuesta a esta pregunta fue definida en la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del día 31 de octubre de 1973 en los siguientes términos:

Se recibe en audiencia al señor Ministro de Educación, quien informa sobre la caótica y viciada situación en todo aspecto de las escuelas normales, las que, a su juicio, deben ser declaradas en reorganización para reiniciar sus clases –en principio– en marzo de 1974. Se acuerda proceder a la clausura de las diversas Escuelas y entregar la custodia del patrimonio de los locales a los diversos CAJSIS²⁵. Se estudiará detenidamente el destino que se dará a los profesores y alumnos. (Junta de Gobierno, 1973, p. 1).

Si bien inicialmente se pensaba en retomar el funcionamiento de las escuelas normales en marzo de 1974, en dicha reunión primó la idea de realizar una transformación radical que derivó en la publicación del Decreto Ley N° 179, del día 13 de diciembre de 1973, que estableció la eufemística “reorganización de la enseñanza formal”, fundamentándola en el siguiente considerando:

a) La situación de anarquía en que se desenvuelve la Enseñanza Normal, tanto en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos, y que es el propósito de la Junta de Gobierno restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales, máxime en aquellos que tienen por misión preparar el profesorado de las escuelas de enseñanza básica;

b) La necesidad de reestructurar administrativamente los establecimientos educacionales señalados, tanto respecto al alumnado como al personal que en ellos labora (...). (Chile, 1973, p. 1).

Esta visión anárquica sobre el estado de las escuelas normales al 11 de septiembre de 1973 es reiterada en el discurso pronunciado por Augusto Pinochet Ugarte el 11 de septiembre de 1974, ya en

25 Según Pérez-Navarro (2017a) los CAJSIS (Comandos de Área Jurisdiccional de Seguridad Interior (CAJSIS) eran unidades militares responsables por neutralizar a las y los habitantes según las necesidades del régimen. Estas organizaciones eran compuestas por representantes de las más altas jerarquías de las Fuerzas Armadas y de sus órganos de inteligencia. Los CAJSIS tenían presencia en cada provincia de Chile.

calidad de presidente de la República y jefe Supremo de la Nación, al referirse a la Dirección de Educación Primaria y Normal:

Existía una total carencia de estudios racional y científico frente a las funciones del servicio; alto grado de politización en las decisiones y en la ejecución, prioritaria dedicación a la difusión de la ENU; desorganización y duplicidad de funciones; proliferaban las jefaturas, oficinas y funcionarios innecesarios, los que, a menudo, sólo cumplían labores estrictamente políticas; los establecimientos educacionales básicos se encontraban paralizados desde hacía meses, produciéndose un funcionamiento muy irregular a lo largo del año; paros, tomas y enfrentamientos; utilización de Programas de Estudio como instrumentos de concientización política; las escuelas normales funcionaban como abiertos institutos de formación de activistas, con muy baja calidad profesional; la enseñanza bajó notoriamente, así como el tiempo realmente empleado en ella; miles de nombramientos pendientes del personal docente, paradocente y de servicio, y, finalmente, Jefes y personal Docente Directivo en manos de políticos y no de profesionales idóneos. (Pinochet, 1974, p. 276).

Planteado así, las escuelas normales habrían estado en un estado de “anarquía”, con “baja calidad profesional” y orientadas a la “formación de activistas”. Por lo mismo, se propuso el receso de sus actividades, eso sí, con excepción de las escuelas normales particulares, que podrían seguir funcionando.

De manera notable, la lógica de proponer el receso del funcionamiento de las escuelas normales, con miras a “restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad”, tal como se planteó en el Decreto Ley n.º 179, se orientó en dos líneas de expurgación: a) hacia el sistema de formación docente en general, abordando así el funcionamiento de las escuelas normales, sus directivos y trabajadores, y b) hacia el estudiantado, o sea, las y los docentes en proceso de formación.

Con respecto al sistema de formación docente, el Decreto Ley n.º 179 propuso la creación de una “Comisión Coordinadora Central”²⁶, responsable de establecer los lineamientos que debería asumir el proceso de reorganización de dicho sistema, considerando los siguientes aspectos:

Entre otros aspectos, la referida Comisión deberá considerar la denominación de la enseñanza, el número, calidad, ubicación y estructura de los establecimientos educacionales que la imparten; los requisitos de ingresos, evaluación, promoción de alumnos, los títulos y grados que se otorguen; la reestructuración y dependencia de la mencionada enseñanza; las calidades que debe reunir el personal que en ella labore y los planes y programas a que deberá ceñirse. (Chile, 1973, p. 1).

El trabajo de esta “Comisión Coordinadora Central” derivó en la dictación del Decreto Ley n.º 353 publicado el 15 de marzo de 1974, que estableció el traslado de las actividades de formación docente hacia las universidades, tanto públicas como privadas, oficializando así la eliminación factual de las escuelas normales. Además, en el Decreto Ley n.º 353 se establecieron normas para el traspaso de estudiantes, diferentes tipos de funcionarios (directivos, docentes, paradocentes, administrativos, etc.), de los bienes y archivos desde las escuelas normales hacia las universidades y otras instituciones. No obstante, además de estas materias de orden procedimental, se establecieron definiciones fundamentales, tales como las siguientes: sería el Ministerio de Educación Pública el responsable de la creación de las políticas sobre formación docente, propuestas serían entregadas a las autoridades universitarias. Complementariamente, se estableció que en el seno del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) debería ser creado un organismo responsable de articular estas políticas. Dicho organismo sería el Consejo

26 Dicha Comisión Coordinadora Central estaría integrada, según el Artículo 4º del Decreto Ley N° 179, por las siguientes personas: presidente de la Comisión delegado por la Junta Militar de Gobierno; jefe del Departamento de Enseñanza Normal; director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas; dos “expertos” en enseñanza normal.

de Coordinación Nacional de Formación de Docentes, el que finalmente habría sido creado, más, sin cumplir un papel relevante con respecto a sus fines previstos (Pérez-Navarro, 2017).

Con respecto al proceso de expurgación dirigida hacia las y los estudiantes de las escuelas normales, el Decreto Ley n.º 179 señalaba lo siguiente:

Artículo 5º En todas las escuelas normales del país, sean fiscales o particulares, funcionarán, por una sola vez, Comisiones Examinadoras de los alumnos, encargadas de evaluar su idoneidad para la docencia y sus niveles de rendimiento escolar. Para estos efectos suspéndese la calidad de alumnos de los establecimientos señalados en el inciso anterior, mientras las referidas Comisiones Examinadoras emitan el informe respectivo. Evacuado este informe la Dirección de Educación Primaria y Normal dictará una resolución en la que se señalará el nivel de estudios aprobado por los alumnos y aquellos que pierden su calidad de tal. (Decreto n.º 179, 1973, p. 1).

¿Cuáles fueron los resultados de estas “Comisiones Examinadoras de Alumnos”? Por el momento es algo que no fue posible de responder en el proceso de recopilación e interrogación de las fuentes utilizadas en este escrito. No obstante, se piensa que efectivamente funcionaron, esto a partir de la fuerza e intención con que es planteado: como un grave problema del estado de las escuelas normales, resaltando allí, fundamentalmente al estudiantado como responsable, y en menor medida a los directivos.

Lo que sí muestran las fuentes con respecto a las escuelas normales es la posterior aparición de cierta mirada elogiosa con respecto a las mismas de parte de algunas autoridades de la Dictadura Civil Militar. Un primer ejemplo de esta mirada elogiosa aparece en la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del 24 de julio de 1984 en medio de la discusión legislativa de un proyecto de ley que buscaba establecer la equivalencia legal del título de Profesor Normalista con el título profesional de Profesor de Educación General Básica, con el objetivo de que los primeros pudieran acceder

a la realización de estudios de magíster en universidades²⁷. Durante la discusión legislativa definitiva, el ministro de Educación Pública, Horacio Aránguiz Donoso, defendió la necesidad de aprobar el proyecto de ley en base al argumento de la innegable alta calidad de la formación docente recibida por las profesoras y los profesores normalistas:

El señor ministro del ramo, en la reunión de la Comisión Conjunta, hizo presente que el número de profesores normalistas que se habían formado en las escuelas normalistas, con ciento treinta años de existencia, alcanzaba a cuarenta mil y que, además, era un contingente muy importante que había tenido una formación igual o mejor, incluso, que la de las universidades. Entonces, era justo y lógico que estas personas pudieran acceder a alcanzar un Magíster en las universidades. (Junta de Gobierno, 1984, p. 47).

Esta potencial superioridad del profesorado normalista con respecto al profesorado formado en las universidades sería decisora con respecto a la comprensión que el ministro de Educación Pública tendría en torno al lugar ocupado por las y los docentes formados en las escuelas normales:

Creo que el reconocimiento que le estamos dando a esta gente —como lo digo en el Mensaje— es en cuanto a su mérito y yo, sencillamente, soy el más admirador de toda esta gran falange de personas que, como dije aquí mismo, son los que sustentan la educación básica en Chile. (Junta de Gobierno, 1984, p. 51).

Justamente aquello, ser las personas que con su trabajo “sustentan la educación básica en Chile” posicionaría al profesorado normalista en un lugar de alta relevancia y estima, incluyendo allí la

27 Dicho Proyecto de Ley fue finalmente aprobado y derivó en el siguiente cuerpo legal: Ley n.º 18.329 Chile. (18 de agosto de 1984). Reconoce equivalencia de título que indica. [Ministerio de Educación Pública]. <http://bcn.cl/1xkij>

abierta admiración de uno de los integrantes de la Junta Militar de Gobierno:

El señor TTE. GENERAL BENAVIDES.— Estoy con el Almirante. Soy un admirador de esta enorme falange, abnegada falange de servidores del Estado y pienso que todo lo que contribuya a favorecerlos, a ennoblecerlos, debe ser... (Junta de Gobierno, 1984, p. 51).

Segundo momento: Reapertura de la Escuela Normal de Ancud

Un segundo ejemplo de la mirada elogiosa señalada en el apartado anterior corresponde a la iniciativa de reapertura de la antigua Escuela Normal de Ancud en el año 1985. Mediante el Decreto n.º 47 Exento (Chile, 1985), el establecimiento se refundó bajo el nombre de “Liceo B n.º 43 Escuela Normal Rural Experimental de Ancud”. En dicho cuerpo legal solamente se argumenta en torno a la necesidad de esta iniciativa con relación al objetivo de promover la integración de zonas aisladas del país. No obstante, en la *Revista de Educación* es posible encontrar más argumentos. En la *Revista de Educación* n.º 126 se publicó la noticia de la inauguración de esta institución, ocurrida el día 18 de abril de 1985, compartiendo algunos datos claves para entender su funcionamiento y propósitos:

El Liceo B 43 Escuela Normal Rural Experimental de Ancud inicia su año académico con una matrícula de cuarenta alumnos varones, con un promedio de trece años de edad, los cuales fueron aceptados luego de un riguroso sistema de selección. Estos alumnos cursaran siete años en el establecimiento: cuatro de educación media y tres de especialidad. Uno de los propósitos fundamentales que la autoridad educacional consideró para su reapertura es rescatar los aspectos positivos de la antigua Escuela Normal, e introducir las innovaciones necesarias basadas en el conocimiento científico de la realidad. (Reabierto Escuela Normal, 1985, p. 5).

El ministro de Educación Pública Horacio Aránguiz Donoso también justificó la creación de esta institución en torno a la idea de generar condiciones para una articulación armónica entre lo mejor de la tradición de las escuelas normales con lo mejor de la ciencia pedagógica contemporánea:

De aquí nace la necesidad de formar un profesor que, por una parte, conozca y valore su región y, por otra, reciba la preparación más adecuada y que mejor se adapte a esa realidad, con el objeto de promover su desarrollo integral. (...). La reapertura de esta Escuela Normal, en carácter experimental, tiene un profundo significado para el Ministerio de Educación, ya que, unida al avance de la ciencia y las técnicas modernas destinadas a mejorar la educación, se rescatarán los valores formativos tan propios de las tradicionales escuelas normales que dieron a Chile maestros insignes que engrandecieron nuestra educación y que constituyen hasta hoy patrimonio de orgullo para toda la Nación. (Aránguiz, 1985, p. 3).

La imagen que se perfila a partir de las diferentes argumentaciones es que las escuelas normales tendrían una característica especial, una tradición de desarrollarse en directa relación al territorio en que se encontraban situadas, en la tierra que sostenía su existencia. Si bien se tendría hacia 1985 la capacidad científico-técnica de la pedagogía contemporánea, no se contaría con aquella tradición y arraigo a la cultura local que portaría el profesorado normalista. En las palabras de la directora de Educación Marta Stefanowsky Bandyra:

La Escuela Normal Rural, de carácter experimental, creada en una región que presenta uno de los más altos índices de ruralidad educacional, viene a satisfacer la necesidad cada vez más urgente de preparar en forma específica al profesor rural, al maestro que, además de la tarea educadora que cumple junto al niño, es el pilar del poblado rural, es el motor que lo impulsa hacia el desarrollo a través de la cultura, única base sólida para el crecimiento de una Nación. La ruralidad de esta extensa región y la necesidad

de entregar al escolar de estos sectores una educación que adecuada a su realidad despierte en ellos la valoración y el amor por su tierra constituyen el fundamento que da sentido y razón de ser a esta Escuela Normal. (Stefanowsky, 1985, p. 4).

En la crónica de la inauguración de la Escuela Normal Rural de Ancud, realizada por la directora de la *Revista de Educación* Rosita Garrido Labbé, el rector de dicha institución, profesor Sergio Elgueta Imperiale, señaló una visión profundamente acertada con respecto a lo que estaba en juego con esta nueva oportunidad para una escuela normal en Chile:

Nosotros tenemos una gran responsabilidad porque somos pioneros. De nuestro buen éxito depende que en el futuro se continúen reabriendo muchas escuelas normales a lo largo del país. (Garrido, 1985, p. 6).

Finalmente, la existencia del “Liceo B n.º 43 Escuela Normal Rural Experimental de Ancud” fue breve, siendo cerrada en el año 1989 y sus estudiantes transferidos a la Universidad Austral, ubicada en la ciudad de Valdivia.

Cierre

En este trabajo se han abordado estos dos momentos de las escuelas normales durante la Dictadura Civil Militar en Chile. En el caso de la Escuela Normal de Ancud no es posible advertir en las fuentes consultadas la explicación de su cierre, si acaso tuvo relación con el trabajo desarrollado en su interior o si obedeció a razones de otra naturaleza. Lo que sí puede ser señalado aquí es que, por diferentes razones, ya sean las esgrimidas en el discurso oficial (la demanda por suplir necesidades educacionales de regiones aisladas, o la tradición de las escuelas normales para formar docentes en conexión a los territorios) o incluso otras más pragmáticas no advertidas aquí (como su potencial menor costo), es un hecho que

en plena Dictadura Civil Militar, funcionarios de la misma llegaron al convencimiento de la necesidad de abrir nuevamente una escuela normal. ¿Cómo habrá sido asumido en el seno de la Junta Militar de Gobierno, responsable directa del cierre violento de las escuelas normales, enfrentarse a la decisión de reabrir una de estas? ¿Cómo habrá sido asumida por la Junta Militar de Gobierno y sus funcionarios militares y civiles la existencia de la señalada mirada elogiosa hacia las escuelas normales dentro de sus filas? Sin fuentes para poner a disposición una respuesta adecuada a estas interrogantes, sólo queda aventurar la idea compleja de la existencia de una sensación contradictoria con respecto a las escuelas normales en el seno de la Dictadura Civil Militar: por un lado se cuestiona duramente a las escuelas normales y con una violenta sed de rectificación se diseña e implementa su desaparición formal; mientras que, por otro lado, se elogia su calidad y resultados, dando paso a un breve experimento de resucitación acotada de las mismas. ¿Cómo se complementaban y enfrentaban ambas miradas? Posiblemente, una alta dosis de falta de memoria o justificación de lo obrado se complementaron problemáticamente en este fenómeno.

Referencias

- Aránguiz, H. (1985). Creación de la Escuela Normal de Ancud. *Revista de Educación*, (127), 3.
- Decreto n.º 179 (13 de diciembre de 1973). Declara en reorganización la enseñanza normal chilena. [Ministerio de Educación Pública]. <http://bcn.cl/1jqxb>
- Decreto N.º 353 (15 de marzo de 1974). Fija normas sobre el sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las escuelas normales del país. [Ministerio de Educación Pública]. <http://bcn.cl/1wsz>
- Decreto N.º 47 Exento (11 de marzo de 1985). Crea Liceo B N.º 43 Escuela Normal Rural Experimental de Ancud. [Ministerio de Educación Pública – Subsecretaría de Educación Pública]. <http://bcn.cl/1xkk7>
- Garrido, R. (1985). Inauguración de la Escuela Normal de Ancud. *Revista de Educación*, (127), 5–7.
- Junta de Gobierno (1973). *Acta N.º 27, Sesión Secreta 31 octubre 1973*.

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Junta de Gobierno (1984). *Acta N° 18, Sesión Secreta 24 julio 1984*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ley N.º 18.329 (18 de agosto de 1984). Reconoce equivalencia de título que indica. [Ministerio de Educación Pública]. <http://bcn.cl/1xkjj>
- Núñez, I. (1982). *Cambios en la situación del magisterio*. PIIE.
- Pérez-Navarro, C. (2017). *Escuelas normales en Chile: Una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961–1974)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, DIBAM. <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>
- Pinochet, A. (1974). *Mensaje presidencial: Un año de construcción, 11 septiembre 1973–11 septiembre 1974*. Talleres Gráficos Servicio de Prisiones.
- Reabierta Escuela Normal. (1985). *Revista de Educación*, (126), 5.
- Stefanowsky, M. (1985). Una escuela para formar al profesor rural. *Revista de Educación*, (127), 4.

Capítulo XIII

Historia de vida de una profesora normalista: formación, identidad y ruptura biográfica ante el cierre de las escuelas normales en Chile

Renato Moretti

En marzo de 1973, Irma y sus compañeras de la Escuela Normal n.º 2 debían realizar su práctica final en escuelas. Pidió ir donde más se necesitara, sin importar la distancia: “queríamos ser parte de todo ese grupo que se daba el todo, porque queríamos que la gente se educara, y donde necesitaban” (E1). Fue enviada a una escuela con muchos puestos vacantes, donde fue bien recibida. Faltaba experiencia, pero no preparación: “en realidad ya éramos profesoras. O sea, faltaba la experiencia, pero todo lo que nos habían enseñado, los métodos, los programas, estaba en nosotras” (E1). Recuerda que iban “con tantas ganas, con tanta energía, con tantas ilusiones” (E1). Obtendrían su diploma de profesoras en diciembre, pero en septiembre todo se detuvo.

El propósito del presente capítulo es analizar el relato de vida de una profesora normalista, Irma, quien experimentó el período final de las escuelas normales y vivió en primera persona su abrupto cierre. La historia de Irma se sitúa en el contexto de las reformas educacionales y sociales del periodo 1964–1973 y el quiebre histórico que significaron el golpe de Estado y la dictadura civil-militar

a partir de 1973 (Núñez, 2010; Zurita, 2021). En este escenario, la represión política tuvo entre sus víctimas a quienes habían construido su vocación y su identidad al amparo de las escuelas normales, instituciones devaluadas, perseguidas y liquidadas por el nuevo régimen. Los y las estudiantes normalistas experimentaron el quiebre político-institucional como una ruptura en el curso de sus propias vidas (Zurita, 2021). El capítulo no dirige su foco a los argumentos y procesos que llevaron al quiebre institucional ni a la clausura de las instituciones formadoras, sino a las experiencias y efectos concretos de estos eventos (Bolívar, 2014), una dimensión que la literatura ha reconocido como necesaria de recuperar (Goodson y Ümarik, 2019; Olivos-González et al., 2020).

A través de un estudio de caso único, el capítulo describe aspectos centrales de la trayectoria formativa durante la última década de funcionamiento de las escuelas normales: el llamado a la docencia como vocación temprana, el exigente proceso de selección de estudiantes por parte de estas instituciones, la articulación teórico-práctica de la formación, las tensiones derivadas de los cambios curriculares de la época y la inserción laboral en las escuelas populares. Con este trasfondo, se examina la trayectoria de la participante en sus dimensiones académica, social y valórica, así como las consecuencias del cierre en su vida personal y profesional. En particular, se analiza cómo la combinación entre el desprecio de las nuevas autoridades hacia la formación docente normalista que Irma recibió y la represión política que dañó la integridad de su familia constituyeron una ruptura biográfica para Irma, es decir, “una ruptura fundamental en el tejido de la vida cotidiana y una consiguiente alteración de las narrativas sobre el futuro que las personas utilizan para comprenderse a sí mismas y las trayectorias de sus vidas” (Engman, 2019, p. 120, quien cita a Bury, 1982).

Estudios previos han recurrido al diseño de caso único para reconstruir trayectorias docentes en contextos de cambio o adversidad institucional, mostrando que este diseño permite visibilizar dimensiones de la experiencia que la historiografía institucional no logra abordar. Liu y Xu (2011) muestran cómo la indagación narrativa de caso único permite iluminar las tensiones que vive una docente al enfrentar la imposición de un modelo pedagógico que le resulta ajeno. Sarceda (2017) examina los procesos subjetivos y los dilemas

identitarios que una profesora enfrenta ante cambios educacionales sucesivos. Soto (2012), por su parte, reconstruye la cotidianidad de una maestra rural colombiana que sobrevivió a la violencia política, revelando su liderazgo y capacidad de adaptación.

La investigación sobre el impacto subjetivo de los colapsos institucionales muestra, por su parte, que el cierre abrupto de una institución es una experiencia biográfica con consecuencias profundas y duraderas. Goodson y Ümarik (2019) estudian cómo un colapso sistémico (la caída del dominio soviético en Estonia) reconfigura las narrativas de vida de los docentes afectados, generando respuestas que van desde la nostalgia hasta la adaptación forzada. Caruso (2022) visibiliza el costo subjetivo que sufren los trabajadores cuando la institución que les daba sustento e identidad desaparece abruptamente: duelo, pérdida de pertenencia y ruptura de la identidad profesional. En esta línea, el presente capítulo contribuye a documentar el costo humano y biográfico de la desaparición de las escuelas normales chilenas en el marco de una ruptura político-institucional sistémica: el duelo por el final de la institución formadora, la crisis de una identidad profesional, el desprecio oficial de lo que habían sido y hecho como docentes, y la persistencia de una identidad colectiva que sobrevivió a la fragmentación impuesta por la dictadura.²⁸

Escuelas normales de Chile

El normalismo latinoamericano participó de la consolidación del Estado docente, y se caracterizó por su feminización, impulsada

28 El capítulo adopta el enfoque de investigación biográfico-narrativo (Bolívar, 2014; Huchim y Reyes, 2013; Landín y Sánchez, 2019), con un diseño de caso único (Bolívar, 2014; Capella, 2013), centrado en el relato de vida de una profesora normalista chilena, identificada en el capítulo con el seudónimo Irma. Dicho relato fue producido durante dos encuentros presenciales realizados en enero de 2024, identificados en el capítulo como E1 y E2, en el marco de un ciclo de entrevistas biográficas sucesivas (Huchim y Reyes, 2013). La participación de Irma fue voluntaria e informada, respaldada por la firma de un consentimiento informado que garantiza la confidencialidad de su identidad. El análisis siguió la perspectiva del análisis narrativo temático (Butina, 2015; Riessman, 2008). La codificación y categorización se construyó iterando reflexivamente entre el marco de referencia conceptual-metodológico del capítulo y el análisis del relato de vida transcrito. Como soporte informático se utilizó el software libre de análisis cualitativo QualCoder 3.8.2 (Courtain y Dröge, 2026). El autor agradece a Irma su generosidad al compartir su historia.

tanto por las necesidades estatales como por discursos que asimilaban la labor docente a la maternidad (Fiorucci et al., 2022). En el caso chileno, a lo largo de más de 130 años, las Escuelas normales configuraron un modelo de formación docente con características estructurales que se mantuvieron relativamente estables pese a las sucesivas reformas pedagógicas y curriculares que atravesaron su historia (Núñez, 2010).

Las escuelas normales fueron instituciones de alcance nacional, articuladas con la expansión de la instrucción pública y sujetos a los vaivenes de la política educativa. A pesar de la inestabilidad contextual, mantuvieron rasgos comunes: régimen de internado, escuela de aplicación anexa, y equilibrio entre cultura general y formación pedagógica (Cox y Gysling, 2009; Pérez-Navarro y Rodríguez, 2021). La formación normalista buscó apoyar su legitimidad científico-profesional en modelos extranjeros: primero el francés, luego la pedagogía herbartiana, y a inicios del siglo XX la “Escuela Nueva” y las ideas de Dewey. Sin embargo, persistió una tensión entre el saber pedagógico normalista y la creciente valoración de la formación universitaria. Las Escuelas normales educaron a jóvenes de escasos recursos rurales y urbanos, convirtiéndose en la principal forma de movilidad social para los sectores populares (Cox y Gysling, 2009; Núñez, 2010). Para las mujeres, la Escuela Normal de Preceptoras (fundada en 1854) abrió una vía de profesionalización que convirtió a la docencia primaria en una de las pocas profesiones a las que podía acceder legítimamente (Ávalos y Reyes, 2020; Turra-Díaz, 2021).

La identidad del profesorado normalista giraba en torno a un concepto de la docencia como cruzada civilizatoria y construcción nacional, lo cual exigía una moralidad intachable y un alto espíritu de patriotismo y sacrificio (Núñez, 2007, 2010). La cultura normalista promovía el sentido de pertenencia a un proyecto de educación estatal y estimuló un fuerte sindicalismo y activismo social y comunitario (Olivos-González et al., 2020). Las escuelas normales entregaban cultura general y preparación técnica, dando importancia a las ciencias, los trabajos manuales y las artes, así como a la práctica (Cox y Gysling, 2009; Zemelman y Lavín, 2012). Esta formación dotaba al profesorado normalista de un importante sentido de certeza pedagógica (Cox y Gysling, 2009).

El cierre de las escuelas normales en Chile fue la culminación de una crisis estructural y esfuerzos de modernización iniciados en la década de 1960. Existían críticas técnicas por ineficiencia, falta de especialistas y mala distribución geográfica. Pero fue el golpe de Estado lo que precipitó su final. Las escuelas normales fueron intensamente vigiladas y reprimidas, incluyendo saqueos, detenciones y desapariciones (Pérez-Navarro, 2017). En diciembre de 1973, la Junta Militar declaró que la enseñanza normal se encontraba en estado de reorganización, argumentando una supuesta anarquía e infiltración marxista, y la necesidad de una reestructuración administrativa y técnica (Cox y Gysling, 2009; Pérez-Navarro, 2017). Posteriormente se conformó una Comisión que recomendó traspasar la responsabilidad exclusiva de la formación docente a las universidades. El 11 de marzo de 1974 se ordenó la clausura definitiva (Cox y Gysling, 2009; Olivos-González et al., 2020).

El cierre de los establecimientos normalistas tuvo profundas consecuencias. Comenzó a desvanecerse la cultura e identidad que había definido al profesorado formado en estas instituciones (Olivos-González et al., 2020; Zemelman y Lavín, 2012). La infraestructura física fue traspasada a universidades regionales o abandonada, los estudiantes avanzados fueron absorbidos por las universidades, y el personal docente y administrativo fue reubicado en el sistema educativo (Cox y Gysling, 2009). Como medida compensatoria, en 1984 se homologó el título de profesor normalista y el título universitario de profesor de educación general básica (Pérez-Navarro, 2017).

El caso argentino ofrece un paralelo institucional con el chileno: tras cien años de historia, la dictadura de Onganía decretó en 1968 la supresión del ciclo de magisterio en el nivel medio, bajo discursos de modernización promovidos por organismos internacionales (Rodríguez, 2019). La dimensión represiva tiene su contraste ilustrativo en la depuración franquista del profesorado normalista español, donde la purga política e ideológica incluyó destituciones y traslados forzosos (Agulló-Díaz y Fernández-Soria, 2014); sus consecuencias en las educadoras (pérdida de cargos, pobreza económica y aislamiento social) configuraron lo que se ha denominado un “exilio interior” (Sanz y Sonlleve, 2023).

La historia de Irma

El camino hacia la Escuela Normal

Irma nació a principios de la década de 1950 en una localidad litoral del centro de Chile, pero vivió toda su infancia y juventud en Santiago. La familia se instaló en un terreno que el abuelo paterno cedió a su padre. Irma creció en un barrio “más bien pobre... prácticamente toda la gente que vive ahí... todos eran dueños, pero eran terrenos así, con casitas... Y la escuela, teníamos nuestra escuela” (E1). La escuela local era un punto de referencia y un contexto para el juego: “jugábamos a la escuela, entre otras cosas... yo siempre jugué en colectivo... nos juntábamos algunas amigas y estudiábamos cuando teníamos una prueba” (E1). Continuar estudios no era una opción evidente ni accesible para todos, sin embargo, los padres de Irma decidieron que lo hiciera:

 Mi profesora... “sí, tiene que ir al Liceo, porque ahí es seguro que va a quedar”. En esa época muchísimos niños, niñas, no seguían, los papás no las mandaban... Bueno, mis padres, lo contrario, ellos querían hacer lo que se pudiese para que pudiésemos estudiar (E1).

Esa disposición familiar fue una condición para la trayectoria que Irma siguió.

Figuras cercanas y vocación

La vocación por la docencia en Irma fue construyéndose en contacto con figuras cercanas de su entorno que, de distintas maneras, le presentaron este rol. La primera y más temprana fue su padre, quien no pudo cumplir su propio sueño de ser profesor, pero transmitió a sus hijos el gusto por aprender por medio de una presencia pedagógica constante y lúdica: “él, que había querido ser profesor, estaba muy presente y era juguetón con nosotros, nos enseñaba jue-

gos y cosas: no teníamos un año y ya sabíamos que teníamos cabeza, tronco y extremidades superiores, inferiores” (E1). El sueño trunca-
do del padre se actualizó, posteriormente, en sus hijas: “yo fui pro-
fesora y mi hermana también” (E1). La segunda figura vocacional
fue la tía paterna, quien estudió en una Escuela Normal por decisión
del abuelo: “dijo ‘yo creo que tú eres capaz de hacer cualquier cosa
en este mundo. En cambio, me parece que es más justo usar el dine-
ro... Se lo vamos a dar a tu hermana, que ella quiere ser profesora y
que yo sé que va a lograr hacerlo, y es mujer” (E1).

Irma recuerda con especial claridad a una tercera figura, su pro-
fesora de educación primaria, quien reforzó su convicción de ser
docente. Ella identificó a Irma como una buena alumna y le encargó
una tarea que la marcó: “¿Te molestaría no ir a los dos recreos? ¿Ir
a uno solo y en el otro, si puedes, enseñar a dos niñas que no logran
entender?’ Yo lo encontré genial, sobre todo después, cuando me
encontré en el papel de ella, de profesora” (E1). Esta experiencia es
coherente por lo señalado por investigaciones sobre docentes con
enfoque de historia de vida, que destacan la admiración e identifica-
ción con figuras docentes durante la primera infancia, especialmente
con los y las docentes de educación primaria. La admiración y el
entusiasmo por representar su rol pueden dejar una profunda huella
en las trayectorias vocacionales futuras (Sarceda, 2017).

La selección: exigencia y orgullo

La exigencia para ingresar a las escuelas normales era extraor-
dinariamente alta. El proceso de selección evaluaba al candidato
integralmente (Ávalos y Reyes, 2020; Cox y Gysling, 2009). Según
Pérez-Navarro, “se pedía demostrar idoneidad mediante condicio-
nes como, por ejemplo, tocar un instrumento musical, tener buena
condición física, presentar certificados de conducta o rendir prue-
bas de conocimientos” (Pérez-Navarro, 2017, p. 4). Al describirlo,
Irma transmite el desafío y el orgullo de haber superado el proceso:

Saliendo de la escuela básica, en esos años, dar exa-
men en la Escuela Normal... Los exámenes súper compli-
cados, había muchísima cantidad de cosas, no solo cono-

cimientos: hasta miraban cómo uno se comportaba, cómo caminaba, cómo escribía, todo contaba... Y era bien difícil, entonces (E1). Yo fui a dar examen en el Liceo 4, quedé inmediatamente con buenos puntajes, después en la Escuela Normal, que eran no solo conocimientos, sino muchos detalles que contaban: cómo uno podía comportarse, si tocaba algún instrumento... Nos hacían entrevistas... Siempre se sabía que era muy, muy difícil entrar (E1). Quedé en el Liceo 4 y, luego de muchísimos exámenes de todo tipo, quedé en la Normal (E1).

Con los años, el recuerdo de ese proceso de selección se convirtió en una fuente de orgullo. La dificultad del examen era la garantía de que quienes ingresaban traían ya “la fibra”: “No era cualquier alumno de Liceo. Habíamos pasado un examen muy difícil, muy complicado, se suponía que buscando que uno tuviese ya la fibra” (E1). Esa convicción se sostiene en el momento del relato:

[Me siento] muy honrada de haber podido entrar a esa Escuela, porque no era muy fácil entrar, había una selección estricta, mucho más estricta que lo que yo escucho en las universidades ahora. Porque no era sólo conocimiento, había todo, era en la persona, el todo, en realidad (E2).

Entrar a la Escuela Normal era ser reconocida como una persona con las condiciones para ser profesora: “En general, nosotros habíamos entrado con la idea de que queríamos ser profesores, porque habíamos dado los exámenes, que eran increíblemente difíciles esos exámenes” (E1). La selección era la primera afirmación institucional de una vocación que, en el caso de Irma, venía desde su infancia.

Un periodo de transición

Irma llegó a la Escuela Normal durante un periodo de transición. En 1961, la Comisión de Planeamiento de la Educación Chi-

lena sugirió la modernización de la enseñanza normal. En 1964, la formación normalista se expandió a nueve años, divididos en un ciclo de humanidades (seis años, equivalente al liceo) y uno profesional (tres años) (Pérez-Navarro, 2017). Así, las cohortes previas a la de Irma egresaron con un diploma completo al final de secundaria. En cambio, su generación entró con reglas distintas, “sabiendo que ya había habido la reforma. No íbamos a tener el diploma ni nada [al finalizar sexto de humanidades], porque no lo permitía el nuevo reglamento, la nueva legislación” (E1).

Posteriormente, durante la reforma educacional iniciada en 1965, se reorganizaron los ciclos escolares en ocho años de educación básica y cuatro de educación media: “Eso significaba que nosotros teníamos la posibilidad de tener el título de básica, y nos preparamos para poder [dictar] en séptimo y octavo una asignatura. Eso es lo que se llamaba la mención” (E1). En el relato de Irma, la razón de esa ampliación era la permanencia en el sistema escolar: “eso hizo que los chicos estuvieran obligados a ir hasta octavo” (E1). Las escuelas normales se elevaron al nivel postsecundario: la licencia de educación secundaria se convirtió en un requisito de ingreso y el plan de estudios cambió a seis semestres de formación profesional y dos de práctica (Olivos-González et al., 2020). Por este motivo, según Irma, la generación que vendría después de ella ya no ingresaría necesariamente con una vocación docente: “En ese momento fue cuando hicieron la reforma en que hacíamos primero de humanidades y segundo de humanidades, y después de nosotros justamente había séptimo, octavo... Ya las chicas que venían detrás nuestro no iban con la idea de ser profesoras” (E1).

La formación en la Escuela Normal

La formación normalista buscaba “hacer competente al profesor en diversos dominios culturales, orientándolo hacia la enseñanza y hacia el servicio público en general” (Cox y Gysling, 2009, p. 147). En el relato de Irma, la jornada en la Escuela Normal combinaba asignaturas académicas por la mañana con actividades prácticas en las tardes “de miles de cosas... Teníamos que saber de cocina, música, entonces había varios coros, grupos de teatro sin hombres...

teníamos muchísimas actividades que completaban el día, deportes” (E1). También había una dimensión comunitaria: “hasta enseñar a coser, tejer, cantar, preparar la comida... teníamos el coro, teníamos educación física... formábamos clubes, íbamos a visitar a casas de ancianos y les cantábamos... Todo lo que es una vida entera, no es sólo el hecho de enseñar a sumar, a restar” (E2). Por cierto, la vida en la Escuela Normal dejaba poco tiempo libre: “los días estaban terriblemente ocupados” (E1).

Los profesores

Irma recuerda a los profesores de la Escuela Normal como personas que dominaban sus disciplinas. De ellos extrae el principio de que “cuando uno domina bien, transmite” (E1). Pero sobre todo destaca una manera de enseñar cercana y situada en la realidad de los estudiantes:

Me acuerdo en castellano, matemáticas o ciencias sociales, se conversaba todo el día. No todo el mundo tenía medios para comprar el diario. Entonces la profesora nos decía: “cada vez que pasen delante de un diarero miren los títulos, lean un pedacito” (E1).

Además, la enseñanza se pensaba como algo que debía conectarse con el mundo real: “no es solo el hecho de ‘el libro para tal día’ y ya... Había intercambio, bastante posibilidad de hacer diferentes cosas, también en la vida real, poner cosas, sacarlas de ese contexto e implementar” (E1). Esta manera de enseñar coincide con la perspectiva pedagógica que irrumpió en Chile a partir del movimiento de la Escuela Nueva, especialmente desde los años 20 (Olivos-González et al., 2020; Zemelman y Lavín, 2012).

En el relato de Irma, esta imagen del formador normalista adquiere mayor realce cuando la contrasta con la de un profesor formado en la universidad. La diferencia fundamental es su disposición hacia los estudiantes: “no tenía la misma manera de tratar, primero, y no se ponía al alcance” (E1). Prosigue: “él estaba ya lejos de nosotros y era difícil llegar a él. Entonces trabajábamos nosotros

entre nosotros con el tema y lo trabajábamos a nuestro nivel, claro, porque él andaba ya en la luna” (E1). Esta distancia define, por contraste, el modelo de pedagogía cercana y conectada con la realidad estudiantil que transmitía la Escuela Normal.

La relación con los profesores, al menos con los de formación normalista, tenía una dimensión de intercambio, no era unidireccional. Las alumnas podían proponer y obtener respuesta: “de repente pedíamos a los profes, ‘mire, este método nos gusta más que este otro’. Claro, dando algunos detalles. Y el profesor, ‘jah, pero tienes razón! Bueno, si quieren, ningún problema, vamos” (E1). El tono de estos recuerdos se integra con el de una evaluación más amplia de esos años: “vivimos hartos años felices compartiendo todas” (E1).

Valores, solidaridad y vida colectiva

En el relato de Irma, la Escuela Normal formaba a las alumnas en el compromiso hacia los demás y hacia la profesión. Por ejemplo, las estudiantes visitaban a ancianos: “incluso salíamos en la tarde a ver a ancianos y hacíamos show o contábamos cosas, cantábamos, los acompañábamos; hacía mucho esa actividad, aparte del estudio mínimo. Me imagino que para prepararnos para saber comportarse con otras personas” (E1). La Escuela Normal transmitía y motivaba valores de humanidad, creatividad y capacidad de desempeñarse en múltiples áreas: “éramos bastante humanas... toda la creatividad, la música, el deporte, en todas esas cosas. Cuando uno lograba, tenía buenas notas y todo eso, estaba incentivada. O sea, se sentía bien poder salir adelante” (E1). Esos valores se traducían en la manera en que las estudiantes se relacionaban entre sí y con la institución:

Yo estuve en una clase en que éramos muy solidarias. También hicimos una huelga, cosa que nunca se había visto. Éramos muy unidas. Y si había algún problema que resolver entre nosotros, lo resolvíamos entre nosotros, no íbamos a la dirección ni nada. Algunas de mis compañeras de clase que eran más maduras y nos complementábamos muy bien (E1).

Sin embargo, cuando comenzaron los cursos profesionales (los tres años finales de la formación), Irma señala que la composición social de la Escuela cambió, ya que recibió profesores nuevos y estudiantes hombres: “algunos de nuestros profesores de la Escuela Normal pudieron seguir ahí y tuvimos otros nuevos también. Y ahí, en ese momento, como era el mismo nivel de universidad, ya podían venir hombres y mujeres. Por primera vez vimos hombres en nuestra Escuela Normal” (E1). El grupo original de Irma se separó. La opción de rendir la Prueba de Aptitud Académica hizo que una parte de sus compañeras postulara a la universidad: “hubo muchas que se fueron y que dieron la Prueba y partieron a otras universidades” (E1). Entre ellas había estudiantes destacadas y la motivación política influyó en algunos casos: “excelentes alumnas; eran de izquierda y no siguieron. Eran súper capaces de hacer otras cosas. Entonces, empezaron a ver y a soñar en otras cosas” (E1).

Irma rindió la Prueba, pero ya había decidido quedarse: “Yo quería seguir en la Normal de todas maneras... ya estábamos en ese proceso, en que ya habíamos pasado exámenes” (E1). Según su relato, la mayoría de sus compañeras permaneció en la escuela normal: “A mí siempre me gustó, así que yo seguí como muchos otros; el noventa por ciento de las que veníamos de primero de Humanidades seguimos y yo creo que todos tuvimos los diplomas al final” (E1). En cambio, quienes sí se fueron, sostiene, lo hicieron porque querían ir más lejos, no porque renunciaran a su vocación: “lo dejaron por algo que ellos quisieron, que consideraban que era mejor, porque tenían ganas de ser profesoras, pero también querían ir más lejos; entonces, ya que se presentó la oportunidad, lo hicieron” (E1).

Práctica en terreno y escuela como comunidad

El último año de los cursos profesionales correspondía a una práctica en escuelas. Los dos años anteriores las habían preparado: “Seguimos, ya estábamos ya más grandes, hicimos los cursos profesionales [...] Y después el tercero, ya era la práctica en terreno en escuelas” (E1). En marzo de 1973, fueron asignadas a distintos establecimientos. Irma pidió ser enviada donde más se necesitara: “El año 73, en marzo, pedimos que nos indicaran una escuela que

necesitara gente, que no importaba que no estuviésemos cerca de nuestra casa, que queríamos ser parte de todo ese... Queríamos que la gente se educara” (E1). Irma y sus compañeras percibían que su formación les había dado lo necesario para enseñar, aunque su experiencia todavía fuera escasa: “en realidad ya éramos profesoras. O sea, faltaba la experiencia, pero todo lo que nos habían enseñado, los métodos, los programas, estaba en nosotros” (E1). Esa confianza se basaba en que la formación normalista había incluido estrategias que Irma reconocía como útiles y transferibles: “Siempre había una parte así, que uno podía servirse después con los niños, porque cuando uno puede hacer muchas cosas jugando y enseñando, no se dan cuenta de que les están enseñando” (E1). La diferencia con quienes no habían pasado por la Escuela Normal era perceptible para ella: “Siempre vi una diferencia entre nosotros y mis amigas que no estaban en la Normal, sabían cosas, pero no era de la misma manera” (E1).

La escuela a la que llegaron se ubicaba en una población de la periferia de Santiago. El establecimiento tenía muchos puestos vacantes, lo que hizo que fueran bien recibidas: “Llegamos a esa escuela en donde se habían ido muchos profesores. Como faltaban tantos, caíamos muy bien...vimos casi puros jóvenes, muchos que nosotros conocíamos de la Normal” (E1). La situación de la escuela permitió que las practicantes desarrollaran dinámicas pedagógicas novedosas para el contexto, por ejemplo el intercambio de cursos según la mención de cada docente: “Como hubo un cambio de casi todo el personal, nos cambiábamos de curso. Por ejemplo, yo iba a hacer matemáticas al tercero. Aprovechábamos al máximo nuestros conocimientos. Estaba aceptado por la dirección porque veía que funcionaba. Y los niños, fascinados” (E1). Más allá del aula, la escuela funcionaba como un espacio abierto a la comunidad, con acciones de asistencia e integración social (Pérez-Navarro y Paredes, 2023). El director del establecimiento había promovido esta apertura:

El grupo de donde estábamos en esta escuela, seguimos trabajando... lo que fue lindo, porque era lo que amábamos más, e hicimos muchas cosas con esta escuela. [El director] había abierto la escuela a la comunidad y nunca más se perdió nada. Nosotros sabíamos que no todo el

mundo tenía agua. Les hacíamos deporte para que se ducharan. Todo lo que uno puede hacer para que todo el mundo sea igual (E1).

La apertura de la escuela a la comunidad refleja la orientación democratizadora impulsada especialmente durante la Unidad Popular, en que la infraestructura escolar se utilizó para brindar servicios que el Estado no lograba cubrir en los hogares populares (Olivos-González et al., 2020; Pérez-Navarro y Paredes, 2023). Por otro lado, la conexión emocional de la frase “era lo que amábamos más” se vincula con la dimensión vocacional del magisterio normalista, así como el afán de hacer “todo lo que uno puede hacer para que todo el mundo sea igual” evidencia el compromiso con la justicia social de la formación normalista (Olivos-González et al., 2020). Se puede percibir que la entrega solidaria y la apertura democrática de la escuela generaron una relación de reciprocidad y respeto con los habitantes del sector, lo que explica que la escuela dejara de sufrir robos: “nunca más se perdió nada” (Pérez-Navarro y Paredes, 2023).

El golpe y sus consecuencias

La dimensión política de la vida de Irma durante esos años aparece en el relato con una introducción que indica la dificultad de hablar: “No sé si se puede hablar de la política de la época” (E1). La pregunta implícita señala un terreno delicado. En la escuela donde hizo su práctica conoció a quien sería su esposo. Ambos compartían la misma orientación política: “Sabíamos que éramos militantes. O sea, yo era simpatizante recién, él ya militante, mayor que yo y, por lo tanto, también participábamos en las cosas políticas afuera” (E1).

El 11 de septiembre de 1973 es mencionado con la brevedad de lo que no necesita explicación: “En el 73, golpe de Estado. Inmediatamente lo cambian a él y a muchos otros nos mueven de las escuelas” (E1). A la escuela llegaron militares con la acusación de que había armas en el establecimiento. Se llevaron a muchos trabajadores, incluido su esposo: “Muchos desaparecieron totalmente, nunca más supimos de ellos. Mi esposo desapareció diez días y después se encontró en un lugar y después estuvo en muchos lugares. Un año

y medio en total” (E1). La búsqueda hizo que conociera distintos centros de detención. Sobre lo que ocurrió dentro de estos, Irma dice no saber:

Estuvo desaparecido. Tortura, no sé, porque es muy difícil saber todo. Yo creo que se fue con muchas cosas que no nos dijo hasta último... Hay muchos compañeros más, siempre decían que sufrieron hombres y mujeres, cantidad de cosas, pero increíbles y que es terriblemente doloroso para ellos. Yo pienso, por lo tanto: no nos han dicho todo (E1).

Entre los amigos y colegas de Irma hubo detenidos cuyos cuerpos nunca fueron encontrados: “alrededor nuestro, muchos amigos nuestros. Yo tengo una amiga... que nunca hemos encontrado su cuerpo. Ella está en la lista [de detenidos desaparecidos]... nunca, nunca. Fue terrible” (E1).

Este conjunto de desposiciones de derechos y agravios adoptó una forma adicional. Durante el año y medio en que el esposo de Irma estuvo detenido, su sueldo fue cobrado por los propios militares. Al recuperar su libertad, el registro de su trayectoria laboral no mostraba interrupción: “habían cobrado su sueldo durante todo el tiempo en que él estuvo preso. Los milicos lo cobraron. Le dieron un papel, y él lo ve y dice: ‘ah, yo he trabajado siempre, nunca he estado en otra parte’” (E1).

En este contexto, el cierre de las escuelas normales interrumpió la trayectoria formativa de Irma de una manera que no había imaginado: “Cuando yo postulé, sabía ya que se había modificado [...] Sabía que iba a haber a lo mejor un estudio, una nueva modificación, algo, pero no pensé que se iba a terminar así” (E2). Prosigue:

Ese año teníamos que haber recibido nuestro diploma, en diciembre. Y en septiembre se paró el proceso para nosotros. Porque se puso en duda toda nuestra educación prácticamente. Tuvimos que rehacer algunos cursos. Teníamos que ir a Lo Barnechea. tuvimos que rehacer varios cursos y revalidar algunos (E1).

Cuando menciona a Lo Barnechea, Irma se está refiriendo al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), ubicado en esa comuna de Santiago. El CPEIP tuvo un rol central en el proceso de clausura de las escuelas normales. El Decreto 353 de 1974 dio al CPEIP la tarea de adoptar medidas que permitieran a estudiantes normalistas de años superiores obtener el título profesional (Pérez-Navarro, 2017).

La demora en la obtención del diploma tuvo consecuencias económicas directas e inmediatas:

En principio tenían que darnos una ayuda, se decía que se pagaba algo a los profesores que no estaban titulados todavía, por lo menos para la micro, porque no teníamos entradas de dinero, de nada. Y durante mucho tiempo no lo tuvimos. Y en el momento en que dijimos: “ya, ahora vamos a tener nuestro diploma”, Pinochet y compañía dijeron que no... No teníamos prácticamente nada de dinero... Nuestro diploma, que habíamos trabajado tanto, tanto (E1).

Finalmente, recibió su diploma como profesora, aunque no le queda claro a Irma en qué momento ocurrió esto: “no me acuerdo en qué momento recibimos el diploma que nos permitía tener un salario” (E1).

El exilio

A partir de 1973, Irma había construido una relación con su futuro esposo: “nos conocimos y nos enamoramos” (E1). El vínculo se había formado en el trabajo, antes del golpe de Estado, y se mantuvo a través de la detención y la presión constante de los años siguientes. El matrimonio no había estado entre sus planes inmediatos: “no habíamos pensado en casarnos activamente, nos conocíamos desde el 73, solo que hubo tantas cosas. No necesariamente uno pensaba en casarse, tenía otras cosas más importantes que resolver” (E1). El matrimonio se formalizó en 1976, el año anterior al exilio, porque sin ese vínculo legal, Irma no habría podido ingresar

al país de destino en las mismas condiciones que su esposo: “para poder yo llegar allá como la señora, porque también habría sido problema allá, no habría podido llegar” (E1).

Irma siguió trabajando durante los años posteriores al golpe, “hasta julio del 77. Y el 12 de agosto yo ya estaba en [país de exilio]” (E1). La decisión de irse de Chile no fue propia, sino “por el hecho de que él estuvo preso tuvimos que irnos. Si no, seguíamos, porque era algo que adorábamos y lamentablemente no pudimos hacerlo en [país de exilio]” (E1). Así, la partida ocurrió contra la voluntad de ambos: “fuimos muchos los que no queríamos ir. Pero se vino tan difícil” (E1). La resistencia contra exiliarse se acompañaba de saber que quedarse era insostenible: “fue terrible y, así y todo, uno quería quedarse porque pensábamos: ‘no, aquí nunca nos ha pasado, ¿cómo puede ser?’” (E1).

Comenzar de nuevo

La llegada al país de exilio implicó comenzar de nuevo: “Se llega a otro país. Aunque sea muy acogedor y todo, es otro país, otra lengua, nuestros diplomas... hay que hacer no sé cuántos años para volver a ser... Hay que volver a cero” (E1). Uno de los gestos más notorios de no querer instalarse indefinidamente en el exilio es que cada exiliado mantenía preparada “una pequeñita maleta que estaba ahí lista para en cualquier momento venirnos de vuelta. No se desarmaba eso, porque no nos queríamos instalar” (E1). Esa maleta sin deshacer se relaciona con cierta imagen que Irma percibe en Chile sobre el exilio: “Yo escucho a mucha gente y piensan que somos millonarios porque estamos afuera. Hay muchísima gente que no soportó y que se suicidó allá; hay muchos que tuvieron que hacer no sé cuántos tratamientos médicos” (E1).

Para el esposo de Irma, la reconversión profesional fue profunda. Su formación original no tenía equivalencia directa y terminó trabajando como biólogo en un laboratorio: “Él tenía no sé cuántos diplomas en realidad y allá era biólogo” (E1). El acceso a ese trabajo fue posible a través de las redes de apoyo a los latinoamericanos en el exilio: “Algunos que se ocupaban de los latinos, de los chilenos, sobre todo en el primer tiempo, propusieron cualquier trabajo que escu-

chaban por ahí” (E1). Irma, por su parte, se desarrolló laboralmente en el área administrativa de una empresa. La revalidación como docente nunca ocurrió. La posibilidad existía en principio, pero las condiciones materiales lo hacían inviable: “Si yo hubiese tratado de hacer cursos para revalidar mi título allá, iba a pasar mucho tiempo. No podíamos, no teníamos que comer; era lo más básico” (E1).

Irma y su esposo construyeron una nueva vida fuera de Chile. Tuvieron dos hijos, a quienes transmitieron el valor de la educación: “Como tuvimos nuestros hijos allá, tenemos dos, justamente la educación es lo que podemos legar. Nunca hemos tenido ni dinero ni nada, ni casa ni ninguna cosa, pero la educación” (E1). Irma formula ese legado breve y orgullosamente: “nuestros dos hijos son bastante inteligentes y estudiosos, son dos profesionales, y lindos” (E1).

Vocación, desprecio y ruptura biográfica

Como se puede apreciar, la identidad vocacional docente atraviesa el relato de Irma desde la infancia hasta el presente. Su convicción de ser profesora se desarrolló tempranamente a través de su experiencia familiar y escolar. Pero el relato pone un énfasis especial en la selección, que aparece como el hito que distinguía a una persona con el potencial de ser profesora normalista, “la fibra”. Así, la institución, a través del examen de ingreso, dio reconocimiento oficial a la vocación que crecía en Irma.

La escuela normal forjó así personas con un alto compromiso con la educación pública, capacidad de la diversidad de características de niños y niñas, hacer uso de múltiples métodos para enseñar, y una importante autoexigencia en el desempeño profesional: “Todas sentíamos que teníamos que hacerlo bien y transmitir con todos los métodos posibles. No hay un solo camino, todos somos diferentes. Los niños, evidentemente” (E1). Esta construcción identitaria tenía lugar durante la intensa formación normalista, pero luego se veía corroborada por la experiencia laboral, donde los docentes se autopercebían como profesores distinguidos por la selección y la adscripción a estas instituciones. Décadas después, esa identidad colectiva se reconoce en una red de contactos que se mantiene activa y orgullosa de su obra:

Todavía tengo contacto con muchos de mis amigos que ya están jubilados como yo y que también fueron normalistas, y están felices de haber podido participar en toda la educación... lo hacíamos con profesionalismo, con mucho amor y con mucha energía (E2).

La identidad que la escuela normal forjó a través de años de formación compartida y prácticas colectivas persiste como un lazo que sobrevive al cierre de las instituciones. Siguiendo a Núñez (2007), forman parte de las identidades docentes históricas en Chile tanto una dimensión moral y vocacional construida tempranamente en el siglo XIX, como una dimensión burocrática y técnica cristalizada a través de la incorporación de los profesores al funcionariado estatal. Este doble cariz se puede captar como una ambivalencia identitaria (Moretti, 2016) a través de la noción weberiana de *beruf*: vocación como llamado interior, realidad espiritual y deber moral, pero también ocupación técnica orientada a fines utilitarios (Ballesteros, 2005). El relato de Irma ilustra cómo ese llamado vocacional se va inscribiendo en un colectivo profesional institucionalizado dotado de identidad y valores comunes. La profesión del docente normalista se configura entre las necesidades técnicas de la transmisión de saberes y la pasión de la enseñanza que combina realización personal y deber moral. Como señala Pérez-Navarro (2017), la temprana selección de los candidatos fue un elemento constitutivo de esa identidad. La combinación entre selección e intensidad de la formación permitía la construcción de una homogeneidad identitaria y valórica (Cox y Gysling, 2009).

En términos más específicos, el proyecto normalista significa para Irma una concatenación en que los profesores se forman para formar, a su vez, la capacidad de los jóvenes de desarrollarse como personas: “Haber podido entrar para formarse y poder formar y transmitir a jóvenes, a formarlos para la vida, en todo sentido” (E2). A partir de esta perspectiva, Irma evalúa la formación docente universitaria como limitada: “a lo mejor es eso lo que falta en la universidad, es cierto que hay muy buenas personas, muy bien formadas en uno o dos temas, pero ahí queda” (E2). Y concluye:

Para mí, pienso que es bastante más importante el hecho de que en esas escuelas normales que existían, había una formación mucho más completa y humana, y comparando un poco con lo que sé de la formación de ahora, pienso que podríamos tratar de volver, si es posible, a eso (E2).

Desde el marco de teoría del reconocimiento (Honneth, 1997, 1999), esta evaluación no puede abstraerse del cierre violento de las escuelas normales y del desprecio con que la dictadura se dirigió hacia esa formación y quienes la habían recibido. El reconocimiento del valor del aporte de las personas a su comunidad es una necesidad imperativa para el desarrollo íntegro de la subjetividad (Honneth, 1997), lo que corresponde a la autovalía en la esfera de la solidaridad. El discurso y las acciones de la dictadura respecto a la formación normalista fueron experimentados por Irma como una impugnación total sobre la validez de años de entrega a la docencia: “Se puso en duda toda nuestra educación prácticamente” (E1). Esta desvalorización se oficializó mediante el Decreto 179 de 1973, en que las autoridades acusaban una supuesta “anarquía” y “subversión marxista” en las escuelas normales (Pérez-Navarro, 2017; Pérez-Navarro y Rodríguez, 2021), como parte de una política sistemática de desprestigio del profesorado normalista, de sus condiciones laborales y de su identidad histórica (Zurita, 2021). Frente a este daño, la reivindicación retrospectiva de Irma (“siempre se supo que la gente más buscada era la que estaba formada en las escuelas normales”; E2) es un gesto restaurativo antes que nostálgico: al afirmar que los normalistas eran los profesores más valorados en las escuelas, restituye una autovalía profesional que la dictadura intentó destruir, y que la literatura reconoce en el rescate orgulloso que el profesorado hace de la “mística” del normalismo (Zemelman y Lavín, 2012).

Una ruptura biográfica no es solo la interrupción de la trayectoria vital esperada, sino la alteración permanente de la forma en que las personas se han comprendido a sí mismas y proyectan su futuro (Bury, 1982; Engman, 2019). Una disrupción de este tipo conlleva la necesidad de reconfigurar las narrativas que antes permitían visualizar la propia vida como un todo coherente (Engman, 2019). La supresión de las escuelas normales constituyó una transi-

ción institucional forzosa que modificó irremediablemente los roles, las rutinas y las relaciones de la comunidad que habitaba en torno a ellas (Caruso, 2022), quebrando la coherencia entre la identidad personal y la identidad ligada al trabajo. El cierre de las escuelas normales no fue únicamente un evento institucional, sino un acontecimiento que formó parte de un momento bifurcativo (Muñiz, 2018) de alcance histórico y nacional, que reorientó las trayectorias personales y profesionales de miles de personas. Ante esta situación, la propia narración reflexiva de la trayectoria vital puede ser un mecanismo mediante el cual las personas consigan conciliar el pasado fracturado con el presente vivido (Riessman, 2008). Los relatos de vida pueden ser herramientas de resistencia para salvaguardar identidades profesionales amenazadas o recomponer identidades dañadas (Bolívar, 2014).

Muy a su pesar, la identidad de Irma como docente quedó en entredicho durante el exilio, al no encontrar condiciones para ejercer su profesión. La necesidad económica, la barrera idiomática y las limitaciones institucionales (la revalidación del título era un largo proceso) hicieron inviable retomar el trabajo docente formal. La docencia solo pudo encontrar una vía de expresión lateral en la crianza de sus hijos: “Ahí yo practiqué un poquito lo que sabía y les enseñé, en español, a leer, todo esto” (E1). Poner en práctica su saber “un poquito” durante la crianza acortó la distancia entre una identidad docente puesta en suspenso por la fuerza y la nueva realidad personal y familiar que se configuraba en el exilio. Permanece, sin embargo, el dolor de una pérdida que no se resuelve en el relato. Irma comenta: “tuve la oportunidad de haber estudiado ahí [en Chile] y lamentablemente trabajé solo cuatro años y medio, pero es algo que me quedó” (E2). Lo que se mantiene es la experiencia formativa, un saber y una identidad profesional, pero también la realización truncada de su llamado vocacional. El tono de pérdida aparece también cuando Irma evalúa el cierre como fenómeno histórico que desborda su experiencia personal: “Lo encuentro bastante triste, triste” (E2). La tristeza que nombra dos veces seguidas no separa la pérdida personal de la pérdida colectiva. Ambas se superponen en una sola evaluación. Se trata de una herida que el tiempo no logra suturar del todo, producida por la violencia política que dismanteló, junto con las instituciones, los proyectos de vida y los colectivos profesionales

que las habitaban: un ensamblaje de prácticas, relaciones y valores en que Irma y sus compañeras habían construido su identidad como docentes y como personas.

Comentarios finales

El relato de vida de Irma nos ayuda a comprender la manera en que la formación normalista construyó una identidad profesional que no se reducía a la transmisión de contenidos curriculares (Núñez, 2007; Zemelman y Lavín, 2012). La Escuela Normal funcionó como un espacio de reconocimiento institucional que confirmaba, a través de la selección y de la formación intensiva, la vocación de quien había sido elegida para enseñar (Cox y Gysling, 2009; Núñez, 2010). Esa identidad se forjó en la esfera de la solidaridad honnethiana (Honneth, 1997, 1999): el ser reconocida como alguien con las condiciones y los saberes para contribuir a un proyecto educativo colectivo. El golpe de Estado y el cierre de las escuelas normales produjeron una ruptura biográfica que operó en varios registros simultáneos: la violencia política contra la familia, la desposesión del diploma y los años de trabajo que lo habían precedido, y el desprecio oficial hacia la formación recibida (Ávalos y Reyes, 2020; Núñez, 2007; Pérez-Navarro, 2017; Zurita, 2021).

Dentro del presente libro, este capítulo buscó aportar una articulación entre el relato individual y el contexto histórico-institucional. La historia de Irma se puede tomar como un prisma que permite examinar, a escala biográfica, el costo humano de la clausura de las escuelas normales. Así, este capítulo documenta la experiencia vivida de ese quiebre tal como se inscribió en la trayectoria de una persona concreta: en su formación, en su vocación, en su familia, en su exilio y en el trabajo cotidiano que le fue negado.

Como toda investigación de caso único, este capítulo tiene algunas limitaciones que conviene nombrar. La historia de Irma no es representativa en sentido estadístico. Su valor es el de iluminar un tipo de experiencia particular que la literatura señala como necesario de recuperar. Por otro lado, el relato fue producido décadas después de los hechos, lo que introduce los efectos propios del trabajo de la memoria sobre la identidad y el pasado personal. Futuras investiga-

ciones podrían ampliar este trabajo a través de estudios que permitan comparar trayectorias de distintas generaciones o de normalistas de diferentes instituciones, y profundizar en la dimensión de género, apenas esbozada aquí, de lo que significó ser mujer, profesora y exiliada en el contexto de la dictadura chilena.

La reivindicación retrospectiva que Irma hace de su formación normalista es un gesto de restauración de la autovalía que la dictadura intentó destruir. Lo que se mantiene vivo (la red de contactos, la memoria colectiva, la convicción de que la formación normalista era más completa y humana) da cuenta de que ese ensamblaje de prácticas, relaciones y valores sobrevivió, al menos parcialmente, a la fragmentación que se le impuso por medio de la fuerza.

Referencias

- Agulló-Díaz, M. del C., & Fernández-Soria, J. M. (2014). La depuración franquista del profesorado de las escuelas normales de Alicante, Castellón y Valencia. *Revista de Educación*, (364). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-260>
- Ávalos Davidson, B., & Reyes Jedlicki, L. (2020). *Historical development of teacher education in Chile: Facts, policies and issues*. Emerald Publishing.
- Ballesteros, A. (2005). La noción *beruf* en la sociología de Max Weber y su inserción en la sociología de las profesiones. *Sociológica*, 20(59), 61–91.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711–734.
- Bury, M. (1982). Chronic illness as biographical disruption. *Sociology of Health & Illness*, 4(2), 167–182. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11339939>
- Butina, M. (2015). A narrative approach to qualitative inquiry. *Clinical Laboratory Science*, 28(3), 190–196. <https://doi.org/10.29074/ascls.28.3.190>
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117–128. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-full-text-281>

- Caruso, A.-M. (2022). *Forced transitions: A phenomenological study of displaced employees due to college closure* [Disertación doctoral en Educación, Regis College]. <https://www.proquest.com/openview/64b29be60de9e06bdd4bcd26af04136b>
- Courtain, C., & Dröge, K. (2026). *QualCoder* (Versión 3.8.2) [Software]. <https://github.com/ccbogel/QualCoder/releases/tag/3.8.2>
- Cox, C., & Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile, 1842–1987*. Ediciones Universidad Diego Portales. (Obra original publicada en 1990).
- Engman, A. (2019). Embodiment and the foundation of biographical disruption. *Social Science & Medicine*, 225, 120–127. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.02.019>
- Fiorucci, F., Pérez-Navarro, C., Batista, P., Espinoza, G. A., & Goetschel, A. M. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica: Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de Historia de América*, (163), 85–133. <https://doi.org/10.35424/rha.163.2022.1145>
- Goodson, I., & Ümarik, M. (2019). Changing policy contexts and teachers’ work-life narratives: The case of Estonian vocational teachers. *Teachers and Teaching*, 25, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1664300>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (1999). Reconocimiento y obligaciones morales. *Estudios Políticos*, (14), 173–187. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.16430>
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392–419.
- Landín, M. del R., & Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227–242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Liu, Y., & Xu, Y. (2011). Inclusion or exclusion? A narrative inquiry of a language teacher’s identity experience in the “new work order” of competing pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 589–597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.013>
- Moretti, R. (2016, octubre). *Utilidad de la noción de *beruf* para el estudio de las condiciones de la profesión docente en Chile* [Ponencia no publicada]. 9.º Congreso Chileno de Sociología.

- Muñiz, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: Una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), Art. 13. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.2.2564>
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 149–164.
- Núñez, I. (2010). Escuelas normales: Una historia larga y sorprendente (1842–1973). *Pensamiento Educativo*, 46–47, 133–150.
- Olivos-González, F., López-Torres, L. P., & Silva-Peña, I. (2020). Revisitando las escuelas normales en Chile. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 139–152. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.306>
- Pérez-Navarro, C. (2017). *Escuelas normales en Chile: Una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961–1974)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, DIBAM. <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>
- Pérez-Navarro, C., & Paredes, N. (2023). La democratización de las escuelas rurales durante la Unidad Popular: Una aproximación a la experiencia educativa y comunitaria en las antiguas provincias de Colchagua y O'Higgins (1970–1973). En C. Matamoras & S. Neut (Eds.), *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular: Actores colectivos, fuerzas políticas y movimientos sociales* (Vol. 2, pp. 77–99). Editorial Sole.
- Pérez-Navarro, C., & Rodríguez, L. G. (2021). Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821–1974): Un estudio comparado. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(18), 1–21. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i18.352>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.
- Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870–1970): Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59) <https://doi.org/10.33255/3059/690>
- Sanz, C., & Sonllea, M. (2023). Dolor, humillación e impotencia: El exilio interior del magisterio femenino en Ávila tras la guerra civil. *Hispania Nova*, (1), 99–125. <https://doi.org/10.20318/hn.2023.7616>
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 281–300. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.016>

- Soto, D. E. (2012). La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana: Historia de vida de la maestra rural boyacense, 1948–1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18). <https://doi.org/10.19053/01227238.1621>
- Turra-Díaz, O. (2021). La Escuela Normal de Preceptoras del Sur: Inicios de la formación de “maestras de primeras letras” en contexto regional: Chile en el siglo XIX. *Historia Unisinos*, 25(2), 303–311. <https://doi.org/10.4013/hist.2021.252.09>
- Zemelman, M., & Lavín, S. (2012). Formación normalista versus formación docente universitaria: Un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (11), 17–44.
- Zurita, F. (2021). Políticas educacionales y dictadura cívico-militar en Chile (1973–1990): El proceso de transformación neoliberal y autoritario de los espacios formativos y de trabajo del profesorado. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 33. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4593>

Autoras y autores

Enrique Antileo Baeza es antropólogo, magíster y doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile. Académico del Departamento de Antropología de la Universidad Alberto Hurtado, director del Magíster en Antropologías Latinoamericanas de la misma Universidad y director del Centro de Estudios y Documentación Memoria Mapuche. Es investigador del Proyecto “Un siglo de Literatura Mapuche”. Correo electrónico: cantileo@uahurtado.cl

Kon-Turi Atán Rodríguez es magíster en Política Educativa por la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente se desempeña como estudiante de doctorado en sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona e investigador del Grupo GEPS de la misma institución. Correo electrónico: konturi@gmail.com

Andrés Baeza es doctor en Historia de América Latina por la Universidad de Bristol, Reino Unido; y licenciado en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como profesor del Departamento de Historia y director del Magíster en Historia de la Universidad Adolfo Ibáñez. Es investigador responsable del proyecto Fondecyt N.º 11240670, “El proceso de configuración y homogeneización del aula escolar en Chile. Políticas, prácticas y saberes en el tránsito hacia la adopción del sistema simultáneo de enseñanza, 1842–c.1900”. Correo electrónico: andres.baeza.r@uai.cl

Amanda Barriá Cárdenas es profesora de enseñanza media en Historia y Ciencias Sociales; licenciada en Historia y Educación,

Universidad de Valparaíso; Máster Investigación y Cambio Educativo, Universidad de Barcelona; y Doctoranda Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona. Es investigadora doctoral de la Universidad de Barcelona y del Centro de Educación y Cultura Americana (CECA). Correo electrónico: amanda@cecamericana.cl

Laura Benedetti Reiman es profesora de Historia y Geografía, y magíster en Historia por la Universidad de Concepción, magíster en Gestión estratégica de la Educación IEDE-Universidad Andrés Bello, y doctora en Historia por la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Se desempeña como profesora asociada del Departamento de Historia, de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción, y como jefa de carrera de Licenciatura en Historia de la misma institución. Es investigadora de los proyectos “De la idea de Virgilio al Centenario. Facultad de Medicina UdeC: Ciencia, servicio y comunidad” y “Moralis: ciencia, arte y memoria de los dientes en el tiempo”. Correo electrónico: laurabenedetti@udec.cl

Ramiro Martínez Mundaca es magíster en Filosofía y magíster en Política Educativa por la Universidad Alberto Hurtado, magíster en Educación en la Universidad de Concepción, magíster en Historia de Occidente de la Universidad del Bío-Bío y profesor de Historia y Geografía de la Universidad de Concepción. Actualmente ejerce como profesor de Historia y Filosofía Política en el Colegio Santa Cruz de Laja. Correo electrónico: ramiromartinezmundaca@gmail.com

Renato Moretti es doctor en Sociología por la Universidad Alberto Hurtado. Magíster en Psicología Educacional, psicólogo, y licenciado en Psicología por la Pontificia Universidad Católica. Se desempeña como académico asistente del Departamento de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado y coinvestigador del proyecto FONDECYT regular n.º 1241397 “Escuelas normales en Chile: culturas escolares, experiencias pedagógicas y transferencias educacionales a la luz de nuevas fuentes (1927–1974)”. Correo electrónico: rmoretti@uahurtado.cl

Iván Núñez Prieto fue profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Durante el gobierno del presidente Salvador Allende fue superintendente de Educación Pública y académico de la universidad que lo formó. Posteriormente, se desempeñó como investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), siendo su director desde 1984 a 1988. Entre 1990 y 2008 trabajó como asesor en el Ministerio de Educación. Asimismo, entre 1992 y 2009, participó activamente en la Sociedad Chilena de Historia de la Educación, donde desempeñó el cargo de vicepresidente. En 2008 fue galardonado con la Orden al mérito educativo y cultural Gabriela Mistral. Siete años más tarde, en 2015, recibió el Premio Nacional de Ciencias de la Educación de Chile. En octubre de 2022 la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación le entregó el grado de Doctor Honoris Causa. Falleció en septiembre de 2025.

Nidia Paredes Valdivia es profesora de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, máster en Investigación en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Alberto Hurtado y Diego Portales. Correo electrónico: nparedes@uahurtado.cl

Camila Pérez-Navarro es licenciada en historia, magíster y doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile, y magíster en Ciencias Sociales mención Sociología por la Universidad de Chile. Se desempeña como académica asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, presidenta de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación e investigadora responsable del proyecto FONDECYT regular n.º 1241397 “Escuelas normales en Chile: culturas escolares, experiencias pedagógicas y transferencias educacionales a la luz de nuevas fuentes (1927–1974)”. Correo electrónico: capereznna@uahurtado.cl

Juan Porma Oñate es profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, magíster en Ciencias Sociales Aplicadas por la Universidad de La Frontera, Doctor en Historia de la Pontifi-

cia Universidad Católica de Chile. Ejerce docencia en la Universidad Alberto Hurtado y es investigador del Centro de Estudios y Documentación Memoria Mapuche y del Proyecto “Un siglo de Literatura Mapuche”. Correo electrónico: juanporma01@gmail.com

Leslie Tapia Vega es psicóloga de la Universidad de La Serena, y magíster en Política Educativa por la Universidad Alberto Hurtado. Se desempeña como encargada de Convivencia Escolar en el Colegio San Sebastián de Los Andes. Correo electrónico: leslie.tvega@gmail.com

Vanessa Tessada Sepúlveda es licenciada en Historia y magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile. Doctora en Historia por la Universidad de Valladolid. Actualmente es académica del Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y participa como coinvestigadora del proyecto FONDECYT Regular n°1241397. Correo electrónico: vanessa.tessada@umce.cl

Pablo Toro-Blanco es doctor en Historia por la Pontificia Universidad de Chile. Académico del Departamento de Historia de la Universidad Alberto Hurtado e investigador principal del Programa Interdisciplinario de Investigaciones Históricas en Educación (PRIIHED). Investigador responsable del proyecto Fondecyt Regular 1250555 (2015–2029). Vicepresidente de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación. Correo electrónico: ptoro@uahurtado.cl

Felipe Zurita Garrido es profesor de Historia y Ciencias Sociales, Licenciado en Educación y Magíster en Educación, Mención Didáctica e Innovación Pedagógica, por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Doctor en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Actualmente se desempeña como Profesor e Investigador del Departamento de Educación Básica y del Centro de Desarrollo de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Participa como coinvestigador del proyecto de investigación denominado “Escuelas normales en

Chile: culturas escolares, experiencias pedagógicas y transferencias educativas a la luz de nuevas fuentes (1927–1974)” financiado por FONDECYT Regular, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. Correo electrónico: felipe.zurita@umce.cl

Durante más de 130 años, las escuelas normales constituyeron el principal dispositivo estatal para la formación del profesorado de educación primaria. Desplegadas a lo largo del territorio nacional, formaron generaciones de docentes que transformaron el paisaje educativo y social del país. En marzo de 1974, la dictadura civil-militar ordenó su clausura definitiva.

Compromiso y adversidad reúne trece capítulos que recorren ese arco histórico, desde los antecedentes lancasterianos de la década de 1820 hasta los años que siguieron a su clausura forzada. Sus páginas desafían tanto las lecturas nostálgicas que idealizan estas instituciones, como las lecturas puramente institucionalistas que reducen su historia al recuento de políticas educativas. Las escuelas normales fueron espacios donde convivieron el disciplinamiento y la creatividad, el proyecto civilizatorio y la misión social, la reproducción del orden y la aspiración al cambio. Sus protagonistas no fueron receptores pasivos de las políticas del Estado, sino actores que las implementaron, interpretaron, resistieron y resignificaron desde sus propias experiencias y proyectos.

Este libro, dedicado a la memoria de Iván Núñez Prieto (1932-2025), ha sido editado por Camila Pérez-Navarro, doctora en educación e historiadora especializada en la historia de la formación docente, de las políticas educativas y de la educación rural, y Renato Moretti, psicólogo educacional y doctor en sociología especializado en la historia de las relaciones entre educación y psicología. Ambos se desempeñan en la Universidad Alberto Hurtado, en la Facultad de Educación y en la Facultad de Psicología respectivamente.

www.ariadnaediciones.cl

