



Universidad de Valparaíso

Instituto de Historia y Ciencias Sociales

Facultad de Humanidades

**‘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).**

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

Amanda Melinka Barría Cárdenas

Profesor Guía: Benjamín Silva Torrealba.

Valparaíso

2016



## **Dedicatoria**

Dedico este escrito a mis abuelos -ambos campesinos- Carmela y Abel, por transmitirme el respeto y valoración al mundo rural, por entregarnos a todos los y las nietas su sabiduría.

A Sergio Buschmann, por enseñarme con el ejemplo una forma de vida llena de convicciones.

## Agradecimientos

A Olga Cárdenas, madre amiga y compañera, gracias por tu constante dedicación: por tus esfuerzos cotidianos, por la formación valórica entregada, por enseñarme a vivir con independencia y convicción, por ser la primera que me habló de la historia no contada en los textos oficiales, por tu alegría y esas ganas de vivir que no desaparecen incluso en tiempos difíciles. Gracias por ser mi ejemplo de fortaleza.

A mi hermana gemela Camila, por ser mi compañera de vida, por estar a mi lado incondicionalmente durante nuestra constante “trashumancia” a tierras lejanas, por esa ternura y alegría que te caracteriza, por tu empeño en querer lo mejor para los demás. Te agradezco que sigamos viviendo juntas todas estas etapas.

A Mauricio, por recorrer este camino a mi lado, por ser el apoyo y el incentivo en cada una de las decisiones tomadas. Por la ternura y entrega en cada uno de los proyectos emprendidos, gracias por tu comprensión y paciencia, por ser la persona que alegra mis días.

A mis hermanas Carmen, Juan Pablo y Gabriela, gracias por ayudar a construir un presente lleno de buenos momentos, muchas gracias por sus enseñanzas. A mis sobrinos Antü, Canela y Ayla, por ser la luz que guía nuestras luchas por un mundo más justo.

A todo el matriarcado Cárdenas, en especial a mis tías Vilma, Ana María y Janet, por su preocupación y su apoyo constante. A mi prima y amiga Natalia, gracias por ser quien eres.

A mi padre, muchas gracias por estar pendiente de esta investigación, por proporcionarme los contactos y por las largas conversaciones sobre el tema. Gracias, también, por tu empeño en tratar de cambiar el mundo, aunque sea a tu manera.

A mis amigos y amigas porteños: Kevin, gracias por soportarnos mutuamente, por llegar a algunos consensos juntos, por querernos de todas formas a pesar de nuestras diferencias; Jazmín, por tu alegría y apoyo incondicional, muchas gracias por estar desde el primer día junto a mí; Felipe, por tus ausencias y presencias, que aunque unas fueron más que otras nunca llegaron a mermar el cariño hacia ti; Exequiel, gracias por considerarnos tus amigos y por enseñarnos tanto; Karen, Millaray Pauline y Camille, infinitas gracias por las largas conversaciones junto a una taza de té. A Luis por ser mi “amigo de biblioteca”. A David, muchas gracias por tu apoyo en este último tiempo.

Maribel y Constantino, muchas gracias por ser dos más de nuestra pequeña familia. Gracias por estar presente en todo, por su preocupación y esmero por acompañarnos siempre.

Tía Verónica y Guillermo, muchas gracias por acogerme como una más de su familia durante estos años universitarios.

Agradecer también a los 20 entrevistados/as, por su disposición en relatarme parte de sus vivencias, todos fueron testimonios valiosos y aún muy necesarios en la construcción histórica.

Por último, quiero agradecer a mi profesor guía Benjamín Silva Torrealba, por encaminarme y motivarme a seguir esta investigación, gracias por las críticas y comentarios. Igualmente, agradezco al Centro de Educación y Cultura Americana (CECA) por considerarme en el proyecto de investigación titulado como: “Memoria histórica de docentes normalistas: reflexiones sobre sistema educativo desde sus actores (1960-1973)”.

## Índice

<b>Capítulo 1. Introducción.....</b>	<b>7</b>
1.1. Planteamiento del problema.....	7
1.2. Metodología de la investigación.....	11
1.3. 1.3. Marco de análisis: historia oral, identidad política y ruralidad.....	14
1.4. Descripción general de la investigación.....	19
<b>Capítulo 2. El mundo, Latinoamérica y Chile en el <i>corto siglo XX</i>.....</b>	<b>21</b>
2.1. Origen de la Guerra Fría como política internacional binaria.....	21
2.2. Latinoamérica y la Doctrina de la Seguridad Nacional.....	23
2.3. Chile en el Siglo XX: transformaciones estructurales e intervencionismo político.....	26
2.3.1. La vía chilena al socialismo: el gobierno de la Unidad Popular frente a la Guerra fría.....	32
2.4. El archipiélago de Chiloé y la ruralidad insular: Ancud como centro político y cultural.....	38
<b>Capítulo 3. El profesorado normalista en la escena pública, un balance historiográfico.....</b>	<b>41</b>
3.1. Período fundacional de las escuelas normales latinoamericanas.....	42
3.2. Las escuelas normales en Latinoamérica durante el siglo XX, entre la consolidación educativa y política. Los casos de Colombia, Perú y México.....	47
3.3. Demandas de un actor social: el magisterio organizado en Chile durante el siglo XX.....	48
3.4. De la radicalidad a la moderación. El profesorado normalista entre 1929-1958.....	56
3.5. Transformación y declive de la enseñanza normal en Chile durante el período de los cambios estructurales (1964-1974).....	62
<b>Capítulo 4. Identidad política del estudiantado normalista rural de Ancud (1970-1973).....</b>	<b>68</b>
4.1. Caracterización del estudiantado normalista según género, edad y lugar de origen.....	68
4.2. Entre la vocación y las posibilidades: proceso de ingreso a la Escuela Normal de Ancud.....	71
4.3. Educar para transformar: perspectiva social, integral y técnica de la formación normalista.....	76

4.4. Las y los educadores normalistas frente al proceso de reformas estructurales (1970-1973).....	78
4.5. Tendencias y militancias políticas en la normal de Ancud.....	93
4.6. <i>La naturaleza política de la educación</i> : maestros y maestras normalistas de Ancud y la percepción del rol docente.....	102
4.7. Supresión del normalismo en Chile: visión de los y las normalistas rurales de Ancud (1973-1974).....	108
4.8. Diferencias de género en las visiones políticas y pedagógicas del profesorado normalista.....	112
<b>5. Conclusión.....</b>	<b>118</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>125</b>

## **Capítulo 1. Introducción.**

### **1. 1. Planteamiento del problema.**

*Las necesidades del pueblo son los fines de la educación* fue una frase acuñada por Rafael Ramírez en 1922 en México, en el marco de la fundación de la primera Escuela Normal Rural de ese país (Civera, 2004b). Con ello, Ramírez concibe la educación como un aparato al servicio de las clases populares.

Ligado a estas ideas, en Chile desde el comienzo de la república, el Estado 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 (Silva, 2009, 2011, 2013, 2015), aunque, sin embargo, existió un progresivo aumento de la cobertura educacional que, en la década de 1960, consiguió la completa incorporación de los sectores populares a la educación primaria (Ruiz, 2010).

La importancia del proceso educativo nacional ha sido tratada desde diversas posiciones, siendo común una mirada tradicionalista, centrada en el estudio de la institucionalidad educativa y las figuras de la intelectualidad pedagógica, en desmedro del análisis de las complejidades de los centros educativos y las vivencias de los sujetos involucrados. En esta línea, se inscriben autores como “Domingo Amunátegui Solar, Claudio Matte [...] José Abelardo Núñez, Valentín Letelier, Tancredo Pinochet, Francisco Encina, Amanda Labarca [...]” (Reyes, 2014: 24), quienes contribuyeron a la historia de la educación sin traspasar “[...] los límites del sistema educacional formal” (Reyes, 2014: 25), por tanto, sin considerar la posibilidad de desarrollar una historia desde la visión de los actores educativos.

En la segunda mitad del siglo XX comenzó a surgir en Latinoamérica una perspectiva historiográfica diferente, que buscó

“[...] una interpretación diversa y compleja de los fenómenos educativos, que puede o no restringirse a los sistemas formales de educación, pero que sí rescata la relación entre lo micro y lo macro, entre sujetos e instituciones, entre las teorías, las legalidades y la práctica” (Osandón, 2007: 39).

La llamada historia social comenzó a difundirse influyendo también en los estudios educacionales, lo que se tradujo en una incorporación de los sujetos educativos- populares y su relación con la institucionalidad. Dentro de esta área, destacamos los trabajos desarrollados por Iván Núñez, quien se ha centrado preferentemente en el estudio sobre la identidad docente del profesorado primario normalista, haciendo hincapié en su larga trayectoria educativa (Núñez, 2010, 2005, 2004, 1990b, 1987, 1982a). Desde esta óptica, este autor también ha trabajado, a partir del análisis de fuentes primarias, la historia del magisterio chileno y el desempeño del profesorado como sujeto de cambio social (Núñez, 1980, 1982b, 1986, 1990a; Núñez y Gajardo, 2012).

Desde una línea similar se ubican los trabajos desarrollados por Loreto Egaña (2000), María Angélica Illanes (1990), Pablo Toro (2008), Jorge Rojas (2010) y Sol Serrano *Et al* (2012 y 2013). Todos estos estudios, aunque desde diversas temáticas, han hecho esfuerzos por incorporar a los sujetos escolares y populares en la historia de la educación. De esta forma, han criticado las metodologías y las prácticas estatales en el desarrollo educacional chileno, entregando importancia a los aportes de actores que han sido invisibilizados por la historiografía tradicional. Así, dichas investigaciones, aportan al conocimiento global de las dinámicas educativas desde una mirada crítica.

Igualmente, Cristian Cox y Jacqueline Gysling (1990), Leonora Reyes (2004, 2010, 2014), Benjamín Silva (2009, 2011, 2013, 2015), Silva y Figueroa (2011, 2015), han considerado al profesorado primario como sujeto político, capaz de levantar demandas y construir organizaciones gremiales.

Otros autores, han apostado al rescate de la memoria magisterial, siguiendo la metodología de la historia oral. Aunque reconocemos que ha sido una fuente menos

explorada durante los últimos años, destacamos los importantes aportes de las investigaciones de Sergio González (1996), Luis Osandón (2007) y Miguel Gimeno (2014).

En todo caso, debemos decir que estas investigaciones han dado predominancia al estudio de la identidad docente-pedagógica de los/as normalistas, desligándola de sus aspectos políticos.

En contraposición, los trabajos centrados en la identidad política del normalismo, han estudiado las acciones individuales en el período del parlamentarismo oligárquico (Silva, 2009, 2011, 2013, 2015). Por su parte, la protagonización del profesorado normalista en las organizaciones magisteriales, han sido investigaciones más numerosas que las primeras.

Estos últimos estudios, han tendido a ignorar el tipo de profesores primarios que componían dichas colectividades. Esta falencia ha sido parcialmente subsanada por las investigaciones de Reyes (2004, 2010, 2014) y Núñez (1980,1982b, 1986, 2010), aunque, sin embargo, sus trabajos se han abocado preferentemente a los períodos de 1920-1930 y 1940-1950.

Esta situación es aún más grave en lo que respecta a la historia reciente y, en particular, al período de la Unidad Popular (1970-1973), época que se destacó por la aplicación de reformas estructurales en todos los planos de la sociedad. Este período sólo ha sido abordado circunstancialmente en investigaciones que, desde una mirada fatídica, se preocuparon de las causas y efectos de la eliminación de la enseñanza normalista en Chile, sin ahondar en las particularidades políticas de los estudiantes que integraron este proyecto educativo en períodos anteriores (Cox y Gysling, 1990, Gimeno, 2014, Núñez, 2005 y 2010).

Por otro lado, las investigaciones sobre estas temáticas poseen enfoques metodológicos que no consideran los testimonios orales. Creemos que este recurso debiese ser más difundida, pues enriquece las investigaciones ya abordadas, en la medida que

complementa los estudios basados en el análisis de documentos escritos.

Dado lo anterior, el presente estudio busca analizar la identidad política del estudiantado normalista. Con estos propósitos, realizamos la aplicación de entrevistas individuales semiestructuradas a profesores normalistas educados en la Escuela Normal Rural de Ancud durante los años 1970-1973.

A partir de esta delimitación del estudio, surge la necesidad de investigar en torno a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué característica presentó la identidad política por parte de quienes estudiaron en la Escuela Normal Rural de Ancud durante el período 1970-1973?

En concordancia con lo planteado, nos proponemos como objetivo general analizar las características de la identidad política de los/as estudiantes normalistas pertenecientes a la Escuela Normal Rural de Ancud, entre el período 1970-1973.

Como objetivos específicos esperamos:

1. Debatir historiográficamente sobre la trayectoria política de los/as profesores normalistas en Latinoamérica y Chile, a partir del proceso fundacional de las instituciones normalistas hasta su declive durante los años 70's del siglo XX.
2. Analizar la visión que el profesorado normalista de Ancud asumió respecto al proceso de reformas estructurales llevadas a cabo durante el período 1970-1973.
3. Analizar el rol docente y las causas del cierre de las escuelas normales desde el testimonio de los estudiantes normalistas de Ancud entre 1970-1973.

Sobre la base de estos objetivos, buscamos corroborar nuestra hipótesis general, según la cual el estudiantado normalista, formado entre los años 1970-1973, presentó una identidad política diferente a la asumida en décadas pasadas.

Tomando como eje de análisis la interrogante y objetivos planteados, el presente estudio sostendrá como hipótesis central que quienes estudiaron en la Escuela Normal

Rural de Ancud, durante los años 1970-1973, experimentaron el paso de una identidad política ligada al centro *radical*, hacia una de carácter izquierdista. Entre los factores que explicarían este fenómeno, se encuentra el origen socioeconómico de los estudiantes, el apego de las escuelas normales a la institucionalidad estatal, el modelo de formación y práctica docente normalista.

Dado lo anterior, esta investigación intentará situarse a partir de la historia social de la educación, utilizando la metodología que nos entrega la historia oral como principal campo de análisis. Buscamos, con ello, reconstruir la historia del normalismo chileno basándonos en una visión que dé cuenta de los sujetos históricos involucrados.

## **1.2. Metodología de la investigación.**

Esta investigación se situó entre los años 1970-1973, debido a su trascendencia en la historia contemporánea de Chile, a partir del desarrollo de transformaciones estructurales a nivel económico, político y cultural. Debido a ello, consideramos interesante investigar sobre las opiniones que el estudiantado normalista tuvo sobre las reformas estructurales que llevó a cabo la Unidad Popular, con el fin de esclarecer sus visiones socio-políticas y educativas.

La metodología utilizada fue de *entrevistas en profundidad*, técnica enmarcada dentro de la llamada historia oral. Ésta, se destaca por el encuentro de un entrevistador y el entrevistado, que, aunque posee niveles de flexibilidad o rigidez definidos según los objetivos de la investigación, posee un parámetro con el cual la entrevistadora delimita las categorías analíticas a desarrollar en el transcurso de la entrevista.

De esta forma, esta investigación se desarrolló siguiendo la técnica de *entrevistas semiestructuradas*, lo cual significa que las entrevistas realizadas cuentan con una estructura previa acerca del tipo de información que se pretende obtener, pero pudiendo entregar espacios de flexibilidad a fin de profundizar en las temáticas abordadas (Aceves,

1999 y Anaya, 2003).

Consideramos apropiado utilizar esta metodología debido al poco espacio que se ha otorgado a una historia social de la educación que considere las vivencias y relatos de los/as sujetos educativos. Esto se encuentra fortalecido debido al alcance temporal en que se sitúa nuestra investigación.

Por su parte, el diseño y elección de la muestra de estudio se desarrolló de forma no probabilística, debido al poco universo que cumplía con las características necesarias para desarrollar la problemática de investigación. A esta peculiaridad, se agregó una selección de carácter deliberado<sup>1</sup>, pues debimos escoger sujetos aptos para el estudio, a saber, maestros que hayan estudiado en la Escuela Normal Rural de Ancud entre los años 1970-1973.

El tamaño de la muestra seleccionada fue de 20 sujetos, todos quienes poseían nula o parcialmente relación entre sí. Esta característica tuvo como propósito evitar que la muestra se construyera a partir de las afinidades entre los sujetos entrevistados, pues ello podía tendenciar los resultados del estudio. En cambio, buscamos generar una mayor diversidad de relatos -con el fin de enriquecer la investigación- a partir de la solicitud de contactos a informantes externos a la educación normalista, pero conocedores de la formación inicial docente de los sujetos requeridos. Así, acudimos a las Corporaciones Municipales de Educación y a individuos cercanos al trabajo docente, teniendo en cuenta que las últimas generaciones de normalistas en estudio se encontraban con pocos años de jubilación o por jubilar.

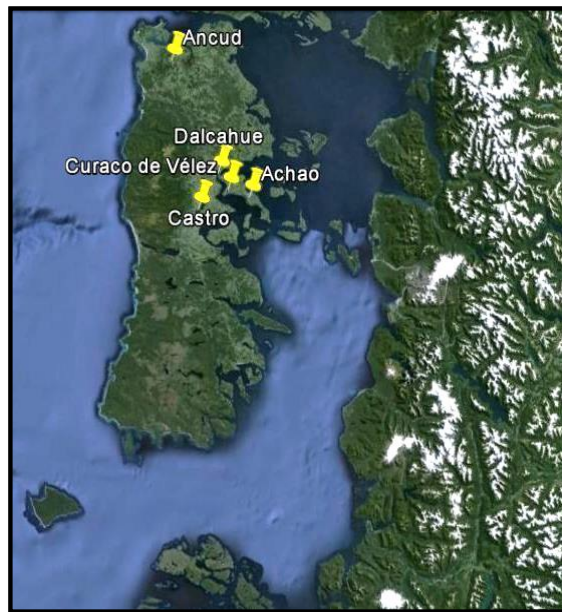
Los entrevistados nos relataron sus experiencias desde diversas localidades del archipiélago de Chiloé, X Región de los Lagos: Ancud, Castro, Dalcahue, Achao y Curaco de Vélez (Figura 1). Estas entrevistas se desarrollaron durante un período de dos meses,

---

<sup>1</sup> Esto consiste en seleccionar la muestra de forma intencionada porque los sujetos poseen las características necesarias para la investigación.

entre septiembre y octubre de 2015<sup>2</sup>

**Figura 1**  
**Representación geográfica de los sitios de muestreo.**



**Fuente:** elaboración propia a partir de Google Earth.

El análisis de las entrevistas fue realizado a partir de la metodología de análisis de discurso propuesto por Van Dijk. Ésta, a partir del método cualitativo inductivo, sostiene que el análisis de los relatos emitidos por los individuos, deben leerse dentro de un contexto, a partir del entramado general del texto y de las oraciones o significados que el individuo entregue a una palabra dentro de una oración. Se desestima la idea de un análisis puramente léxico y apegado a lo que explícitamente se dice (Van Dijk, 1996). A lo anterior, sumamos la idea de analizar los discursos a partir de categorías teóricas y conceptuales que guiaron el planteamiento del problema (Santander, 2011).

---

<sup>2</sup> La elección del lugar geográfico en que se realizó la investigación, estuvo guiada por afinidades personales de la autora.

### **1.3. Marco de análisis: historia oral, identidad política y ruralidad.**

En primera instancia, diremos que esta investigación valora la historia oral como herramienta de construcción histórica, como instancia que, a través de la subjetividad del entrevistado, permite visibilizar los relatos obviados por la historiografía tradicional, democratizando y enriqueciendo los estudios históricos (Thompson, 1988; Benavides, 1984, Sharpe, 1999; Burke, 1999; Garcés, 2002; Barela, et.al, 2004; Betancourt, 2004; Osandón 2007).

Aunque el trabajo con fuentes orales nos proporciona información valiosa para la reconstrucción histórica, conviene advertir que presenta algunas limitaciones. En este sentido, asumimos que el relato oral es el producto de un constructo alojado en la memoria, que se destaca por ser una narración selectiva y, debido a la fragilidad del recuerdo fragmentada o tergiversada, reconstruida desde el presente, a partir de la interacción con otros e, incluso, manipulada colectivamente (Piña; 1999; Todorov, 2000, Garcés, 2002; Jelin, 2002; Rossi, 2003; Betancourt, 2004; Osandón, 2007; Halbwachs: 2011).

En definitiva un relato oral responde a “[...] retazos que sobreviven o acuden a la memoria y que el relato estructura y significa desde la actualidad” (Piña, 1999: 2). Los relatos orales aportan, sin embargo, una información que se encuentra socializada y que brinda “[...] elementos de comprensión histórica” (Benavides, 1984: 28).

Por su parte, nuestro análisis de la identidad política normalista se posiciona desde la teoría educativa que comprende al maestro como un potencial sujeto político, capaz de desarrollar una perspectiva emancipadora (Giroux, 2004; Freire, 1990, 2002, 2008 y 2012; Apple, 1996 y 1997). Esta teoría se posiciona de forma diferente al a las concepciones que entienden a la Escuela sólo como un aparato ideológico estatal que permite mantener y reproducir las desigualdades sociales (Gramsci, 1960; Egaña, 2000; Bourdieu y Passeron, 2003; Toro, 2008).

En este sentido, Paulo Freire, principal exponente de la Pedagogía Crítica, teorizó la

educación como un espacio inherentemente político, con la imposibilidad de posicionarse de forma neutral. En tal perspectiva, el autor atribuyó al maestro el rol de sujeto crítico, capaz de construir conocimiento a partir de las vivencias y necesidades de los/as estudiantes, vinculando la educación a una pedagogía liberadora y transformadora (Freire, 1990, 2002, 2012).

Otros teóricos críticos, como Henri Giroux y Michael Apple, han concebido la escuela como un espacio de resistencia al poder de la élite: “[...] las ideologías dominantes no son simplemente transmitidas por las escuelas, ni son practicadas en el vacío. Por el contrario, con frecuencia son enfrentadas con resistencia por maestros, estudiantes o padres” (Giroux, 2004: 124). Apreciación en la que coincide Apple, para quien la escuela presenta “[...] espacios para una política más democrática en materia cultural y en otros ámbitos” (Apple, 1996: 24).

Por otro lado, se hace necesario reparar en la definición de *política*, concepto que hace referencia a los intereses que cada individuo o grupo social tienen sobre los asuntos de la ciudad (Bobbio, 2005 y Uribe 2006); se entendería, entonces, “[...] como lo público, como un espacio de pertenencia y acción común” (Uribe, 2006: 82).

En la misma línea, debemos decir que el concepto de *identidad política*, fundamental en esta investigación, ha sido poco abordado por la historiografía (Moyano, 2009). Podemos, en todo caso, partir con la definición de Lozano, para quien la identidad política se vincula con las “[...] acciones políticas de legitimación, resistencia, o redefinición” (Lozano, 2009: 10) de los grupos sociales, en relación con los proyectos políticos presentes en la sociedad. Nosotros hablaremos de identidad política para referirnos a la identificación de un sujeto social con determinadas ideas, valores, proyectos, objetivos, programas o partidos políticos.

A partir de ello, definiremos la identidad política de *izquierda* y *derecha*, siguiendo el criterio de distinción propuesto por el politólogo italiano Norberto Bobbio. Este autor,

aunque acepta la relatividad del concepto, propone distinguir derecha de izquierda a partir de la postura asumida respecto de la igualdad social. Dicha distinción determinaría el surgimiento de otras dicotomías, como la existente entre progreso y conservación, racionalidad e irracionalidad y defensa de las clases inferiores o superiores, entre otros lineamientos.

Así, la izquierda apela a la igualdad del ser humano y entiende, por tanto, la desigualdad como un producto de las injusticias sociales y no como un estado propio de la naturaleza humana. De allí que se considere necesario abolir los factores productores de esa desigualdad, en particular, la propiedad privada de los medios de producción (Bobbio, 1996).

Para el autor existe otra categoría de análisis, tributaria de la primera, la cual se estructuraría en función de la dicotomía entre libertad y autoridad. Esta segunda contradicción sería la base de la diferencia entre extrema izquierda (igualitaria y autoritaria) y centro izquierda (igualitaria y libertaria). Como se aprecia, la izquierda puede enarbolar un ideario autoritario o libertario, pero siempre conservando una ideología igualitaria.

Situándonos en el período de estudio, podemos decir que los partidos políticos y organizaciones de izquierda fueron aquellos que defendieron la construcción de un Estado Socialista como una forma de alcanzar mayores niveles de igualdad social<sup>3</sup>. Debe señalarse que dentro de la izquierda existió una corriente de carácter *reformista o gradualista*, integrada por el Partido Comunista y una fracción del Partido Socialista; por el otro, se encontraban los movimientos o partidos *rupturistas o extrainstitucionales* conformados por el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), gran parte del Partido Socialista y una fracción del MAPU formada en 1973 y dirigida por Garretón (Corvalán, 2002).

Por otra parte, la caracterización de la derecha se distingue, según Bobbio, por la

---

<sup>3</sup> Los discursos de estas organizaciones serán detallados en el apartado titulado “El gobierno de la Unidad Popular y la vía chilena al socialismo (1970-1973).”

defensa de las desigualdades como diferencias de origen natural y, por tanto, no eliminables e, incluso, beneficiosos para la humanidad. A partir de ese principio, la derecha suele hacer una defensa de la propiedad privada y la desregulación económica como factores socialmente útiles y deseables (Bobbio, 1996). El eje Libertad-Autoritarismo permitiría diferenciar entre una extrema derecha autoritaria y antiigualitaria, y una centroderecha liberal-democrática y antiigualitaria.

El partido político más representativo de la derecha política durante el período en que se enmarca esta investigación, es el Partido Nacional.

En otro sentido, es indispensable considerar el concepto de sujeto educativo. Como hemos señalado, los estudios en torno a la actuación de los sujetos dentro del entramado educativo ha sido una temática estudiada de forma tardía en la historiografía chilena. Pese a ello, asumiremos el significado que entregan Silva y Figueroa (2011), quienes comprenden a los actores educativos como sujetos que se desenvuelven y discuten sobre el sistema educacional, que postulan nuevos idearios pedagógicos y critican las prácticas estatales, generalmente consideradas por ellos/as como injustas. En conclusión, son todos aquellos que “[...] debatieron, criticaron y postularon nuevos paradigmas [...] –y desarrollaron- demandas sociales-educativas” (Silva, 2015).

Aunque la definición anterior se desarrolla en un estudio sobre el período del parlamentarismo oligárquico (1880-1920), consideramos que sigue siendo útil para estudiar el marco cronológico abordado por esta investigación.

Por otra parte, aunque en rigor caben dentro de la definición de sujetos educativos amplios actores tales como estudiantes, profesores, políticos y ciudadanos en general, debido a las limitaciones de nuestra investigación restringiremos el concepto a los estudiantes y profesores que se vincularon a las escuelas normales.

Por último, y debido al espacio geográfico particular en que se sitúa nuestra investigación, consideramos pertinente generar una conceptualización sobre ruralidad.

Coincidimos con las críticas de autores como Guillermo Williamson, Carlos Amtmann y Monsalud Gallardo, quienes señalan que la definición de lo rural no debe estructurarse en función del espacio geográfico o de las actividades económicas, sino que debe considerar aspectos simbólicos, referentes a la cultura, las formas de sociabilidad local, las creencias, valores, hábitos y prácticas políticas de una comunidad (Williamson, 2004; Amtmann, 2008).

Asimismo, nos parece cuestionable establecer una explicación sobre ruralidad a partir de la contradicción con lo urbano, pues se generan conceptualizaciones inadecuadas (Williamson, 2004). En este sentido, Rose Boix, profesor encargado de estudiar el desarrollo de la Escuela Rural catalana, señala que existen dos perspectivas para entender lo rural. En primer lugar, la corriente *Urbanocéntrica*, que define lo rural desde y para las ciudades, construyendo verdaderos prejuicios y estereotipos sobre este significado. Una segunda visión, denominada como *Ruralocéntrica* por Boix, considera al campo como un espacio dinámico, con una cultura que genera una sociabilidad especial, basada en “[...] la confianza mutua así como en la voluntad y en la capacidad de reconocer, expresar y articular intereses individuales y colectivos” (Boix, 2003: 2). Esta se define como *competitividad social*, la que se relaciona con las formas de relación que establecen las personas en el mundo rural, de acciones guiadas a enfrentar el desinterés político hacia sus comunidades, como una forma de suplir falencias.

Es necesario señalar que, además, existen diversos tipos de ruralidad, dependientes de “las formas de propiedad de la tierra, la producción [...] sus formas de relacionarse con el Estado y el mercado interno, las características socioculturales de su población, así como su estabilidad o movilidad” (Civera, 2011: 10-11).

La variable a considerar a la hora de definir ruralidad es el modelo de distribución de la tierra y, en particular, la existencia de estructuras hacendales o minifundios. En el caso de la predominancia hacendal, pueden producirse relaciones de producción basadas en la

dependencia personal, situación que tiende a ser menos común en los lugares en que la tierra se encuentra distribuida de manera más equitativa, como en el caso de los minifundios. Este factor parece tener cierta influencia en los patrones culturales de un espacio dado, el que podría ser representativo en el caso del archipiélago de Chiloé. .

En síntesis, creemos que es necesario desarrollar investigaciones que aborden metodologías capaces de mostrar los diferentes aspectos y actores de los procesos sociales y educativos. Por otro lado, parece adecuado intentar comprender a los sectores rurales como espacios complejos, heterogéneos y diversos.

#### **1.4. Descripción general de la investigación**

Según los objetivos propuestos inicialmente, esta investigación se articuló a partir de cuatro apartados:

El primero de ellos, expone el tema de investigación, el planteamiento del problema, la hipótesis y los objetivos de las mismas, así como también las teorías y conceptos fundamentales desde donde iniciamos la investigación.

En el segundo capítulo, presentamos un contexto histórico desde lo general a lo particular. De esta forma, presentamos la situación internacional a partir de las consecuencias de la Guerra Fría en Latinoamérica y Chile. Se entrega especial importancia al intervencionismo político en el proceso de reformas estructurales a nivel económico, social, político y educativo, llevadas a cabo por el gobierno de la Unidad Popular.

El tercer apartado, desarrolla una discusión historiográfica en torno a las investigaciones existentes sobre la construcción de identidad política del profesorado normalista en Chile y Latinoamérica.

En una cuarta temática, daremos a conocer el análisis de fuentes a partir de los relatos expuestos por 20 estudiantes pertenecientes a la Escuela Normal Rural de Ancud, los que cursaron sus estudios entre los años 1970 y 1973. Como primer punto, desarrollaremos una

caracterización de los sujetos en estudio a partir del promedio de edad y promociones de estudios. Por su parte, realizaremos un análisis a partir de las visiones de estos sujetos sobre los procesos de transformaciones estructurales presentes el gobierno de la Unidad Popular, así como también sus percepciones respecto a la política institucional y el cierre de las escuelas normales.

## **Capítulo 2. El mundo, Latinoamérica y Chile en el *corto siglo XX*<sup>4</sup>.**

En el presente capítulo, pretendemos describir el período en que se enmarca esta investigación desde el contexto político internacional y latinoamericano. En este sentido, La primera mitad del siglo XX se caracterizó por el desarrollo de grandes guerras de carácter mundial, que provocaron el declive de la dominación europea y el surgimiento de nuevas confrontaciones ideológicas y geopolíticas. En el escenario latinoamericano, estas pugnas se tradujeron al intervencionismo político estadounidense y resistencias antiimperialistas. En el ámbito nacional, profundizaremos en el proyecto político de la Unidad Popular y los actores antagónicos que pugnaron su declive.

### **2.1. Origen de la Guerra Fría como política internacional binaria.**

El siglo XX trajo cambios significativos en el escenario mundial: el imperialismo de las últimas décadas del siglo XIX produjo una creciente competencia entre las potencias capitalistas lo que terminó produciendo la caída de los viejos imperios y la primera guerra mundial.

El primer conflicto bélico de carácter global significó también el ascenso de nuevas potencias económicas como Estados Unidos y Japón, los que ampliaron su esfera de influencia mediante la venta de material bélico y préstamos de dineros a los países en conflicto (Hobsbawm, 1998).

La participación de Rusia en la primera guerra y las contradicciones existentes en la antigua sociedad feudal, tuvo como consecuencia la caída del zarismo y la instauración del régimen bolchevique (Hobsbawm, 2011).

El triunfo de los revolucionarios y la expansiva movilización popular como consecuencia de la guerra, fortaleció al movimiento obrero, provocando una creciente

---

<sup>4</sup>Este concepto fue desarrollado por el historiador Eric Hobsbawm para referirse al período que comprende entre la Primera Guerra Mundial y la caída de la URSS.

presión democratizadora en toda Europa. Sumado a ello, en 1929 se produjo la mayor crisis económica del capitalismo moderno.

Estos factores determinaron el surgimiento y la consolidación del fascismo y, sobre todo, del movimiento nazista alemán. Este régimen representó una respuesta de los sectores tradicionales a la amenaza de la avanzada democratizadora. Ciertamente, era una respuesta adaptada a los tiempos, que entendió la importancia del protagonismo de las masas y que supo canalizar la frustración de la derrota del nacionalismo imperialista, el antisemitismo, el descontento producido por la crisis económica y por las duras medidas decretadas por los vencedores de la primera guerra mundial.

Esta situación llevó al desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, conflicto profundamente ideológico, en el que el régimen nazi desplegó una agresiva avanzada expansionista y una declarada guerra al liberalismo, la democracia y el comunismo.

En el marco de este contexto, y con el fin de defender los valores ilustrados ante la amenaza creciente que significaba el avance de la derecha radical internacional, se produjo una alianza entre el capitalismo liberal y el comunismo representado por la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), con el objetivo de ir en *contra del enemigo común* (Hobsbawm, 1998).

Este panorama político cambió al terminar la guerra: las principales potencias europeas -Reino Unido, Francia y Alemania- perdieron decididamente el liderazgo y Estados Unidos se reafirmó como potencia económica y política, ante una Europa devastada por los conflictos bélicos. Por tanto, la guerra significó el desarrollo de un mundo menos eurocéntrico, producto del declive de las grandes potencias europeas (Hobsbawm, 1998).

Por su parte, el comunismo venía desarrollando un reducido espacio de influencia que, sin embargo, era visto como un peligro para su antiguo aliado, lo que dio inicio a la

llamada Guerra Fría (Hobsbawm, 1998).

Sobre este naciente período bélico, acuñamos las ideas planteadas por Hobsbawm (1998) y Fontana (2011), quienes analizan este conflicto a partir de la amenaza que la URSS representaba para la aspiración de hegemonía mundial de los Estados Unidos aspiraba y por el temor norteamericano hacia una creciente influencia geopolítica o ideológica del “comunismo” (Fontana, 2011). Este miedo no se correspondía con el nivel de influencia y poder real de la URSS, ni con una amenaza inmediata y plausible (Hobsbawm, 1998).

Sin embargo, *el pánico comunista*, promovido a partir del miedo honesto o del cálculo político estadounidense, llevó a que Norteamérica desplegara una política polarizadora, que buscaba aislar a los soviéticos y que llevó a que ambas potencias -las dos en posesión de la bomba nuclear- mantuvieran un enfrentamiento indirecto a través de guerras focalizadas, como las de Vietnam y Corea. En tal contexto

“Los norteamericanos se lanzaron [...] a contener las reales o imaginadas amenazas comunistas en todos los rincones del planeta. Veían el peligro tras los movimientos izquierdistas y los sindicatos europeos o tras los planteamientos nacionalistas de África, en el sudeste asiático o en América Latina” (Fontana, 2011: 91).

De lo anterior se deduce que el estallido de un sentimiento descolonizador del continente africano y asiático, junto con el desarrollo de movimientos progresistas en América Latina implicó el aumento del intervencionismo estadounidense en el tercer mundo. Latinoamérica fue una de las regiones en que más se aplicó dicha política.

## **2.2. Latinoamérica y la Doctrina de la Seguridad Nacional.**

América Latina durante el siglo XX vivió diversos cambios producto de las transformaciones políticas que experimentó todo el globo. Esta región fue una de las zonas más intervenidas por la acción estadounidense.

En este sentido, Harry Truman, presidente de Estados Unidos, levantó una política de

contención del comunismo en Latinoamérica desde el año 1947. En este contexto se condicionó el apoyo económico a los países que siguieran los lineamientos norteamericanos. Por su parte, los gobiernos que no adhirieron a los intereses de Washington, debieron sufrir la amenaza del intervencionismo político y desestabilización económica.

Esta política se vio incrementada luego del triunfo de la revolución cubana de 1959, proceso que rápidamente adquirió un carácter antiimperialistas. A partir de aquí, en toda Latinoamérica se desarrolló un proceso de radicalización de los movimientos sociales, expresado en el surgimiento de diversos movimientos guerrilleros y el nacimiento de grupos reformistas o populares, entre otras expresiones. Igualmente, se pensó que era posible el desarrollo de una revolución de carácter continental, siguiendo los postulados de Martí (Pozzi y Pérez, 2012).

El triunfo revolucionario implicó cambiar la perspectiva y profundizar el intervencionismo en la región: se estableció, en todo Latinoamérica, un programa de ayuda económica, sindical, educacional y política, lo que se conoció como *Alianza para el Progreso*. El fin de este plan era evitar nuevos focos revolucionarios producto de estructuras económicas atrasadas y desiguales, dos elementos que habían influenciado el inicio de la revolución en Cuba.

No obstante, esta forma de intervencionismo no consiguió sus objetivos inmediatos: el alto nivel de agitación en América Latina continuó expresándose en diversos movimientos sociales y en nuevas alternativas políticas que, dada la crisis que evidenciaba el desgaste del modelo de sustitución de importaciones, plantearon la necesidad de implementar reformas estructurales que rompieran con la dependencia y el atraso económico (Riesco, 2012).

En tal escenario, Estados Unidos dio énfasis a un segundo proyecto, que se venía creando de forma paralela, conocida como *Doctrina de la Seguridad Nacional* (DSN).

Este concepto, hacía referencia a una política de formación de militares latinoamericanos bajo el mandato norteamericano, siguiendo la hipótesis de guerra cuya base era la lucha contra la subversión del *enemigo internacional* (Roitman, 2013)<sup>5</sup>. La lógica de este plan afirmó que existía una disputa constante en donde “[...] la subversión y el comunismo roían la democracia” (Roitman, 2013: 146). El enemigo principal, estaba representado por el comunismo internacional, el cual se encontraba en los espacios nacionales “[...] introduciendo el desorden social y político” (Goicovic, 2012: 41). En este sentido, quienes fueron considerados como un enemigo interno fueron los partidos comunistas de cada país, y las organizaciones que seguían políticas parecidas.

Así, comenzó a “[...] gestarse una cuasi uniformidad de los golpes de Estado” (Roitman, 2013: 146) en manos de militares educados en la Escuela de las Américas, centro de formación militar estadounidense.

Este período se inició con la instauración de la dictadura en Brasil el año 1964 y culminó con el golpe de Estado en Argentina el año 1976. A partir de aquí, se dio comienzo al período denominado como *época dorada* de la dominación de Estados Unidos sobre América Latina. Lo que se expresó, como se advierte, en el establecimiento de dictaduras por todo este espacio geográfico

El desencadenamiento de golpes de Estado, programados desde la Casa Blanca, se desarrolló con el objetivo de articular un espacio geográfico latinoamericano afín a los preceptos políticos norteamericano. En este contexto, Chile no estuvo al margen de dichos procesos e incluso representó el país que más dificultades trajo a las pretensiones imperialistas.

---

<sup>5</sup> Este representó un giro de una defensa hemisférica (muy característica antes de 1959) a una protección nacional.

### **2.3. Chile en el Siglo XX: transformaciones estructurales e intervencionismo político.**

A inicios de siglo XX, Chile vivió grandes transformaciones económicas, la acelerada industrialización, y la consecuente migración campo ciudad, condujeron a transformaciones políticas de gran importancia: los sectores medios y el movimiento obrero se movilizaron y radicalizaron, poniendo en cuestión la dominación oligárquica, en el contexto de una creciente crisis del parlamentarismo.

A nivel internacional, las primeras décadas del siglo supuso un progresivo reemplazo de la hegemonía mundial, desde un predominio británico al estadounidense, producto de sucesivas guerras de carácter global.

En este escenario, se acentuaron las inversiones norteamericanas en Chile, aunque ello no significó una legitimación del modelo económico en práctica. Más bien, este proceso se desarrolló a la par del cuestionamiento del modelo primario exportador. Mucho antes de la crisis del 29, en Chile se intentó aplicar un desarrollismo económico incipiente, especialmente desarrollada en el primer gobierno dirigido por Carlos Ibáñez del Campo.

Por tanto, podemos decir que el crack de 1929 y la consecuente crisis económica, política y social, consolidaron las concepciones que se enfocaron a fomentar una incipiente industrialización nacional, con el fin de sustituir las importaciones ingresadas al país desde naciones económicamente más avanzadas. Este proceso económico se conoció como *industrialización por sustitución de importaciones*, modelo ISI.

La inestabilidad política vivida desde los años 1924 a 1932 culminó con el arribo del segundo gobierno de Arturo Alessandri Palma y, con ello, se generó un período de estabilización que permitió el establecimiento de un sistema de partidos compuesto por tres bloques políticos: Izquierda, Derecha y Centro. Éstos, establecieron un consenso sobre la base de dos pilares: la defensa de una institucionalidad democrática y la implementación de un modelo económico de industrialización por sustitución de importaciones (Drake, 1992).

En paralelo, frente al peligro del nazi-fascismo, las izquierdas y, en particular el bloque comunista, realizó un análisis político que lo llevó a postergar el objetivo revolucionario y a defender la democracia mediante la creación de Frentes Populares, alianzas amplias de la izquierda con el centro político (Hobsbawm, 1998).

El triunfo de esta estrategia en países como España y Francia, fue replicado en Chile el año 1936, resultado de la unión del partido político Radical, Comunista, Socialista, Democrático y Radical Socialista. Finalmente, este conglomerado político llegó al poder el año 1938, avanzando en el desarrollo de los servicios sociales ofrecidos por el Estado.

Por tanto, este fue el conglomerado que consolidó parcialmente las bases económicas del modelo ISI en Chile. Esta coalición, a partir del cuestionamiento que surgió luego de la crisis económica, comenzó a concretizar un modelo de Estado que regulara la economía y entregara garantías sociales a los sectores medios y populares (Moulian, 2006). Estas medidas, fueron aceptadas por amplios sectores políticos, generándose un consenso en torno a estructuras sociales y económicas de carácter benefactor e industrializador, respectivamente (Salazar y Pinto, 1999).

Aunque la crítica económica de los gobiernos radicales podrían haber influido en una independencia de Estados Unidos, en el plano político Chile se involucró en las pugnas políticas internacionales de la época: “A partir de 1943, cuando el gobierno de Juan Antonio Ríos se inclina ante los lineamientos de la casa blanca, la política exterior chilena se somete a las fronteras ideológicas de la Guerra Fría” (Magasich, 2013: 15).

Por su parte, el modelo ISI comenzó a entrar en crisis en los años cincuenta, situación que contribuyó a generar nuevas corrientes políticas, las que comenzaron a buscar una alternativa económica y política a las ya existentes (Corvalán, 2002).

Con el objeto de profundizar en estas temáticas, abordaremos el desarrollo y establecimiento del gobierno reformista dirigido por Eduardo Frei Montalva (1964-1970) y

su relación con la política internacional.

Para comprender las características de este gobierno, debemos partir por aclarar los efectos políticos que el proceso revolucionario cubano trajo para Chile: por un lado, este hecho generó el inicio de radicalización política en algunas movimientos de izquierda, entre los que se cuenta el proceso de fundación del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) el año 1965, el giro producido en el Partido Socialista durante el año 1967 afirmando la tesis de “[...] la inevitabilidad política y legitimidad de la violencia política en la lucha por el poder” (Goicovic, 2012: 15) y el fraccionamiento de algunos partidos políticos con su consecuente formación de grupos radicalizados.

Como segundo aspecto, este hecho produjo la necesidad de crear una alternativa política frente al avance de la influencia cubana en el continente, la cual fue dirigida por el gobierno de Eduardo Frei Montalva.

Por tanto, este gobierno fue políticamente influido por las luchas ideológicas de la época, de tal forma que se propusieron llevar a cabo una *Revolución en libertad*, estableciendo diferencia con el proceso revolucionario en Cuba

Aunque distinguido del modelo económico dirigido de forma global por la Casa Blanca, pues se había propuesto ser “[...] alternativa entre el capitalismo liberal y el socialismo marxista” (Valenzuela, 1989: 107), el gobierno de Eduardo Frei Montalva se configuró políticamente a partir de los preceptos ideológicos estadounidense, lo que supuso implantar una política gubernamental de carácter reformista y modernizador. Estas premisas, se establecieron con el fin de establecerse como un modelo atractivo y diferenciado de la revolución cubana (Corvalán, 2012).

El programa demócratacristiano, según Tomás Moulian (2006), se caracterizó por poseer tres aristas diferentes entre sí: por un lado, se presentaron reformas que buscaron profundizar el modelo de industrialización, como la chilenización del cobre. Por su parte,

las llamadas medidas populistas, pretendieron generar diversas organizaciones en los sectores populares y contribuir a una mejor redistribución de los ingresos nacionales. Por último, el programa de Frei contempló medidas de carácter rupturista, las que se relacionaron con modificaciones en el área del agro, expresadas en el desarrollo de una reforma agraria, legalización de la sindicalización campesina y organización de pequeños propietarios (Moulian, 2006).

Este último aspecto, representó uno de los primeros intentos por transformar la estructura y las relaciones de producción en el área rural, la cual se encontraba prácticamente sin transformaciones desde los tiempos coloniales. Por ello, se puede afirmar que tal medida involucró un aspecto radical y contestatario al dominio hacendal oligárquico.

Como se puede apreciar, en la práctica el gobierno de Eduardo Frei Montalva presentó transformaciones más profundas que el propuesto inicialmente, pues llevó a cabo algunas medidas profundas, como las referentes a los aspectos populistas y rupturistas (Aylwin *et al*, 1990 y Moulian, 2006).

No obstante, aun cuando se presentaron estas características, se desarrollaron prácticas represivas hacia los sectores populares, como las ocurridas en la localidad de El Salvador el año 1967, en la que resultaron siete trabajadores muertos, y en Puerto Montt el año 1969 en que, producto la radicalización de una toma de terrenos, fueron asesinados once pobladores (Goicovic, 2012).

Sin duda, estos hechos demuestran el establecimiento de una política ambivalente por parte del gobierno Demócrata Cristiano, pues existieron esfuerzos por entregar algunas garantías sociales y políticas a los sectores populares, pero defendiendo la propiedad de las clases dominantes frente al desarrollo de huelgas o tomas de terrenos por parte de

trabajadores, episodios en que el ejercicio de la represión por parte del gobierno fue recurrente.

Respecto al proceso de transformaciones educativas, el gobierno se planteó realizar reformas generales, como la llevada a cabo el año 1965. Ésta, tuvo como fundamentos bases la idea de crear una educación para el desarrollo económico nacional, lo que implicó el establecimiento de una educación orientada con un sentido técnico. Igualmente, se buscó democratizar el acceso a la educación mediante el aumento de matrícula escolar (Núñez, 1990b)<sup>6</sup>.

En una primera instancia, esta reforma intentó continuar con los lineamientos educativos de décadas pasadas, en cuanto quiso mantener una escolarización ligada a la economía, concretizada en la expansión cuantitativa de liceos técnicos. En este sentido, Núñez señala que

“La reforma educacional se basó evidentemente en la teoría del capital humano y de la formación de recursos humanos, que se puso en boga en la década de los 60 y que también había sido acogida por el ‘planeamiento integral de la educación’ propiciado por la administración anterior” (Núñez, 1990b: 79).

Por su parte, la expansión de cobertura en educación primaria, se vio fortalecida por un despliegue de asistencialidad escolar, que dotó de mejores condiciones a las escuelas existentes. Esta medida llevó al gobierno a implementar cursos que formaran a profesores primarios de forma acelerada, como los profesores *Marmicoc* (Núñez, 1982a y 1990b).

En este sentido, nos señala Núñez que “La expansión del sistema logra universalizar el acceso a la escuela primaria e incorporar a sus primeros cursos al conjunto de los niños de extracción campesina, urbano marginal y obrera” (Núñez, 1982a: 26). Este programa democratizador, también involucró transformaciones en la educación de adultos y secundaria, expresada en el aumento de matrícula.

---

<sup>6</sup> Cabe destacar que esta reforma se influenció a partir del contexto político y económico enmarcado por la redefinición de la política estadounidense a partir del triunfo revolucionario en Cuba.

Igualmente, se estableció una nueva estructura educativa, instaurando una educación dividida en educación Parvularia, Básica y Media, con el objeto de crear una continuidad educacional, mediante la eliminación de la fragmentación establecida con anterioridad.

Respecto a la política educacional universitaria, ésta se destacó por ser un proceso de creciente radicalidad, a partir de las exigencias de los propios sujetos. Este proceso se expresó en la generación de protestas, tomas y paros desplegados por los estudiantes universitarios que exigieron mayor autonomía política, triestamentalidad en las elecciones internas de autoridades y extensión en la cobertura de educación superior, como petición de una medida democratizadora.

En el plano de la enseñanza normal, se realizó una reforma el año 1967 que vino a cambiar las características formativas que se habían presentado desde la fundación de estas instituciones. Esta reforma tuvo efectos en la identidad docente del profesor normalista, pues transformó una enseñanza centrada en conocimientos generales (producto de un currículum centrado en una formación integral), a una formación docente especializada en materias específicas, pasando a establecerse el título de profesor básico con mención. Todo lo anterior, señalan Cox y Gysling (1990), generó una eliminación simbólica de la enseñanza normalista, en tanto se formarían tipos de profesores con preceptos pedagógicos muy distintos a los propuestos en los inicios del normalismo.

El período posterior al gobierno dirigido por el partido Demócrata Cristiano, se caracterizó por el establecimiento de profundos cambios estructurales en los ámbitos sociales, económicos, políticos y educativos, producto de la histórica llegada al poder de un presidente socialista.

### **2.3.1. La vía chilena al socialismo: el gobierno de la Unidad Popular frente a la Guerra fría (1970-1973).**

El triunfo de la Unidad Popular (UP) significó un hecho histórico poco común. A nivel mundial, este nuevo proceso implicó la posibilidad real de que el socialismo podía llegar al poder mediante un triunfo electoral.

Inicialmente, la UP se configuró políticamente como una continuidad del movimiento multipartidista denominado como Frente de Acción Popular (FRAP). Salvador Allende llegó al poder con el apoyo de los partidos políticos que más tarde integraron la UP, tales como: el Partido Comunista, Socialista, Radical, Movimiento de Acción Unitario (MAPU), Partido Social Demócrata, entre otras organizaciones afines.

Sin embargo, a pesar de la unión política que inicialmente este sector de la izquierda se propuso frente a las elecciones presidenciales, el triunfo de Salvador Allende trajo consigo diversas disputas ideológicas en torno a cómo administrar el poder y establecer reformas que permitieran el establecimiento de un Estado socialista.

En este sentido, la Unidad Popular concentró en su interior partidos políticos denominados por la historiografía actual como *reformistas*, *gradualistas* o *institucionalistas*: este grupo fue integrado por partidos políticos de carácter moderado: el Partido Comunista, el cual apostó por una consolidación gradual del poder dentro de la institucionalidad política tradicional. El Partido Radical, que se encontraba convencido de que el socialismo podía ser una realidad, sin la necesidad de ejercer una violencia política como la expresada en Cuba. Por último, el sector moderado del Partido Socialista que, al igual que Salvador Allende, creía en la vía chilena al socialismo, sin violencia y dentro del marco de la institucionalidad (Valenzuela, 1989).

Por su parte, se encontraban los movimientos o partidos políticos llamados como *rupturistas*, *extrainstitucionales* o representantes del *polo revolucionario* (Corvalán, 2002)

conformados por el Movimiento de Izquierda Revolucionaria quienes consideraban como “[...] el único camino para lograr una sociedad socialista era a través del levantamiento violento de los campesinos y los trabajadores [...]” (Valenzuela, 1989: 132) representando “un rechazo, desde la izquierda, al supuesto básico que era posible realizar cambios reales por medios legales” (Valenzuela, 1989: 132). Esta postura fue compartida por gran parte del Partido Socialista los cuales, sin embargo, no concretizaron su lucha en enfrentamientos armados como sí lo hizo el MIR. Más tarde se incorporaría un movimiento nacido de una escisión del PDC en 1969, denominado como MAPU. Esta organización, desde su división el año 1973, confluyó el MAPU de Garretón junto a los sectores radicalizados del MIR y socialistas, aduciendo que era posible una revolución armada en Chile (Moyano, 2009).

En el aspecto de política internacional, el gobierno de Allende se propuso llevar a cabo una gestión que contribuyera a generar una integración latinoamericana, dentro de un contexto político complejo, dominado por las luchas políticas de la Guerra Fría (Magasich, 2013).

En tal sentido, el contexto latinoamericano presente entre los años 1970 a 1973, se caracterizó por un escenario dominado por el establecimiento de dictaduras militares liderados por la casa blanca o por gobiernos directamente derechistas. Según Magasich:

“El panorama político latinoamericana durante el trienio 70-73 es más bien desfavorable a la UP: Brasil, Argentina y Bolivia están gobernados por dictaduras derechistas [...] Uruguay se asemeja a ellas. Ecuador conoce la quinta presidencia del caudillo Velasco Ibarra, enfrentando con E.E.U.U por los ingresos del petróleo. En Colombia gobierna un conservador y en Venezuela un social cristiano. Solo los reformistas peruanos se acercaban” (Magasich, 2013).

Ante esta situación regional compleja, el gobierno llevó a cabo una diplomacia solidaria, acogiendo a miles de exiliados desde los países en que dominaban dictaduras (Magasich, 2013).

Sobre el proceso reformista aplicado por el gobierno, éstas se destacaron por su carácter estructural: en el aspecto económico, el gobierno llevó a cabo la nacionalización de

algunos recursos naturales, particularmente la referida a la minería del Cobre. Por su parte, se desarrolló una ampliación de servicios y programas del gobierno con el fin de aumentar los servicios sociales, como vivienda, salud, educación, entre otras. Igualmente, se aplicó una reforma agraria más extensa que la efectuada por Eduardo Frei Montalva, y se generó una redistribución del ingreso económico más igualitaria (Valenzuela, 1989 y Magasich, 2013). Esta última medida tuvo como objetivo “[...] aumentar la participación relativa de los trabajadores sobre el ingreso nacional en relación a otros sectores económicos como los empresarios privados y rentistas” (Valenzuela, 1989: 144-145).

Respecto a lo anterior, Valenzuela (1989) señala que la redistribución del ingreso excedió lo planeado en un principio, en cuanto “el gobierno aumentó el salario mínimo en un 66% y el sueldo mínimo mensual en un 35%” (Valenzuela, 1989: 147).

Dentro del aspecto social, la UP desarrolló organizaciones populares (como la JAP) y apoyó a los trabajadores que organizaron los cordones industriales durante el año 1973.

A destacar fue el desarrollo educativo, el cual tuvo como líneas bases los principios de unidad, continuidad, correlación, diversificación y democratización del sistema educacional (Núñez, 2003):

Como primer objetivo, el gobierno buscó alcanzar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes de Chile, generando políticas de expansión educativa y mejoras en las condiciones materiales de educación, como el aumento de libros y comidas gratuitas, estimulando con ello la permanencia de aquellos estudiantes de bajos recursos.

Otro tema relevante fue la construcción de “[...] un sistema regular unificado, ligado estrechamente al desarrollo económico, social y cultural del país [...]” (Núñez, 2003: 17).

De gran significación fue el incentivo generado por el gobierno para “Promover la participación democrática, directa y responsable de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional” (Núñez, 2003: 17)

concretizado en lo que se conoció como el proyecto de Escuela Nacional Unificada<sup>7</sup>.

El proceso de expansión educativa iniciado en la administración anterior llegó a su máximo durante el gobierno de Allende, con un promedio de crecimiento anual de 15, 2% en la educación preescolar; 4,3% en educación básica (logrando la plena cobertura en esta área); 11,8% de incremento anual en educación media científico-humanista y 17,6% en educación media técnico profesional (Núñez, 1982a). Igualmente, se amplió “[...] notablemente la participación de los sectores populares en el usufructo y en el control de la educación [...]” (Núñez, 1982a: 28).

Sobre este último aspecto, surgió una reforma educativa encarnada en el proyecto de la ENU, informe presentado a inicios de 1973 por el gobierno de la época al congreso. Su contenido, se abocó a realizar algunos cambios en la educación preescolar, básica y media. Lo interesante de la propuesta, se caracterizó por ser el resultado de un proceso participativo en que tanto padres, apoderados, asistentes de la educación, profesores/as y funcionarios, influyeron en la formulación del proyecto de forma horizontal.

El informe de la ENU fue producto de una antigua corriente pedagógica chilena de principios del siglo XX, caracterizada por hacer de la educación un elemento útil para el desarrollo cultural, social y económico del país. Así, nos señala Núñez (2003), las experiencias educativas de los Liceos Renovados, el Plan San Carlos y Plan Arica, las Escuelas Consolidadas, el desarrollo de Escuelas Experimentales, entre otras corrientes, confluyeron e influenciaron lo que finalmente fue el gran proyecto educativo del gobierno de la UP.

Los fundamentos inmediatos en que se basó esta tentativa de reforma, siguió los preceptos ideológicos de la época, a saber: la posibilidad de crear, a partir de la educación, una sociedad socialista con una línea humanista, desarrollando una educación ligada a la producción nacional, que permitiera superar la dependencia económica. Igualmente, se

---

<sup>7</sup> En adelante ENU.

buscó la posibilidad de democratizar el espacio educativo, sobre la base de la ampliación de la cobertura y el desarrollo de una educación permanente hacia los sectores más desfavorecidos de la población (Núñez, 2003).

Democratizar la educación no sólo se veía en función de aumentar la cobertura escolar, sino que también se vio como una forma de ampliar la participación de las fuerzas sociales en las temáticas educativas, dejando poco espacio a la idea de que las reformas educativas sólo debían ser lideradas por “expertos”.

Sobre la base de estas ideas, se desarrolló la gestación de este informe de manera democrática, pues diversos sectores ligados al mundo de la educación pudieron participar en la construcción de dicho proyecto. Igualmente, fue realizada por diversos partidos, incluso integrada por cristianos y socialdemócratas. Sin embargo, el proyecto fue denunciado como un instrumento marxista, lo cual dio paso a un debate extenso en el congreso (Núñez, 2003) que eliminó la posibilidad de aplicar la reforma en el plano inmediato.

Como consecuencia al posicionamiento de un gobierno con carácter socialista y el desarrollo de diversas reformas estructurales, Estados Unidos reaccionó con una posición hostil ante el gobierno y el proyecto político que planteaba. Esto, pues Chile venía a presentar, políticamente hablando, un gobierno más “peligroso” que el establecido en Cuba.

A fin de contribuir a la desestabilización política, se buscó ejercer presiones económicas y sucesivas intervenciones encubiertas, que contribuyeran a potenciar a las fuerzas internas opositoras (Fuerzas Armadas, organizaciones gremiales, medios de comunicación, partidos políticos, entre otros), con el fin de crear las condiciones necesarias de ingobernabilidad para justificar una intervención cívico – militar (Corvalán, 2012).

Junto con esto, para que se pudiera desarrollar un quiebre institucional como el ocurrido el año 1973, fue necesario la confluencia de múltiples factores de diversa índole:

en el aspecto de política interna, uno de los factores determinantes, a decir de Corvalán (2002), fue el debilitamiento del modelo económico ISI, el cual, comenzando la década de los 50', se encontraba en crisis. Esta situación llevó a los tres grandes bloques políticos (Izquierda, Centro y Derecha) que sostenían el Estado de Compromiso, a plantear propuestas alternativas de patrones de desarrollo para el país que, evidentemente, respondían a las transformaciones aceleradas de la época y a los intereses políticos - económicos de cada bloque.

Estos tres proyectos globales, surgidos al alero de la crisis del modelo ISI, fueron decantándose en una aguda polarización, ello debido a un reemplazo del centro político -ya no consensual sino anti aliancista- liderado por el recién formado Partido Demócrata Cristiano (Valenzuela, 1989; Corvalán, 2002; Moulian, 2006 y Gómez *et.al*, 2004). Sobre esto, Valenzuela (1989) señala que la Democracia Cristiana se estableció como un centro político fuertemente ideologizado, minando el frágil consenso del sistema político chileno que, según el autor, se destacaba por ser polarizado.

A lo anterior, se sumaría un resurgimiento de elementos autoritarios en la derecha chilena (Moulian, 2006), los cuales contribuyeron a debilitar el consenso político y a desarrollar una política más confrontacional.

Finalmente, este agitado escenario político culminó con el golpe de Estado ejecutado el año 1973, comandado por fuerzas militares y cívicas, produciéndose la destrucción del régimen democrático en Chile.

El discurso ideológico en el que se basaron estas acciones, tiene sus orígenes en los nuevos planteamientos del pentágono. Desde allí, se ideó una nueva hipótesis de guerra que enfocó sus esfuerzos en la protección nacional, en contraposición al carácter hemisférico que había poseído hasta ese momento. Todos los esfuerzos iban dirigidos, entonces, a evitar entregar las naciones al comunismo internacional (Roitman, 2013).

En tal sentido, la seguridad nacional dependía de la lucha que se diera contra el enemigo subversivo, impidiendo que éstos actúen impunemente dentro de la nación. Esta necesidad política, entregó gran protagonismo a las Fuerzas Armadas (Roitman, 2013).

Dentro de este contexto político y siguiendo la hipótesis de guerra señalada, se establecieron aparatos de inteligencia dispuestos a perseguir a todos los/as sujetos que presentaban una amenaza para el régimen impuesto.

Así, entre aquellos grupos considerados una amenaza política, se persiguió a un número no menor de profesores normalistas los que fueron exonerados, relegados, exiliados o despedidos de sus áreas de trabajo.

#### **2.4. El archipiélago chilote y la ruralidad insular: Ancud como centro político y cultural.**

El archipiélago de Chiloé, se encuentra situado en el sur de Chile. Se encuentra compuesto por la *isla grande de Chiloé* y 40 islas menores conformadas en archipiélagos. Históricamente, la zona chilota ha sido constantemente intervenida: originalmente esta localidad estuvo habitada por los pueblos Huilliches y Chonos, intercedidos luego de que Chiloé fuera colonizado por el imperio español y, finalmente, anexada al Estado-nación chileno el año 1826. Estas dos intervenciones, produjeron en la cultura un sincretismo obligado, que conservó algunos elementos huilliches, resultando lo que hoy se conoce como cultura chilota (Barrientos, 2013).

Durante el período en estudio (1970-1973), el archipiélago chilote se compuso por una mayoría de población rural (Sáez, 2006). No obstante, la cultura del archipiélago fue distinta a la del resto del país debido a su particularidad insular configurada a partir de la interrelación entre el mar y el campo. Sobre este último aspecto, el desarrollo de la educación formal en las islas, fue un proceso en aumento luego de la anexión de la incorporación de Chiloé al Estado chileno.

Loreto Egaña en *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal* demuestra el creciente avance educativo hacia 1850, representado en los altos índices de asistencia escolar y un porcentaje alto respecto al interés de las comunidades para el mantenimiento de las escuelas (Egaña, 2000).

Una de las poblaciones que reportó mayores insumos culturales, a partir de su importancia política y administrativa, fue la localidad de Ancud. Este sitio se encuentra ubicado en el extremo Norte de la Isla Grande de Chiloé, X Región de los Lagos.

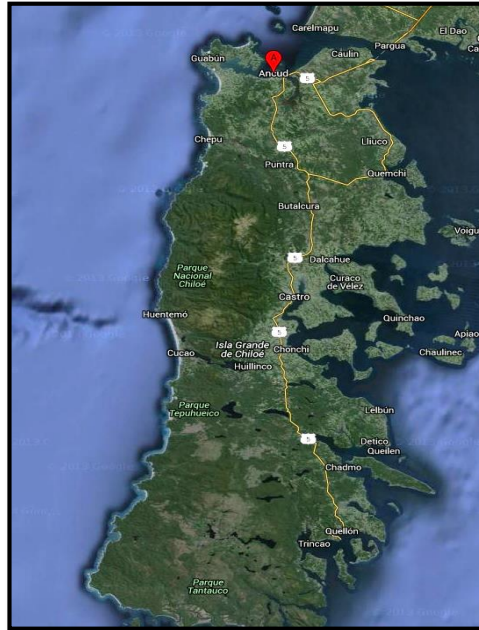
Debido a su calidad de puerto, en el pasado este lugar se destacó por su importante desarrollo económico, situación que decayó luego de la construcción del canal de Panamá. Sin embargo, hacia los años sesenta del siglo XX Ancud continuaba concentrando gran parte de la actividad comercial y administrativa de la región, características que le otorgaron el título de capital provincial de Chiloé hasta 1982 (Sáez, 2006).

En lo que respecta a la estructura territorial de Chiloé en los años setenta, debemos decir que si bien no estuvo exenta de un progresivo aumento de migraciones campo-ciudad, existió un predominio de población rural y la continuidad de una economía agrícola de subsistencia (Sáez, 2006).

Durante el período en que se sitúa esta investigación, Ancud concentró gran actividad comercial, política-administrativa y cultural. Sobre este último aspecto, en este poblado se estableció la Escuela Normal del sur de Chile. Ello, generó un foco de atracción educativa.

La Escuela Normal de Ancud fue un proyecto que surgió el año 1930, en el marco de la primera administración de Carlos Ibáñez del Campo. Tal proyecto, nació a partir del incendio que destruyó el edificio de la Escuela Normal de Puerto Montt en 1916. Esto se complementó frente a la necesidad de remediar el problema estructural de escasez de maestras para las zonas del sur del país, pasando a ser la Escuela Normal más Austral del país (Montiel y Torres, 2010).

**Figura 2**  
**Representación geográfica de Ancud.**



**Fuente:** Elaboración propia a partir de Google Earth.

La *normal* inició sus actividades como Escuela Normal Rural de mujeres, debido a la necesidad de formar maestras capacitadas para el desarrollo de las comunidades rurales. La Escuela, comenzó sus actividades el año 1931, dando paso a la expansión de la educación formal en el archipiélago (Montiel y Torres, 2010).

Más tarde, debido a la alta demanda de estudiantes varones deseosos de formarse para maestros, la Escuela Normal Rural de Ancud pasó a conformar cursos para varones el año 1952.

El desarrollo de una política educativa estatal primaria popular y la ampliación de los cursos normalistas, contribuyó a que el Archipiélago de Chiloé pasara a ser nombrado como la provincia con menos analfabetos de Chile el año 1952 (Montiel y Torres, 2010), cuestión que se relacionada a la situaciones anteriores a la fundación de esta Escuela Normal en la década de los años 50 del siglo XIX (Egaña, 2000)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Loreto Egaña, en su estudio sobre la educación primaria popular, expone los altos índices de asistencia escolar presentes en la Provincia de Chiloé, donde parecía ser que para los vecinos y padres de la región era significativo la “[...] apertura y la mantención de escuelas” (Egaña, 2000: 99).

### **Capítulo 3. El profesorado normalista en la escena pública, un balance historiográfico.**

En el presente capítulo nos proponemos describir y debatir historiográficamente la trayectoria política de los/as profesores normalistas en Latinoamérica y Chile, desde el proceso fundacional de estas instituciones hasta su declive durante los años 70's del siglo XX. Esta revisión, intentará profundizar en el rol de los maestros y maestras como sujetos de transformación social.

En la discusión, consideramos preferentemente los estudios que se enmarcan en la historia social de la educación, dado que esta perspectiva se ha preocupado, entre muchos temas, de la capacidad de los actores educativos para convertirse en agentes de cambio.

Particularmente nos interesa el análisis de las relaciones entre Estado y educadores, el eventual desarrollo de prácticas docentes críticas y el surgimiento de un discurso reivindicativo desde el magisterio, temáticas para las que es útil indagar en expresiones críticas individuales y en el sindicalismo docente.

En este sentido, desarrollaremos un primer apartado en el que se expondrá la discusión historiográfica que se ha generado en torno a la fundación de las escuelas normales en Latinoamérica y en Chile. Como explicaremos, en este periodo se produce un primer acercamiento del profesorado a la política nacional, lo que puede haber generado el nacimiento de una incipiente identidad docente común.

Luego, haremos referencia al desarrollo de la enseñanza normalista durante el siglo XX en Latinoamérica. En este siglo se constata la consolidación de la institucionalidad normalista, la consecuente politización de los sujetos estudiados y su eliminación.

En una tercera instancia, estudiaremos el nacimiento y fortalecimiento de las organizaciones docentes normalistas en el Chile de las primeras décadas del siglo XX, destacando el rol del gremio en la política y la sociedad del período, según la visión de la

historiografía existente.

Como un cuarto tema, trataremos las investigaciones que tratan los efectos de la represión ibañista en la politización del magisterio, además de la fuerte vinculación entre el profesorado normalista y el Frente Popular, como expresión a la defensa del Estado docente.

Por último, abordaremos las investigaciones historiográficas que han intentado explicar el fin de la enseñanza normal en Chile desde perspectivas académicas y políticas, en el marco de los cambios estructurales.

### **3.1. Período fundacional de las escuelas normales: contexto común latinoamericano en tiempos independentistas (1820-1880).**

El estudio sobre el surgimiento y las características del normalismo en Latinoamérica, ha sido una temática ampliamente abordada por los historiadores de la educación. Principalmente, se ha enfatizado en el contexto político y económico en que se enmarcó el nacimiento de las primeras escuelas normales, subrayando el rol y la identidad del profesor/a primario, egresado de estas instituciones, en el proceso de construcción nacional.

Diversos autores coinciden en señalar que el período en que surgió el normalismo se caracterizó por la debilidad de las políticas públicas en educación, lo que dificultó la consolidación de la institucionalidad normalista en el corto plazo (Egaña, 2000; Robles, 2004; Ducoing, 2004; Núñez, 2010; Zuluaga, 2010).

Según la historiadora chilena Loreto Egaña, la construcción de un sistema de carácter público, que instruyera a los sectores populares en el contexto de la formación del Estado Nacional, se enfrentó a una herencia colonial marcada por la precariedad educativa, la que se expresaba, entre otras cosas, en un alto índice de analfabetismo (Egaña, 2000).

Asimismo, Iván Núñez expresa que la nula presencia de instituciones que educaran a maestras/os, significó la masificación de un profesorado poco idóneo para el ejercicio de la docencia (Núñez, 2010).

Frente a este contexto, la primera labor que asumieron las escuelas normales, según autores latinoamericanos como Ocampo (2004), Ducoing (2004), Calvo (2004a) Núñez (2005), Báez (2005), Egaña y Monsalve (2010), Ossenbach (2010) y Zuluaga (2010), consistió en iniciar un proceso de formación docente el que, en las primeras décadas de la república, buscó educar a maestros primarios de extracción popular, sobre la base de una “moralización” al estudiantado, con el fin de generar una futura práctica pedagógica civilizatorio dirigida a los sectores populares, que permitiera romper con los patrones culturales coloniales.

Alimentada por el influjo de intelectuales de la época, la idea de civilizar a la masa popular tomó fuerza en Chile. El pensador con mayor influencia en las políticas públicas, Domingo Faustino Sarmiento, concibió como objetivos educativos principales, civilizar y moralizar a los sectores populares, con el fin, según él, de lograr la paz social y el bienestar económico.

Sobre este último elemento, podemos decir que existe un consenso historiográfico sobre la influencia que las ideas de civilización y barbarie tuvieron en la apertura y el funcionamiento de las primeras escuelas normales sudamericanas.

Por su parte, la fundación de las primeras escuelas normales a nivel latinoamericano, también se relacionó con la promesa educativa de la clase dominante: con el objetivo de expandir la educación de forma acelerada, se estableció en estas instituciones el método lancasteriano, ya expandido por esa época (Egaña, 2000; Ducoing, 2004; Robles, 2004; Báez, 2005; Sanabria, 2010). Esta influencia se dio a lo largo de todo Latinoamérica, como nos hace ver Sanabria en la siguiente cita:

“En varias de las nacientes naciones latinoamericanas, en general, y en Colombia, en particular, se adoptó el sistema lancasteriano o de Enseñanza Mutua como un sistema

de enseñanza unificado para la formación, en primeras letras y en principios aritméticos, de la población infantil y de los maestros y maestras que difundirían el método por todo el territorio” (Sanabria, 2010: 49).

En el mismo sentido, los intentos por emprender un proyecto de profesionalización docente, estaba muy vinculado a los lineamientos de la elite, la cual plasmó sus ideas en cada reforma educativa. Dicha pretensión no se tradujo, sin embargo, en una asignación de recursos coherente con lo que se pretendía aplicar, lo que impidió la consolidación institucional del normalismo durante gran parte del siglo XIX.

Expresadas por los historiadores de cada nación, Robles (2004), Ducoing (2004), Báez (2005), Núñez (2010) y Ossenbach, (2010) relacionan esta situación con la inestabilidad política propia de la época, situación que se manifestó en diversas partes de Latinoamérica:

En Colombia, la autora Myriam Báez señala que el normalismo no consiguió su consolidación sino hasta la segunda mitad del siglo XIX, debido a la “escasez de maestros y falta de preparación de los mismos” (Báez, 2005: 429), por lo que la primera Escuela Normal, fundada en 1822, fue cerrada el año siguiente.

El desarrollo del normalismo en Perú y México fue aún más lento. Allí, según el historiador peruano Elmer Robles, las escuelas normales se consolidaron en las últimas décadas del siglo, debido a la persistente insolvencia económica y rencillas políticas existentes en el país (Robles, 2004). Incluso, en el caso del campo mexicano, Alicia Civera señala que la apertura de escuelas normales recién comenzaría en las primeras décadas del siglo XX (Civera, 2004b).

Contrario a lo anterior, la institucionalidad normalista en Chile y Argentina presentó una evolución constante. Como observó Amanda Labarca (1939), el sistema docente en Chile se consolidó durante el decenio de Bulnes (1840-1850). Para la autora, en este período se fijaron las bases del sistema didáctico, contexto en el cual se fundó la primera

Escuela Normal en 1842 que buscó contrarrestar la precariedad educativa.

Esta aspiración se desarrolló a la par del auge del liberalismo decimonónico, proceso influido por intelectuales argentinos exiliados como Sarmiento y Mitre, quienes se preocuparon por el desarrollo de la educación, como herramienta para alcanzar el progreso económico y cultural (Labarca, 1939; Núñez, 2010; Cox y Gysling, 1999).

Nuevamente, se acude a concepciones civilizatorias, lo que se tradujo, según Núñez, al estricto régimen de internado:

“[...] a los pocos años de fundada la primera normal –y las siguientes– se convirtió en internado, con fuerte y desmedido sentido disciplinante. A esto se sumaban también los requisitos de ingreso [...] en que la moralidad y buenas costumbres de las familias de origen y el comportamiento del alumno en la escuela, determinaban su trayectoria” (Núñez, 2010: 35).

A pesar de la importancia moral, Cox y Gysling enfatizan que la formación normalista procuró situarse “fuera de la órbita eclesial” (Cox y Gysling, 1990: 57). Adriana Puiggrós coincide con esto al señalar que el requerimiento de profesionales de la educación llevó a Sarmiento, una vez instalado en Chile, a dirigir un sistema programado “para formar educadores que fueran profesionales y laicos” (Puiggrós, 2002: 70).

De todas formas los primeros años de profesionalización docente se caracterizaron, también en Chile, por la precariedad. En palabras de Iván Núñez, el funcionamiento fue:

“[...] escaso y tardío en lo que respecta a políticas públicas hacia las primeras normales, sobre todo si se toma en cuenta que el modelo adoptado se basaba en la gratuidad de los estudios y en el financiamiento estatal de los costos de mantención de los alumnos [...] Las condiciones señaladas hicieron que las primeras normales fuesen ineficaces, en el sentido de que pudieron formar escasas promociones de egresados” (Núñez, 2010: 35).

Aunque estas problemáticas son similares a los países que hemos presentado, ello no implicó una interrupción del normalismo en Chile, pues en la década de los 50 existió una

ampliación de esta este tipo de educación por diversas regiones de Chile<sup>9</sup>.

Por otra parte, según los autores argentinos el inicio del normalismo se enmarcó en un período de prosperidad y éxito<sup>10</sup>. Ciertamente la fundación de la primera Escuela Normal en 1870, guiada con el modelo sarmientino, fue más tardía que la chilena, pero ello permitió una consolidación más sólida que el país vecino (Solari, 1991 y Page, 2004):

“Iniciadas las clases el 16 de agosto de 1871, pese a las dificultades con que tropezó en sus primeros años, la nueva institución se afianzó rápidamente. Constituyó un foco de atracción, al que concurrieron jóvenes de casi todas las provincias, donde se formó nuestro magisterio bajo la influencia de la técnica pestalozziana —un tanto mecanizada— y del sentido republicano y democrático introducido por los educadores norteamericanos” (Solari, 1991:157).

En resumidas cuentas, según nos presentan los autores reseñados, el escenario del normalismo en Colombia, Perú y México se desarrolló de manera lenta, logrando su consolidación a finales del siglo XIX. Por el contrario, Chile y Argentina manifestaron un proceso de fortalecimiento acelerado aunque, en el último caso, el sistema comenzó a implementarse más tarde que en Chile (alrededor de 1880).

En otro sentido, a partir de los trabajos analizados, podemos decir que este período se caracterizó por su homogeneidad en términos históricos y educativos: la mayoría de los países que se aventuraron a establecer la *primera profesionalización docente* en Latinoamérica, se destacaron por situarse en un período marcado por la precariedad económica y desestabilización política, y por la urgente necesidad de configurar un Estado Nacional. De ahí que las escuelas normales siguieran propósitos de cambios en el plano económico, político y cultural, transformaciones que, sin duda, se encontraban condicionadas por los propósitos de la clase dominante.

---

<sup>9</sup>Durante el siglo XIX se implementó un red de escuelas normales por gran parte del país: Escuela Normal de Preceptores, más tarde llamada como Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1842), Escuela Normal N°1 de preceptoras (1853), Chillán (1871), La Serena (1874-1878, reabierto en 1890), Valdivia (1896) (Montiel y Torres, 2010).

<sup>10</sup> La prosperidad argentina a la que hacemos referencia, está vinculada con la culminación de la Guerra del Paraguay o Guerra de la Triple Alianza, que enfrentó a Paraguay con los países de Brasil, Argentina y Uruguay. Paraguay, caracterizado por tener una economía autónoma y sustentable, fue devastado por la Triple Alianza (potenciada por la ayuda británica), evento que proporcionó a Argentina y a sus aliados un gran auge económico.

Por su parte, creemos que el profesorado normalista, al pertenecer a una institución originada a partir de políticas estatales, puede haber recepcionado las ideas, objetivos y concepciones provenientes de dicho organismo, en particular, las referentes al fortalecimiento del Estado nación.

Consideramos que las políticas decimonónicas en torno a la expansión educativa popular, otorgaron al maestro normalista una identidad de carácter “misional”, que lo comprometió con un desarrollo cultural homogeneizante, aunque ello significara la transformación de su propia cultura.

### **3.2. Las escuelas normales en Latinoamérica durante el siglo XX, entre la consolidación educativa y política. Los casos de Colombia, Perú y México.**

Los estudios sobre el normalismo latinoamericano durante el siglo XX coinciden en afirmar que el siglo XX significó la consolidación de este tipo de formación. En este sentido, consideramos que no se puede entender el proceso de politización del estudiantado, sin comprender la influencia de los factores institucionales, en particular la existencia de condiciones materiales propicias para el desarrollo político de los agentes que integran las instituciones educativas y la influencia derivada de los objetivos estatales hacia la educación.

Esta consolidación institucional, fue de la mano de la diversificación de identidades normalistas, todas condicionadas por el desarrollo político y económico de los países en que desarrollaron su labor.

Respecto al primer tema, Robles señala que la frustración presente en el siglo XIX quedó atrás durante el inicio del siglo XX, a la par que el Estado logró mayores niveles de estabilidad política (Robles, 2004).

Por su parte, Gloria Calvo analiza el desarrollo de las escuelas normales colombianas durante el siglo XX. Para esta autora, en “[...] la primera mitad del Siglo XX, hay un auge de las escuelas normales, mientras que después de los primeros años de la década de 1950, se asiste a una diversificación entre ellas” (Calvo, 2004a: 5), expresada en la apertura de cursos pedagógicos en universidades. Los historiadores Loaiza (2011) y Calvo (2004) explican este proceso a partir de las pugnas políticas nacionales entre liberales y conservadores.

Por otra parte, a partir de la crisis económica del año 1929 en Colombia, se inició un proceso de fomento educativo. Con este propósito, señala Triana, nacieron las escuelas normales rurales femeninas, la primera, fundada el año 1934 al mando de un gobierno Liberal, surgió con la intencionalidad de crear grupos opositores a la ideas conservadoras (Triana, 2010).

Según Triana, este primer intento por fundar una Escuela Normal Rural, se relacionó con la función que se le daba a la mujer en la época como madre, ligada al hogar y a la economía doméstica (Triana, 2010).

En resumidas cuentas, podemos constatar en los estudios de los historiadores latinoamericanos, que la primera mitad del siglo XX significó una consolidación del normalismo. Aunque las décadas posteriores significaron un reemplazo por instituciones de educación superior.

Por su parte, el desarrollo y las características de las escuelas normales rurales, ha sido una temática ampliamente tratada dentro de la historiografía mexicana, por su importancia educativa e ideológica.

En *El papel político del magisterio socialista*, Mary Kay Vaughan (1988) señala que el cardenismo concibió al maestro como un activista social influenciado por los movimientos campesinos y obreros.

En estudios posteriores, Alicia Civera (1997), historiadora preocupada de la educación campesina en México, coincide con Vaughan explicando que las escuelas normales rurales surgieron al alero de los gobiernos post revolucionarios, particularmente en el gobierno populista de Lázaro Cárdenas (1934-1940).

Según esta autora, Cárdenas buscó implantar una educación de carácter socialista enfocada en la educación técnica que pudiera resolver los problemas cotidianos de las comunidades rurales en favor del desarrollo económico regional (Civera, 1997). La formación docente del normalista rural, por tanto, buscaba fomentar una educación técnica de acción colectiva “[...] que tomara en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes” (Civera, 2004b: 5). Según Civera, sobre la base de estas necesidades educativas las ideas socialistas se introdujeron a la escuela luego de 1935, mediante la dictación de programas de estudios.

De esta forma, la historiadora mexicana señala que el maestro rural tuvo un *papel político* trascendente durante la década de los 30 del siglo XX en México, a través de la conformación de lo que se llamó *Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas*, organismo que impulsó la expansión de la educación socialista.

De una forma similar, Miguel Navarro señala que especialmente las escuelas normales rurales dejaron un legado “[...] de militancia y participación estudiantil” (Navarro, 2010: 17), como productoras de una ideología revolucionaria. El autor atribuye estas características al origen social del estudiante normalista y su vinculación con el espacio rural.

Como se puede apreciar, los autores mexicanos analizaron la actuación política del estudiantado y profesorado normalista en México. De especial interés fue el desarrollo organizativo de las escuelas rurales, las que se destacaron por un origen *revolucionario*. Estas afirmaciones contribuyen a reflexionar sobre la labor política del profesorado normalista rural de Chile.

Las concepciones políticas de estas escuelas, según nos exponen Civera (2004a) y Padilla (2009), fueron el punto de inicio para generar persecuciones a maestros y estudiantes de izquierda, muchos de ellos aglutinados en la *Federación de estudiantes campesinos socialistas*.

Como se aprecia, la historiografía mexicana caracteriza el ascenso del normalismo rural a partir de políticas públicas socialistas. En este escenario, el maestro fue considerado como un líder político que, a través de su acción educativa, podía transformar el espacio rural.

Dichos estudios, conforman investigaciones que pueden aportar en la comprensión histórica y política de la trayectoria del normalismo mexicano, en el entendido que se demuestra que el desarrollo político de este país contribuyó a masificar actores educativos con sentido crítico. Igualmente, se relaciona en estos estudios el significado de la educación y los procesos sociopolíticos que pueden condicionarlo.

### **3.3. Demandas de un actor social: el magisterio organizado en Chile (1880-1928)**

Para dilucidar la trayectoria política del profesorado normalista, es necesario analizar las investigaciones históricas que han hecho referencia a la constitución y consolidación de las primeras organizaciones docentes a comienzos del siglo XX en Chile, considerando su visión pedagógica, gremial y política.

Debe señalarse que, como expresa Núñez (1986) y Reyes (2004), la mayoría de los profesores que conformaron las organizaciones sindicales del magisterio fueron docentes primarios egresados de las instituciones normalistas. Ello, a pesar del reducido número de docentes con este tipo formación que ejercieron como tales<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Debe señalarse que durante gran parte del siglo XX, los profesores primarios con mayor presencia en el sistema educativo fueron preceptores sin preparación. Hacia 1900 el número de estos últimos es de 1669 por sobre 696 profesores normalistas (Serrano et al, 2013: 258).

Lo anterior coincide con el planteamiento de Sergio González (1996) quien afirma que el profesorado normalista tuvo un rol histórico innegable a partir de su actuación en las organizaciones magisteriales (González, 1996).

La participación política a la que hacen referencia los autores no fue, ciertamente, la única instancia en que se desarrolló y manifestó la identidad política de los normalistas. En este sentido, resulta útil citar la investigación desarrollada por Silva y Figueroa. En sus trabajos, estos autores dan cuenta de la existencia de actores normalistas que, desde la función de visitadores de escuela o desde la docencia, levantaron discursos críticos a las políticas educativas del parlamentarismo oligárquico. Como señalan Silva y Figueroa (2011) el visitador normalista Ramón López Pinto, entre los años 1889 y 1907, se dirigió en reiteradas oportunidades al gobierno central para exponer propuestas pedagógicas y políticas, a partir de la denuncia sobre las precariedades materiales del sistema educativo.

Otras demandas fueron presentadas, según Silva (2015) por la maestra normalista Mercedes Arantes, quien desde su labor docente presentó reclamos relacionados con el incumplimiento de la promesa educativa oligárquica.

En definitiva, estos actores acudieron a la *institucionalidad vigente* para denunciar el olvido estatal de la escuela, en particular, en el Norte de Chile (Silva, 2009, 2015):

“Todas estas notificaciones fueron constantemente notificadas y reprobadas tanto por los Visitadores de escuela como por docentes primarios, quienes por medio de reiterar y profundizar sus cuestionamientos, disputaron desde el borde del aparato fiscal el predominio ideológico de la oligarquía dominante [...]” (Silva y Figueroa, 2015: 185).

Una visión similar presenta Serrano, quien señala que fue en el espacio de la inspección donde los normalistas reflexionaron sobre educación y comenzaron “[...] a cobrar una voz propia sobre su sector dentro del Estado” (Serrano *et al*, 2013: 261).

Estos autores, nos permiten desestimar la visión de los actores educativos como entes sumisos al poder oligárquico. Más bien, durante las últimas décadas del siglo XIX y las

primeras del siglo XX, el profesorado normalista, aunque no aglutinado en organizaciones docentes, se posicionó como un actor educativo, reflexivo y crítico hacia las prácticas de la clase dominante, levantando demandas pedagógicas y políticas, cuestionando, así, la acción estatal.

Sin perjuicio de lo anterior, debemos decir que estas investigaciones dan cuenta de críticas individuales que no necesariamente condujeron al establecimiento de organizaciones magisteriales en el corto plazo.

Los estudios historiográficos sobre las organizaciones colectivas de los docentes, son más numerosas. En este sentido, cabe destacar la labor historiográfica que ha realizado el historiador Iván Núñez. Este autor, se ha centrado en la historia del normalismo chileno, desde sus orígenes hasta su declive, profundizando en la actuación de los profesores primarios durante el siglo XX desde una visión que entiende a los/as maestros/as como actores políticos-sociales, que levantaron demandas tanto laborales, salariales y de política educativa nacional (Núñez, 1980, 1982a, 1982b, 1986, 1990b; Núñez y Gajardo, 2012).

Con posterioridad a estas investigaciones, la historiadora Leonora Reyes ha coincidido con Núñez en lo que respecta a las organizaciones docentes de las primeras décadas del siglo XX (Reyes, 2004, 2010, 2014).

Núñez ha hecho hincapié en señalar que durante los primeros años del siglo XX, se desarrollaron organizaciones docentes de carácter mutual (Núñez, 1980). Los salarios eran bajos en términos absolutos y en comparación a otros servicios públicos, incluso dentro del área docente. A lo que se sumaba el retraso en los pagos y las deficientes condiciones materiales de trabajo (Núñez y Gajardo, 2012).

La reacción del preceptorado fue su temprana organización, la que según Núñez se expresó en la fundación de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, Asociación Nacional de Educación, Federación de Profesores de Instrucción Primaria y Liga de Profesores. Todas eran organizaciones, según Núñez y Gajardo, que permitieron el

establecimiento de gremios que adquirieron creciente relevancia política y social (Núñez y Gajardo, 2012; Silva, 2009, 2011, 2013, 2015).

La situación de precariedad laboral docente, como se señaló, es también una temática tratada por Benjamín Silva (2009, 2011, 2013, 2015). Núñez y Silva, por tanto, coinciden en entender las demandas de los maestros normalistas como expresión politizada, de allí que se comprenda como un punto de inicio a la larga tradición organizacional posterior.

A pesar de que las primeras organizaciones se encontraban sujetas a la voluntad del poder oligárquico, Leonora Reyes afirma que el desarrollo de demandas de carácter salarial y mutual evolucionaron en peticiones más profundas sobre la “[...] significación social y la trascendencia política de la condición de maestro y maestra normalista” (Reyes, 2004: 5). Dicha transformación habría sido particularmente precipitada en el contexto de inestabilidad política comprendido entre 1924 y 1932.

En este sentido, diversos autores han destacado el significado político de la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), primera organización docente plenamente sindical.

Según Núñez, la AGP se compuso mayoritariamente de profesores normalistas (Núñez, 1986), por lo que podemos inferir que las características políticas de ella se traducen a las concepciones del normalismo chileno de la época.

Así, el programa reivindicativo de esta organización, estableció la exclusión de cualquier influencia de “carácter religioso y de política partidista” (Núñez, 1980:43), lo que se explicaría por la presencia de dirigentes normalistas que cursaron estudios universitarios y que se habrían permeado las ideas políticas existentes entre los estudiantes de la Universidad de Chile (Núñez, 1982a).

Leonora Reyes (2014) concuerda con este juicio y agrega que desde el año 1926 se comenzó a concretar un acercamiento entre el profesorado de la AGP y los/as estudiantes

agrupados en la FECH.

Podemos decir que se encuentra ausente en este estudio, un análisis político que se refiera al contexto histórico de la época. Si bien se explican las características políticas de este movimiento, la fundamentación identitaria se desarrolla desde ópticas internas, sin dar cuenta de los posibles intentos por combatir al clientelismo político dentro del magisterio, en el contexto del descrédito de los partidos políticos oligárquicos.

Según Núñez, el apartidismo de la AGP, permitió que se manifestara una concepción más amplia y radical que las experiencias anteriores (Núñez, 1987). Por su parte, Luis Osandón (2007) señala que en su mayoría los *asociados* tenían una formación pedagógica ligada a un tipo de “militancia social” en favor de cambios estructurales (Osandón, 2007). El fin era hacer una crítica global al sistema educativo de carácter centralista y al sistema político-económico imperante (Núñez, 1980).

Como se aprecia, estos autores concuerdan en caracterizar a estas organizaciones desde concepciones políticas radicalizadas. Dicho ideario se complementaba con una visión latinoamericanista (Núñez, 1980 y Reyes, 2014), con la concepción de una pedagogía centrada en las necesidades del niño/a y en las actividades o experiencias de éste, siguiendo la influencia de la Escuela Nueva (Reyes, 2014); y con el influjo de la Escuela Activa estadounidense y su *aprender haciendo*, principio que se tradujo en la defensa de una educación técnica que promoviese el desarrollo nacional (Illanes, 1991). Así, los normalistas organizados comenzaron a cuestionar el modelo docente decimonónico que concebía la práctica pedagógica como un “apostolado civilizatorio” (Núñez, 2004).

Según Leonora Reyes (2014), a partir de la mezcla de las ideas de la Escuela Activa y Nueva, los asociados desplegaron una certera crítica hacia las metodologías de carácter mecánico y memorístico presentes en el sistema educativo de la época, traspasando los límites de una “[...] mera propuesta pedagógica a desarrollar dentro del aula” (Reyes, 2014: 98). En el mismo sentido, los docentes de la AGP valoraron la importancia de la

actualización y el perfeccionamiento pedagógico

Otra demanda recurrente de los profesores organizados, según la historiadora, fue la exigencia de mayor participación en las políticas educativas, lo que fue particularmente patente entre los maestros normalistas, quienes “[...] más contacto tenían con el analfabetismo, la desnutrición, el ausentismo y la deserción [...]” (Reyes, 2014: 105). Reyes enfatiza que estaba surgiendo en Chile un nuevo tipo de maestro/a, preocupado por decidir los fines de la educación, que se unía con otros, interpretaba su realidad y cuestionaba las prácticas autoritarias dentro del sistema escolar.

En relación con esta demanda, fue fundamental la reforma integral de la educación de 1928. Autores como Núñez, Reyes, Cox y Gysling, coinciden en que dicho hito representó un quiebre en la educación chilena, pues fue la primera instancia en que el profesorado primario tuvo influencia y decisión en las reformas del país.

Tal proyecto buscó hacer de dicha institución un espacio científico, profesionalizante y de nivel superior, en contexto de una formación inicial docente homogenizada en sus distintos niveles e instituciones. Este principio, según Núñez (1987, 2010), Cox y Gysling (1990), fue una demanda histórica de los normalistas.

Los planteamientos de la reforma a las escuelas normales de 1928, se encuentran detallados en *La formación del profesorado en Chile* de Cox y Gysling (1990). Entendiendo que tal investigación abarca en su gran mayoría el análisis de las transformaciones curriculares en las instituciones de formación inicial docente, los autores se limitaron en señalar que esta reforma intentó “implementar un sistema único de formación del magisterio, que eliminara las diferencias que existían entre profesores primarios, formados en las escuelas normales [...] y los profesores secundarios, formados en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile” (Cox y Gysling, 1990: 102).

Vemos acá, dos líneas de análisis. En primer lugar, Núñez y Reyes dan importancia

a la formulación del proyecto reformista, según la cual el profesorado tuvo un gran protagonismo. Illanes (1991), Cox y Gysling (1990), en cambio, se centran en el contenido de la misma y enfatizan la búsqueda de unificación y reforma pedagógica de la iniciativa de 1928.

En definitiva, la historiografía nacional ha tendido a explicar el surgimiento del sindicalismo docente sobre la base de una tradición organizativa que venía del siglo XIX y a partir de una suma de factores que convergen en las primeras décadas del siglo XX, como fueron la precariedad material del magisterio, la deslegitimación del modelo oligárquico, el consiguiente aumento de las críticas sistémicas de los actores sociales y la influencia de las nuevas ideas pedagógicas sintetizadas por la Escuela Nueva y la Escuela Activa.

#### **3.4. De la radicalidad a la moderación. El profesorado normalista entre 1929-1958.**

La experiencia que comenzó con la reforma educacional de 1928, dirigida por los profesores aglutinados en la AGP, culminó en 1929 debido a las contradicciones entre los postulados de la reforma y el carácter autoritario del ibañismo, lo que produjo un quiebre entre Ejecutivo y los asociados, generando una posterior persecución de los profesores pertenecientes a la AGP, organización denostada como “subversiva” (Núñez y Gajardo, 2012: 272), “Izquierdizante, de baja mediocracia y combativa [...]” (Vial, 1996: 407).

Un primer punto de encuentro historiográfico, se relaciona con la conceptualización otorgada a este proceso: la temprana cancelación de la reforma de 1928 fue entendida por diversos autores como una verdadera “contrarreforma”, entendiéndose por ella una respuesta reaccionaria a las transformaciones progresistas de 1928 (Núñez y Gajardo, 2012; Vial, 1996; Reyes, 2010). Cox y Gysling (1990), en cambio, señalan que este proceso respondió a una “reordenación de fuerzas al interior del campo educacional, y la variación de la orientación dominante hacia concepciones más moderadas” (Cox y Gysling, 1990: 107).

Consideramos que, dado el carácter represivo del gobierno de Carlos Ibáñez, la

primera definición se adecúa de mejor forma al proceso llevado a cabo en 1929. La evidencia parece avalar la idea de que “La línea básica de la contrarreforma fue recentralizar la enseñanza [...]. Subyacente estaba el concepto de que la segunda reforma había dado alas excesivas a la libertad de los maestros” (Vial, 1996: 418).

En este sentido, las políticas de 1929, habrían tenido un “[...] sello técnico y despolitizado, complementando con un encapsulamiento del servicio educacional y un abandono de los avances aperturistas anteriormente logrados” (Núñez y Gajardo, 2012: 285).

Los historiadores que se han preocupado de estos temas, coinciden en afirmar que la “contrarreforma” trajo consecuencias profundas en la organización magisterial (Núñez, 1980, Vial, 1996 y Reyes, 2010). Según Iván Núñez, una de las principales consecuencias de este proceso político fue el giro a la izquierda de la organización docente, la que se volvería “más clasista y menos romántica” (Núñez, 1980: 80) durante la primera mitad de los años treinta. El magisterio declaraba, entonces, la inevitabilidad de la lucha de clases y la descomposición definitiva del capitalismo, lo que se habría traducido en un acercamiento a los partidos políticos de matriz marxista, particularmente, al Partido Socialista (Núñez, 1980).

Como vemos, el sindicalismo docente aumentó su radicalidad y comenzó a acercarse a los partidos políticos de izquierda en el contexto de la represión ibañista. Este fenómeno se mostró tanto en la Asociación General de Profesores como en la Federación de Maestros de Chile, creada en 1932 a partir de una escisión de la primera (Núñez, 1980: 86).

A partir de una revisión de la bibliografía sobre el tema, es posible constatar que los normalistas generaron demandas político-pedagógicas que posicionaron a estos docentes como actores sociales entre 1929 y 1958 (Núñez y Gajardo, 2012).

Estas investigaciones, en todo caso, han tendido a desestimar ciertos factores causales

que, pensamos, pueden haber tenido cierta influencia en la radicalización de las organizaciones magisteriales luego de 1929. Se ha dado poca importancia a los componentes internacionales, en particular, a la deslegitimación global del capitalismo a raíz de la crisis de 1929, y a la fundación de nuevos partidos políticos que se declararon seguidores de las teorías planteadas por Karl Marx y Friedrich Engels, en particular, en la fundación del Partido Socialista de Chile, en 1933. Ciertamente, debe señalarse que las investigaciones sobre el profesorado normalista en las primeras décadas del siglo XX son menos abundantes que aquellas que estudian a los profesores desde la llegada del Frente Popular (1936) en adelante.

Respecto a la coalición de Frente Popular, podemos decir que el gobierno sostuvo, al menos discursivamente, la idea de un Estado proveedor, garante de derechos sociales. En el ámbito educacional, ello implicó el desarrollo de una política que pretendía democratizar el acceso a la educación, especialmente dirigido a las clases populares y a los sectores medios. De ahí que se instituyera un Estado paternalista y asistencial, con ejes programáticos enfocados en entregar educación a los niños de escasos recursos, con el fin de desarrollar las potencialidades intelectuales del *pueblo*, históricamente marginado de las políticas oligárquicas (Illanes, 1990).

Los estudios sobre el profesorado en este periodo señalan que se produjo un acercamiento entre magisterio y Estado. Según Iván Núñez, existió una creciente influencia del Partido Radical en las bases de los docentes organizados (Núñez, 1982b y 1986). Para dicho autor, este fenómeno habría representado una “integración conflictiva”, dado que “[...] el Estado de Compromiso vigente a la época, necesitaba el apoyo del magisterio para fortalecer su base social; para conservarlo, ofreció al profesorado diversos mecanismos de protección, asociados a las condiciones de funcionarios públicos [...]” (Núñez, 1990a: 51). Ciertamente, existían conflictos entre Estado y magisterio, pero ello no habría impedido los vínculos profesores-gobierno, dado el compromiso estatal de ampliación de cobertura

educativa.

El acercamiento Estado-magisterio incrementó, según Núñez, una identidad docente de carácter funcionario, que generó una “militancia de la gran mayoría de los educadores en el ejército civil del Estado Docente” (Núñez, 1990b: 207). A su vez, se generó un auto reconocimiento de la condición de trabajador, el que se tradujo en el desarrollo de demandas laborales (Núñez, 2004).

Aunque el apoyo al Estado docente por parte del profesorado se desarrolló de forma constante durante buena parte de la historia de Chile, fue en este período cuando los sujetos educativos aumentaron y reafirmaron su adhesión a dicho proyecto. Esto se vio fortalecido debido al resurgimiento del Estado docente que fue “[...] la política pública central en torno a la cual se ordenó el sistema escolar [...]” (Silva, 2015).

En este periodo surgieron diversas organizaciones con fuerte presencia normalista, como la Unión de Profesores de Chile (1935-1943) y la Federación de Educadores de Chile<sup>12</sup>(1943-1970). Ambas colectividades, muy influidas por el Frente Popular (Núñez, 1982b).

Respecto a lo anterior, la historiografía es concluyente en afirmar que durante este período el sector normalista, en términos de política partidaria, estuvo en gran parte ligada a la influencia del Partido Radical. Núñez entiende a este sector político como “[...] el grupo más sólido y ampliamente asentado entre los profesores” (Núñez, 1982b: 25).

El mismo autor señala que, en todo caso, los partidos políticos Socialista y Comunista comenzaron a tener una influencia creciente en el normalismo de la época, pese a que sus militantes representaban una parte minoritaria del profesorado (Núñez 1982b y 1986).

Debemos agregar al análisis expuesto por Núñez, que la influencia de los partidos marxistas entre los normalistas en tiempos del Frente Popular tiene como antecedentes el

---

<sup>12</sup> En adelante FEDECH.

carácter clasista adoptado por la AGP en el período 1933-1935.

Los lazos con los partidos de izquierda se fortalecieron luego de los gobiernos radicales. Como señala Iván Núñez, en la década de los cincuenta se produjeron huelgas docentes donde socialistas y comunistas incrementaron su ascendiente en el gremio. Estos sectores ofrecían “su influencia sindical y de masas para estimular la solidaridad con el movimiento [de los profesores organizados]”, en el entendido que los docentes constituían “parte de sus bases sociales” y que la acción del magisterio constituía “una buena oportunidad para debilitar al gobierno de turno” (Núñez, 1982b: 109). Según dicho autor, el marxismo habría sido relevante entre los normalistas, fenómeno que se vería profundizado durante el “giro a la izquierda” que caracterizó al período 1967-1973 (Núñez, 1982b: 79). En todo caso, el mismo autor cuestiona dicho planteamiento, a partir de un nuevo estudio desarrollado el año 2005. Entonces, Núñez defendería la hipótesis de que el normalismo fue un bastión del Partido Radical, desde la llegada al gobierno de esta coalición hasta el declive de la enseñanza normalista (Núñez, 2005).

Más allá de esta polémica, podemos afirmar que las investigaciones historiográficas sobre el sindicalismo docente, especialmente las abordadas por este último autor, dan pistas interesantes sobre la identidad política del profesorado normalista.

Respecto a esto, debemos decir que si bien existe claridad respecto al período gobernado por el Partido Radical, las investigaciones que hacen referencias a los primeros años del siglo XX y al período posterior al último gobierno radical, no establecen con claridad la vinculación entre política y normalismo.

En este sentido, planteamos que los maestros, en tanto funcionarios públicos, fueron parte de los sectores mesocráticos, por lo que se vincularon activamente con el Estado de Compromiso, haciéndose parte de la demanda de un Estado Docente sólido (Núñez, 1990a). En este contexto se produjo una creciente vinculación del magisterio con los partidos políticos, relación que no estuvo exenta de clientelismo. En todo caso, ninguno de

los trabajos consultados profundiza en la identidad política normalista y se aboca a estudiar, específicamente, dicha área.

Una temática cercana ha sido abordada por Marjorie Cuello (2014) quien, basando su estudio en el análisis de entrevistas realizadas a profesores egresados de la Escuela Normal Superior de Valdivia, caracterizó la identidad docente de los/as normalistas a partir del origen popular o mesocrático de los estudiantes. Según la autora, este factor contribuyó a que los estudiantes vieran su labor educativa con un sentido social. Esto se complementaba con el régimen de estudios, el cual contribuía a generar un clima de solidaridad y “necesidad de justicia social [...]” (Cuello, 2014: 60).

Cuello señala que esta concepción educativa se relacionaba con una visión política de izquierda. Sin embargo, las afirmaciones sobre este último aspecto no se fundamentan en la evidencia documental presentada por la autora, lo que hace poco recomendable la utilización de esta investigación en el estudio sobre la identidad política del estudiantado normalista.

En resumidas cuentas, la historiografía nacional ha establecido una serie de transformaciones en la identidad política del profesorado normalista: en un primer momento, la organización docente se habría destacado por poseer un carácter mutualista que no cuestionó, la mayoría de las veces, el poder oligárquico. El surgimiento de nuevos actores sociales que cuestionaron al parlamentarismo, contribuyó a generar una organización gremial politizada y apartidista, conocida como Asociación General de Profesores. Este primer intento de sindicalismo docente, se transformó producto de la represión ibañista, adquiriendo rasgos de un izquierdismo radicalizado y partidista.

Una nueva etapa se gestó a partir de la conformación del Frente Popular en Chile, coalición que generó una identidad política normalista influida por el Estado, particularmente por el Partido radical.

Si bien el *radicalismo* es considerado por la historiografía nacional como el partido político más influyente dentro del profesorado normalista, podemos advertir la predominancia generalizada de proyectos y concepciones políticas de izquierda, finalizando los años setenta del siglo XX.

### **3.5. Transformación y declive de la enseñanza normal en Chile durante el período de los cambios estructurales (1964-1974).**

Hemos señalado que las investigaciones realizadas sobre la enseñanza normal en Chile, principalmente se enfocan en las características del período fundacional. Respecto a los estudios situados en el siglo XX, podemos decir que se ha otorgado poco espacio a las características políticas de los maestros normalistas. Más bien, los estudios existentes se han limitado a estudiar las organizaciones docentes sin distinguir el tipo de profesorado integrante de las mismas, esto exceptuando las investigaciones que hicieron referencia al período dominado por el Partido Radical.

No obstante, rescatamos los trabajos realizados por Iván Núñez, Leonora Reyes, Miguel Gimeno, Cristian Cox y Jaqueline Gysling, los cuales han abordado la eliminación de la enseñanza normal desde distintas perspectivas historiográficas, pero teniendo en común una forma de historiar que considera a los sujetos educativos y su desenvolvimiento en la escena política.

Un primer punto a destacar es la evolución del Estado docente en Chile. Éste, aunque estuvo presente en el discurso y parcialmente en la práctica de los gobiernos republicanos de inicios del siglo XIX (Ruiz, 2010 y Silva, 2015), durante los años 1964-1973,

“[...] se expandió de forma fuerte y decidida desde dos heterogéneas autodenominadas ‘revoluciones’, asumiendo [...] una relevante preocupación por los resultados escolares, tanto pre-básicos, como básicos y medios, además de superiores, profesionales y universitarios [...]” (Silva, 2015: 14).

El creciente aumento de cobertura, se relaciona con la fundamentación que las

investigaciones utilizan para explicar el declive de la enseñanza normal chilena, los que hacen referencia a los conceptos desarrollados por Cox y Gysling (1990) sobre *disolución simbólica* y *eliminación material*.

El primer término se refiere a las transformaciones en el sentido y el carácter de la educación normalista. El concepto de disolución material, en cambio, alude al cierre físico de las escuelas normales.

El primer proceso llamado como disolución simbólica, se explica a partir de variados fenómenos. Los autores Cox y Gysling, parten considerando las transformaciones educativas y sociales de la época. La reforma implementada por Eduardo Frei Montalva en 1965, la cual buscó ampliar la cobertura educacional, fomentar una educación técnica ligada a las necesidades económicas del país y establecer una nueva estructura educativa que genere continuidades de estudios entre educación Parvularia, Básica y Media. Lo anterior, generó un salto expansivo de la matrícula escolar, que no fue concordante con el número de profesores primarios en ejercicio (Cox y Gysling, 1990). Así, se debieron generar diversos cambios en la formación inicial docente, algunos de los cuales, según Núñez, alteraron los métodos y fines tradicionales del normalismo (Núñez, 1982a). En este escenario se recurrió a la formación acelerada de los *profesores Marmicoc*<sup>13</sup>, profesionales educados en una cantidad tiempo muy inferior a la formación normalista tradicional (Núñez, 2010).

La ampliación de cobertura para la educación primaria no fue la única transformación que contribuyó a la disolución simbólica. En la misma época se produjo la masificación de la enseñanza secundaria, lo que implicó nuevas exigencias a la formación del normalismo, con el fin de que la educación primaria que brindara herramientas para continuidad de estudios secundarios (Cox y Gysling, 1990).

---

<sup>13</sup> Concepto referido a la marca de ollas a presión y utilizado para denominar, de forma peyorativa, a los profesores formados aceleradamente.

Siguiendo los mismos objetivos, se diseñó la reforma de 1967. Ésta buscó modificar la estructura de la enseñanza normal a partir de la profesionalización docente, orientada a un saber científico y técnico, similar a la formación de Universidades o Institutos.

Vemos que en estas investigaciones existe consenso en torno a este proceso que, según los autores citados, representó el inicio de la desarticulación normalista, dado que transformó la estructura educativa que había sostenido este tipo de formación desde su período fundacional. En adelante, los estudiantes ingresaban luego de cursar la secundaria y se formaban con 3 años de estudios profesionales, transformando la esencia y la tradición de la enseñanza normal (Cox y Gysling 1990; Núñez, 2010).

Debe puntualizarse que los cambios educacionales ocurridos en los años sesenta, fueron parte de las demandas históricas del profesorado normalista, quienes reivindicaban la uniformidad de la formación inicial docente (Cox y Gysling 1990; Núñez, 2010).

Con esta reforma, las escuelas normales conservarían su nombre, pero elevarían su formación al nivel post-secundario. Este proceso contribuyó a la “autodestrucción de la identidad que históricamente distinguió a este tipo de profesores” (Cox y Gysling, 1990: 141).

Por su parte, el proceso llevado a cabo en 1973 es entendido por autores como Núñez, Gimeno, Cox y Gysling, como la culminación del proceso comenzado en 1967. Cox y Gysling, sintetizan esta hipótesis en las líneas que siguen:

“Desde nuestra perspectiva, la disolución institucional del sistema de enseñanza normal fue adelantada por la redefinición del saber profesional, base de la identidad normalista, durante los años 60. En la búsqueda histórica por el reconocimiento social, se puede decir que existía, paradójicamente, un componente autodestructivo de la identidad que históricamente distinguió a este tipo de profesores” (Cox y Gysling, 1990: 141).

Consideramos que esta afirmación debe ser matizada, pues existieron continuidades en la formación normalista posterior a la reforma llevada a cabo por Eduardo Frei Montalva, como, por ejemplo, aquellas relacionadas con una educación técnica, integral y

social entregada al estudiante normalista.

Dentro del contexto político de los años setenta, el argumento de la Junta Militar, para llevar a cabo el proceso de disolución material, fue la excesiva politización que el estudiantado normalista había adquirido en la últimas décadas, la que lo convertía en un “bastión del Partido Comunista” (Núñez, 2005: 8).

Cox y Gysling concuerdan en la idea de que “la necesidad de desarticular las escuelas normales tenía como discurso base el hecho de que “éstas habían degenerado por la excesiva politización” (Cox y Gysling, 1990: 139)<sup>14</sup>

Miguel Gimeno es aún más enfático al señalar que “Los mismos docentes normalistas consideran que, en general, fueron siempre de una tendencia radical y de izquierda, lo que era un evidente obstáculo para los propósitos de la Dictadura” (Gimeno, 2014: 121).

Podemos decir que esta investigación, contribuyó a esta investigación, en la medida que considera una parte del período acá tratado y se realiza en torno al estudio de la memoria histórica contemporánea del profesorado normalista.

Para complementar las afirmaciones reseñadas, conviene citar el Decreto con Fuerza de Ley que suprimió las escuelas normales, en diciembre de 1973:

“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 [...]” (Gimeno, 2014: 122).

Núñez plantea, en todo caso, que [...] históricamente las normales estuvieron politizadas, pero en verdad habían sido “bastiones” del partido radical” (Núñez, 2005: 8).

---

<sup>14</sup> Debemos considerar que para el año 1973 existían escuelas normales por todo el país, tales como: Escuela Normal de Preceptores, más tarde llamada como Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1842), Escuela Normal N°1 de preceptoras (1853), Chillán (1871), La Serena (1874-1878, reabierta en 1890), Valdivia (1896), Escuela Normal N° 2 de Santiago (1902), Escuela Normal de Puerto Montt (1904-1927), Copiapó (1905-1927, reabierta en 1936), Victoria (1906-1927, reabierta en 1942), San Felipe (1906-1927), Curicó (1906), Talca (1906-1928, reabierta en 1942), Limache (1906-1927), Angol (1908), Ancud (1930), Antofagasta (1945), Viña del Mar (1950), Escuela Normal Domingo Faustino Sarmiento (1960-1965), Curso Normal de Iquique (1963), La Unión (1964), Escuela Normal Vespertina de Santiago (1965), Rancagua (1968-1972) (Montiel y Torres, 2010: 13).

Afirmación con la que solo podemos coincidir parcialmente, pues creemos que existió una transformación en la identidad política del estudiantado normalista, debido a la influencia de la política institucional de los setenta y la trayectoria organizacional de este sector del profesorado. En definitiva, la politización que la enseñanza normalista sostuvo durante su larga historia y, sobre todo, en sus últimos años de existencia, supuso una vinculación estrecha con el Partido Comunista y Socialista.

Por otra parte, podríamos señalar que la reforma 1967 fue un proceso más democrático que el aplicado en 1973, pues respondió a una petición histórica del profesorado primario, con miras a mejoras pedagógicas y en consonancia con las necesidades educativas de la época.

Los efectos del cierre material de las escuelas normales, se relacionaron con un cambio de una forma de impartir y ver la educación. En tal sentido la escuela, las instituciones y la sociedad se convirtieron en “[...] un espacio despolitizado” (Gimeno, 2014: 121).

Como se ha señalado, si bien la reforma a la enseñanza normalista en un inicio fue una demanda histórica de los integrantes de este proyecto, hoy este sector docente suele rememorar positivamente su formación docente, en contraposición a las instituciones universitarias que vinieron a reemplazar este tipo de enseñanza<sup>15</sup>.

Finalmente, podemos decir que la historiografía chilena ha señalado que la identidad política del profesorado normalista se relacionó con elementos izquierdistas y/o de centro izquierda.

A partir de las investigaciones estudiadas, podemos decir que existieron tres líneas de tratamiento historiográfico. En primer lugar, respecto al desarrollo político del normalismo, hemos encontrado trabajos que parten desde las voces críticas individuales, como respuesta

---

<sup>15</sup> Para profundizar esta temática, ver las entrevistas desarrolladas a profesores/as normalistas en Montiel y Torres, 2010.

a la precariedad educativa existente durante el período del parlamentarismo oligárquico (Silva, 2009, 2011, 2013, 2015). Por su parte, las investigaciones desarrolladas por Iván Núñez (1980, 1982a, 1982b, 1986, 1990b; Núñez y Gajardo, 2012) y Leonora Reyes (2004, 2010, 2014), se enfocaron en estudiar la relación y negociación entre el magisterio y el Estado. De esta forma, sus estudios se enfocaron principalmente en el sindicalismo docente, particularmente, de principios del siglo XX y durante el Frente Popular. Por último, un enfoque más contemporáneo, fue el desarrollado por Miguel Gimeno (2014) y, en menor medida, por Iván Núñez (2005, 2010), Cristián Cox y Jacqueline Gysling (1990). Estos historiadores, se enfocaron en estudiar las causas de la eliminación de la enseñanza normal, entre las cuales se acudió a temáticas políticas, aunque sin advertir las particularidades de los sujetos en estudio. De todas formas, se advierte una constante apelación y defensa del profesorado normalista a un Estado docente sólido.

Como se ha señalado, este tema no ha sido suficientemente investigado, por lo que somos conscientes que estas afirmaciones, aunque pueden encontrar cierto fundamento histórico, no son rigurosas para identificar las particularidades políticas del profesorado normalista en Chile. Es por ello que la presente tesis busca dilucidar estas temáticas mediante una reconstrucción histórica y política de este sector educativo a partir de los recursos que nos entrega la historia oral.

## **Capítulo 4. Identidad política del estudiantado normalista rural de Ancud (1970-1973).**

En el presente capítulo, nos proponemos exponer el análisis de las 20 entrevistas realizadas a quienes estudiaron en la Escuela Normal Rural de Ancud, entre el período 1970-1973.

Este apartado, tiene como propósito dilucidar las características políticas presentes en el estudiantado normalista durante el gobierno de la Unidad Popular en Chile. Esto, se realizará mediante el análisis sobre la significación que los maestros entregan a su formación docente, sus opiniones sobre las reformas llevadas a cabo por la Unidad Popular, las tendencias políticas predominantes dentro de la Escuela Normal de Ancud, la percepción de los normalistas respecto a su labor docente y sus reflexiones en torno al cierre de las escuelas normales.

### **4.1. Caracterización del estudiantado normalista según género, edad y lugar de origen.**

Con el fin de caracterizar el sujeto en estudio, nos propusimos calcular el promedio de edad y su expresión porcentual en ambos géneros.

Para lograr esto, en primera instancia utilizaremos el cálculo de Frecuencia Absoluta (Fa)<sup>16</sup> presentes en un rango de 61 a 67 años de edad. Con el fin de expresar en porcentajes las edades predominantes de Fa, utilizamos la fórmula de Frecuencia Relativa (Fr)<sup>17</sup>, como se muestra en el Cuadro 1.

---

<sup>16</sup> Representa el número de veces en que se encuentra presente una variable (X).

<sup>17</sup> Resulta de la división de la Frecuencia Absoluta por el total de los casos, multiplicada por 100.

**Cuadro 1**  
**Distribución de la muestra por edad y género.**

Edad (X)	Género			
	Hombres		Mujeres	
	(Fa)	(Fr)	(Fa)	(Fr)
61	1	10%	0	0%
62	1	10%	4	40%
63	0	0%	0	0%
64	3	30%	1	10%
65	0	0%	4	40%
66	4	40%	0	0%
67	1	10%	1	10%
<b>Total</b>	<b>10</b>		<b>10</b>	
<b>Promedio</b>	<b>64.6</b>		<b>63.9</b>	

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

Como se observa, la distribución de la muestra, según género y edad, es homogénea: las edades correspondientes a hombres varían entre un rango de 61 a 67 años de edad, con predominio de 66 años, expresado en un 40%. El promedio de edad masculino, fue la edad de 64.6.

Por su parte, las mujeres poseen un rango de edad que se ubica entre los 62 y 67 años, con edades predominantes de 62 y 65 años, expresado en un 40% respectivamente. El promedio resultante es de 63.9.

De lo anterior, resulta una diferencia de 0.7 de edad entre hombres y mujeres. Por tanto, estas edades nos expresan que el ingreso de los estudiantes a la Escuela Normal se produjo a similar edad entre ambos géneros, sin presentar una diferencia acentuada. Incluso, cuando se trata de las tres entrevistadas formadas desde primero de humanidades, coincide que ellas realizaron sus cursos superiores a la misma edad que las promociones ingresadas luego de la reforma de 1967.

Esta distribución homogénea, puede representar un aspecto positivo para el análisis de las entrevistas, pues los sujetos relataron sus experiencias desde similares vivencias, madurez biológica y psicológica. Esto, puede contribuir en generar relatos que se encuentran en igualdad de condiciones y, por tanto, más cercanos a la realidad que se pretende analizar.

La unión de relatos individuales, además, puede contribuir a generar una memoria colectiva e histórica. Respecto a esto, hemos dicho que la utilización de la memoria, muchas veces frágil, parcelada y modificada, posee riesgos. No obstante, esto puede ser parcialmente superado si acudimos a relatos de sujetos con las mismas características de edad y con experiencias conformadas desde procesos históricos similares.

En lo que respecta al lugar de origen de las y los sujetos en estudio, éste se caracterizó por el predominio campesino. Debemos advertir que esto se encontraba en consonancia con las características poblacionales del archipiélago de Chiloé el que, hacia los años 1960 y 1970 del siglo XX, aún conservaba una influencia rural: la ruralidad por esta época, aún se encontraba ligada a una economía de subsistencia, expresado en el desarrollo de la agricultura, la ganadería, la pesca y la marisca, actividades que eran comunes para la época.

Creemos que esta particularidad contribuía a generar una preparación intelectual y práctica del estudiante previo ingreso a la Escuela Normal Rural de Ancud. Esto podría verse reflejado en una práctica pedagógica que, eventualmente, se encontraba adecuada a las actividades económicas de las zonas rurales.

Con el propósito de ilustrar lo anterior, diremos que de los 10 hombres entrevistados, 5 de ellos provenían de zonas rurales y el resto de áreas urbanizadas. Por su parte, las mujeres presentaron un índice parcialmente distinto al presentado por los hombres, aquí sólo 4 de las entrevistadas provenían de sectores rurales y 6 urbanos.

Esta composición, puede explicarse por las características que ha presentado históricamente la cultura rural, que otorga un rol asistencial a la mujer. Creemos que estas visiones, contribuyeron a generar índices más altos de mujeres provenientes de sectores urbanos.

#### **4.2. Entre la vocación y las posibilidades: proceso de ingreso a la Escuela Normal de Ancud.**

La formación normalista en Chile ha sido un fenómeno ampliamente estudiado. Especialmente se ha dado énfasis a la perspectiva pedagógica, como respuesta a la trascendencia de la identidad docente marcada por un carácter formador, valórico, integral, técnico y humanista.

Considerado esas características pedagógicas, debemos decir que los sujetos en estudio, se formaron durante los años 1970 a 1973. Como se explicita en el Cuadro 2, las promociones en análisis cursaron estudios superiores entre los años 1969 – 1971; 1970 – 1972; 1971 - 1973 y 1973.

Consideramos dentro del análisis a 3 estudiantes que se formaron entre los años 1965 a 1973, pues creemos que las bases de la formación normalista se conservaron luego de la reforma de 1967<sup>18</sup>. Aunque el nuevo régimen de estudios se relacionó con el desarrollo de 3 cursos superiores, la nueva metodología conservó un programa de estudios que promovió una educación humanista, vocacional, integral y técnica.

---

<sup>18</sup> Se ha señalado que el normalismo sufrió un drástico cambio debido al paso de una formación de nivel secundario (con ingreso de estudiantes egresados de preparatoria, hoy educación básica) a uno postsecundario (estudiantes egresados de sexto de humanidades, hoy educación secundaria o media) situándose en los estudios terciarios o superiores. Lo anterior implicaba que los estudiantes ingresaban a la Escuela Normal a los 12 años de edad, cursando en la *normal* los estudios homologables a Humanidades y acentuando una formación vocacional durante 6 años de estudios.

**Cuadro 2**  
**Distribución de la muestra según promociones de estudios.**

Promoción	Género				Total
	Hombres		Mujeres		
1965-1973	0	0%	3	15%	<b>15%</b>
1969-1971	3	15%	2	10%	<b>25%</b>
1970-1972	2	10%	2	10%	<b>20%</b>
1971-1973	3	15%	3	15%	<b>30%</b>
1973	2	10%	0	0%	<b>10%</b>
	<b>50%</b>		<b>50%</b>		<b>100%</b>

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

Del cuadro se desprende que existe un 60% de maestros/as que estudiaron en algunos de los años 1970-1973, destacándose mayoritariamente la promoción 1971 a 1973 con un 25%. El 40% restante, se distribuyó entre el 15% de la promoción 1965-1973 y 25% de la promoción 1969-1971. En consecuencia, este estudio se centra, principalmente, en estudiantes que cursaron sus estudios durante el gobierno de la Unidad Popular.

Las motivaciones que llevaron a estos 20 entrevistados/as a estudiar en la Escuela Normal Rural de Ancud, tienen relación con el rol y significación que se asignaba al maestro en las comunidades rurales. La mayoría de las veces estos estudiantes, de origen campesino, vieron en la profesión educativa el prestigio y respeto social, lo que los motivó a vincularse en el área educativa.

Armando Bahamonde, normalista de origen campesino, expresa su motivación desde sus vivencias en la ruralidad:

“[...] como niño campesino, siempre tuve la oportunidad de conocer y compartir con profesiones que eran claves para el desarrollo de las comunidades, conocí a tres: el profesor, el carabinero y el sacerdote. Eran los tres grandes personajes que siempre estaban contactándose con las comunidades, con cualquier comunidad de Chiloé, yo te estoy hablando de un Chiloé rural, donde el 70% de la población chilota era rural [...]” (Entrevista 20: 1).

Otra de las causas que los/as entrevistados/as señalan como gravitante, se relacionó

con la composición de una familia numerosa de maestras/os. Esta situación, influyó en la visiones de muchos/as de ellos/as a la hora de decidir por su opción profesional. En este sentido, un 60% de los/as entrevistados/as aseguró que su opción profesional tuvo que ver con el deseo de ejercer la profesión de maestro/a.

Esto resulta de gran interés si se quiere enfatizar en la formación normalista a partir de valores vocacionales, comprometida educativa y socialmente, lo que vendría a representar otra continuidad del *normalismo tradicional*<sup>19</sup>. Es decir, la formación vocacional, que caracterizó a esta enseñanza desde 1842, se mantuvo a pesar de las diversas reformas a la metodología de ingreso y los planes de estudios aplicados en los años sesenta.

Por otra parte, también se presentaron opiniones que, alejada de una motivación vocacional, explicaron que su elección se vio condicionada por las pocas posibilidades que existían en la provincia para cursar estudios postsecundarios, a pesar de haber tenido otras expectativas sobre su futuro profesional.

Así, por ejemplo, Fernando Ruiz señala que en ese tiempo no existían alternativas debido a que el padre era pescador y la madre dueña de casa “[...] y la única opción que teníamos era la normal [...]” (Entrevista 6: 1).

La institución más cercana para cursar estudios superiores se encontraba ubicada en Osorno, localidad geográfica muy alejada para tiempos en que el transporte público era escaso. Esto dificultaba el traslado, aún más si se trataba con fines educativos.

Dicha situación, se veía acrecentada por la precariedad económica monetaria de las familias, lo que se originaba por las características de ocupación de los padres, ligada a una economía de subsistencia, sin posibilidad de comerciar productos a cambio de dinero. Esta realidad, se veía acentuada por la característica de una familia nuclear numerosa, lo que hacía más complicada la situación económica ya expuesta.

---

<sup>19</sup> Este término hace referencia a lo que entenderemos por el período fundacional normalista, iniciado en 1842, hasta el proceso de reformas curriculares de 1964 y 1967.

Lidia Uribe añade a estas ideas la gratuidad de la formación, característica que se veía favorecida frente a la condición económica insolvente de su familia:

“Bueno, la verdad es que yo no tuve mucha motivación para entrar, fue una posibilidad que se me presentó no más, porque como era todo gratis y yo era de familia numerosa, entonces me entusiasmé no más po, por condición económica por eso po” (Entrevista 19: 1).

Se aprecia que si bien la instalación de una institución de esta envergadura, trae aparejado un gran desarrollo cultural e intelectual de la zona donde se instala, esto debido a la poca presencia de establecimientos con características similares, también puede generar un interés obligado por parte de los jóvenes, debido a las pocas oportunidades existentes.

Sin embargo, consideramos que la desmotivación inicial de los estudiantes normalistas no fue constante. Más bien, podríamos decir que existió un impulso vocacional guiado por el carácter de la formación normalista, la cual se centraba ampliamente en los saberes pedagógicos.

En este sentido, muchos de los estudiantes que aceptaron elegir la docencia, señalan un cambio de perspectiva motivacional luego de haber cursado estudios en la Escuela Normal. Esto, se veía profundizado en la práctica pedagógica, muchas veces caracterizada por el compromiso social, educativo y político del maestro/a y la comunidad.

Respeto a lo anterior, podemos señalar que las particularidades pedagógicas normalistas, expuestas hasta acá, comenzaban a hacerse ver en una de las instancias iniciales de acercamiento a la normal, referido en el proceso de selección.

Sobre esto, creemos que esta primera instancia, se realizaba de una forma distinta a la generada en otras localidades urbanas del país, en donde se encontraban escuelas normales:

Por una parte, las escuelas normales establecidas en las ciudades, debido al carácter económico ligado a un sector terciario, se desarrolló a la par del progresivo aumento de ocupaciones en la administración pública. Creemos que esta situación, influía en el proceso de ingreso a la normal, pues contribuía a establecer una selección del estudiantado guiado

por favores políticos y amiguismos. De esta forma, estas instituciones se integraban mayoritariamente por estudiantes provenientes de los llamados sectores medios, relacionados a familias de funcionarios públicos o maestros (Cuello, 2014). En estos casos, la selección no se encontraba supeditada a méritos académicos o habilidades intelectuales.

Una situación diferente es la que vivían las escuelas normales rurales. Consideramos que era en estos espacios donde se generaba un proceso de selección adecuado a temáticas intelectuales. Esto porque no existían relaciones utilitarias entre la administración de la Escuela Normal y los familiares de los/as postulantes a futuros maestros/as, debido al origen campesino de la mayoría de los jóvenes.

De esta forma, se visualizó un tipo de selección<sup>20</sup> rigurosa en los temas académicos. Así, un primer aspecto señalado por el profesorado tuvo relación con haber rendido la Prueba de Aptitud Académica (PAA). Consideramos que esta petición, se vinculó a uno de los aspectos que ejemplificaron el carácter de estudios superiores de la educación normalista, aplicado a fines de los años sesenta y comienzo de los setenta.

El proceso iniciado luego cumplir con los requisitos básicos para el ingreso a la normal, a saber, cursar los 6 años de humanidades y haber rendido la PAA, se complementaba con la realización de diversos exámenes, que se podrían resumir en pruebas escritas relacionadas con preguntas sobre cultura general (tanto desde el área de las humanidades y ciencias), entrevistas personales de carácter vocacional, exámenes de salud y exposición de aptitudes musicales. Respecto a este último aspecto, Leonel Fritz hace ver la importancia de dicha área, y señala que estas aptitudes eran muy importantes “[...] para el trabajo del profesor después cuando salía a laborar, entonces era una ayuda muy eficaz para el trabajo pedagógico” (Entrevista 13: 1).

Todos los elementos solicitados como requisitos de selección estudiantil,

---

<sup>20</sup> Situación que se extiende a todo el país, debido al carácter centralizado que poseían las instituciones normalistas de Chile

determinaron lo que sería la futura formación docente del maestro normalista. Por ello, ésta se destacó por el desarrollo de una educación integral, musical y técnico - práctico.

#### **4.3. Educar para transformar: perspectiva social, integral y técnica de la formación docente normalista.**

En este apartado abordaremos, de una forma introductoria, lo que significó la formación docente normalista. Con esto, buscamos señalar las líneas centrales de esta educación, como punto de inicio al posterior análisis político.

Independiente de las expectativas que los/as estudiantes tuvieron antes de ingresar a la Escuela Normal, dentro de ella se motivó a los/as jóvenes a partir de un discurso que legitimaba y valorizaba la profesión de educador. Este discurso, se estructuraba en función de la distinción entre el maestro/a que educa y que instruye.

En concordancia con esta diferenciación, podemos decir que la educación entregada al normalista se enfocó en la función de educador, entendida como el poder de transformar las comunidades mediante una acción pedagógica comprometida.

Evar Pérez, nos expresa las motivaciones y el compromiso social fomentado desde el normalismo rural. En sus primeros días como estudiante, señala que “[...] el discurso de las escuelas normales, trataba del *ser* educador del mundo, y que el mundo estaba en tus manos y que tenías que transformar ese mundo para mejorarlo y sin plata” (Entrevista 3: 3).

En este discurso, vemos implícita las ideas de las corrientes pedagógicas difundidas a inicios del siglo XX, así como también se visualiza la influencia del educador Paulo Freire. En este sentido, se podría decir que el discurso vocacional y práctico de este tipo de pedagogía se encontraba presente en las escuelas normales, por ejemplo, en la trascendencia que se entregaba a las habilidades artísticas y técnicas, siendo algunos aspectos distintivos de la identidad del maestro normalista.

Por su parte, el enfoque ligado a una educación práctica, del aprender haciendo propuesto por Dewey, se expresó en la idea de los maestros como líderes sociales de las comunidades rurales. Con estos objetivos, la Escuela Normal enseñaba a los y las estudiantes desde una perspectiva integral, a conocer la principal actividad económica del ámbito rural mediante la asignatura de economía doméstica, que instruía en ganadería y agricultura. A su vez, se trataban nociones básicas de temas jurídicos, de enfermería, carpintería, educación técnico manual, entre otras materias.

Todas estas enseñanzas tenían como objetivos preparar los/as maestros/as para ejercer en localidades carentes de estas profesiones y servicios:

“Nosotros teníamos una clase que se llamaba desarrollo comunitario [...] en educación técnico manual, yo alcancé a tener clases en donde nos enseñaban cómo poner una inyección [...] porque allá no había nada [...] la gente se enferma ¿y? entonces el maestro tenía que hacer eso” (Entrevista 3: 7).

En definitiva, se incentivaba al profesor para que fuera un guía en las comunidades en que trabajaba, a decir de Lidia Uribe: “[...] el profesor normalista trataba de ser un líder social donde llegara, sobre todo a las comunidades rurales, ya en tu trabajo hacías de todo: eras asistente social, eras jueza, enfermera, de todo, no sólo profesora” (Entrevista 19: 2).

El rol otorgado al normalista rural se relacionó con la función de educador y alfabetizador, al mismo tiempo que se le adjudicó la importante tarea de guiar a las comunidades para superar la pobreza. Para que ello se lograra, el maestro debía ser un actor político, que entregara herramientas necesarias para el progreso económico y “cultural” de las localidades rurales y, sobre todo, que sentara las bases de la organización colectiva:

“[...] esta Escuela Normal cumplió ese doble servicio, por decirlo así, desde el punto de vista del Estado: formar educadoras y educadores comprometidos con el desarrollo del sur de Chile. Que no era sólo una cuestión de enseñar a leer y escribir no más po, tenía que ver con temas económicos. Por eso había que trabajar con toda la gente, y la gente que no tenía organizaciones había que hacerles ver que se organizaran” (Entrevista 3: 7).

Como señala el testimonio, la formación docente se destacó por el compromiso

educativo y social dirigido, casi exclusivamente, a entregar educación formal a los sectores populares. También existía una educación de carácter práctico y técnico, influida por la corriente pedagógica estadounidense, orientada a suplir las necesidades económicas del país.

Como hemos señalado, para efectuar la misión educativa encomendada al profesor, éste debía estar preparado según las actividades que predominaban en el área rural, con el fin de contribuir al desarrollo económico, intelectual y político de estas zonas.

#### **4.4. Las y los educadores normalistas frente al proceso de reformas estructurales (1970 - 1973).**

El desarrollo de reformas económicas<sup>21</sup> y sociales<sup>22</sup>, llevadas a cabo desde el gobierno de Eduardo Frei Montalva y profundizadas en los años setenta, fue objeto de discusión y reflexión al interior de la Escuela Normal de Aconcagua.

Quizás por su calidad de institución rural, por la extracción social de sus estudiantes o por su formación académica, estas iniciativas recibieron un amplio apoyo por parte de los que allí se educaron para ser maestros/as.

La mayoría de los/as entrevistados/as, declaró que entre el estudiantado normalista existió una posición favorable hacia las reformas económicas y sociales que se aplicaron en la UP<sup>23</sup>: un 75% aprobó esta afirmación, frente a un 5% que estimó lo contrario y un 20% de omisiones.

En este sentido, la aceptación al proceso reformista se tradujo, por ejemplo, en el respaldo a la política de nacionalización del Cobre. Galvarino Muñoz confirma lo anterior,

---

<sup>21</sup> Como las pertinentes a reforma agraria, redistribución de los ingresos y nacionalización del cobre.

<sup>22</sup> Expresadas en el aumento de los servicios sociales (vivienda, salud, educación, etc) y apoyo a las organizaciones populares (JAP y cordones industriales).

<sup>23</sup> Todas las expresiones porcentuales se extraen de las opiniones que los/as maestros/as normalistas entregaron respecto a la aprobación o desaprobación de las temáticas planteadas. Estas expresiones porcentuales, deben considerarse a partir de la opinión de 20 sujetos y siguiendo la regla de tres simples de X por 100 dividido en 20.

al señalar que “Todos estábamos de acuerdo que el Cobre sea chileno, sí, porque el dinero iba a quedar acá, y esa era la idea de Allende” (Entrevista 16: 1).

Incluso, una de las entrevistadas expresa que ella desarrolló, junto a 4 compañeros/as, una tesis entorno a esta temática. En palabras de Berta Vidal, su grupo

“[...] eligió el tema de la nacionalización del cobre, porque en ese tiempo el presidente Allende nacionalizó el Cobre. Recopilamos mucho, porque había cualquier cantidad de material po, porque en ese tiempo era el boom. Llegó el golpe de Estado, hasta ahí quedó nuestra tesis ¡la rechazaron!” (Entrevista 8: 2).

Junto a la aprobación de dicha política, se aprecia la responsabilidad intelectual respecto al proceso político contemporáneo a estos jóvenes.

Sin embargo, no se observó la misma aprobación a la implementación de la Reforma Agraria. Esta era un tema poco abordado en las asambleas, debido a la lejanía del tema. Leonel Fritz señala que en ese tiempo los/as estudiantes “No teníamos mucha relación con la Reforma Agraria, entonces la veíamos de lejos” (Entrevista 13: 2).

La distancia con la que los normalistas visualizaron el proceso reformista al agro, se explica por la estructura de la propiedad de tierra del archipiélago de Chiloé que, hemos dicho, se caracterizó por la ausencia del latifundio, situación que contraria a la zona central.

Sobre esto, debemos decir que la Reforma Agraria no se limitó únicamente a temáticas territoriales. También existió una conexión con el organismo educativo, mediante el fomento de una educación acorde a las necesidades productivas del campo.

Debemos decir que aunque no existió entusiasmo frente a este proceso en particular, sí hubo un porcentaje mayoritario que estuvo de acuerdo con el resto de reformas implementadas por la Unidad Popular. La adhesión a éstas, podría explicarse desde múltiples perspectivas, entre las cuales encontramos las variantes socioeconómicas del estudiantado y la formación docente normalista:

En este sentido, es necesario insistir en que las escuelas normales fueron instituciones

marcadas por una serie de particularidades educativas. Un aspecto de importancia es el origen social de los estudiantes normalistas, los que mayoritariamente provenían de sectores populares que buscaban ascenso social en la profesión docente.

Es posible que la extracción social del estudiantado normalista haya generado en ellos una mayor consciencia de la realidad popular, a partir de la cual se construyó una práctica docente transformadora, cuyos propósitos eran mitigar o eliminar las desigualdades sociales. Su formación pedagógica, en tanto, se destacaba por promover una educación social, política y comunitaria. Leonel Fritz señala que ellos eran conscientes sobre su futuro laboral: “Tú sabías que ibas a salir (a ejercer) a lugares complejos, complicados” (Entrevista 13: 4).

Esto se relaciona con lo que señala Ramona Aravena, quien asevera que “Al principio tú tenías que trabajar como mínimo 3 años en el campo [...] porque nos formaban para eso” (Entrevista 14: 4).

Es decir, el ejercicio docente del normalista provenía y se dirigía a las localidades más precarizadas de la población chilena, áreas de donde también ellos/as eran originarios.

Consideramos que ambas características influyeron en la posición de los normalistas hacia las reformas tendientes a mejorar las condiciones del campesinado

Podemos señalar que el tipo de formación académica del maestro normalista rural siguió el propósito de hacer del docente un líder social, que fuera capaz de impulsar el desarrollo económico y cultural de las comunidades en donde se dirigiría su labor. En este sentido, las reglas de la *normal*, y las propias motivaciones del estudiantado, conducían a un ejercicio docente enfocado a las áreas más apartadas de la provincia. Esta situación no era entendida como un rol impuesto, porque muchas veces ello se relacionaba con los idealismos pedagógicos de transformar las condiciones materiales de los sectores populares. Sobre esto, Francisco Ojeda señala que

“En aquel tiempo, los que estudiamos teníamos sueños como que me podía ir a trabajar a un lugar muy remoto y trabajar gratis para el país, ir a los lugares con más dificultades. Porque en esa época habían grandes idealismos de la pedagogía” (Entrevista 2: 1).

Creemos que lo anterior tiene su origen en la formación académica, la que se destacaba por fomentar un compromiso social con los más necesitados del país. Evar Pérez también enfatiza en el compromiso educativo de los normalistas:

“[...] el trabajo de las escuelas normales estaba absolutamente enraizado desde el punto de vista del compromiso educativo con lo que debía ser el desarrollo del país, pero fundamentalmente de la gente más desposeída o más complicada para seguir estudios superiores” (Entrevista 3: 2).

Cándida Oyarzún agrega que esto se vio incentivado por un movimiento de carácter religioso que funcionaba dentro de la escuela y que incentivaba el voluntariado social:

“[...] la mayoría de los docentes nos inculcaban un gran compromiso social, o sea la carrera, tú sabes que nosotros antes éramos lo máximo, el profesor era el líder en todo, entonces teníamos de partida un gran compromiso social, y lo otro que teníamos también que nos ayudaban en ese tiempo era la parte religiosa, porque en ese tiempo también pertenecía a la JEC y también teníamos una tendencia ligado al social cristianismo, y a estar donde las “papas quemán” donde más nos necesitaban” (Entrevista 9: 1).

Esto llevó a una progresiva organización de grupos voluntarios generados con fines sociales que trabajaban en localidades rurales: “[...] era fácil ver un grupo [...] trabajando en un camino o en una sede [...] O sea, eso lo veías todos los días” (Entrevista 20: 4).

En todo caso, el voluntariado fue un fenómeno que se venía dando en todo Chile desde la década de los sesenta. El fin de estas acciones era apoyar y suplir las condiciones económicas y materiales de las poblaciones marginadas.

Como hemos dicho, el compromiso normalista se originaba, o al menos se incrementaba, por el origen socioeconómico de los estudiantes. Evar Pérez da gran importancia a la composición social de sus compañeros:

“Yo te digo, casi el 90% del alumnado veníamos de ahí, por no decirte el 100%. Entonces éramos todos gente joven, que sabíamos de dónde veníamos, y todo lo que habíamos pasado, lo que habían pasado nuestros padres y nuestros abuelos, para que

nosotros llegáramos ahí [...]” (Entrevista 3: 4).

Galvarino Muñoz, relaciona el origen campesino de sus compañeros con el apoyo a las reformas sociales y económicas del período 1970-1973:

“[...] en las normales había gente más o menos de clase media baja, entonces yo creo que eso igual influía, porque nosotros veníamos de la parte de abajo, del pueblo y como Allende quería entregar garantías a ellos y trabajar más o menos con la gente pobre y por eso yo creo que lo apoyábamos” (Entrevista 16: 2).

Las afirmaciones de Galvarino Muñoz revelan la existencia de una conciencia de clase popular lo que, según él, contribuyó al apoyo de los normalistas hacia las reformas estructurales.

Del mismo modo, Francisco Ojeda señala que en el estudiantado “Había una idea de que había que hacer los cambios que estaban en juego [...] y sobre todo, otorgar derechos a los más modestos del país” (Entrevista 2: 1).

Se visualiza en estos relatos, el compromiso y las acciones dirigidas a los sectores populares, quizás como respuesta a su propia condición social.

Otro de los aspectos que los entrevistados señalaron como una condicionante que condujo al apoyo hacia las políticas de la UP, fue el influjo del profesorado a cargo de su formación. Es decir, quienes educaban en las escuelas normales estaban influidos por la política institucional de la época, por lo que trataron de politizar a sus estudiantes, dentro y fuera del aula.

En relación a este tema, Berta Vidal reconoce la influencia de algunos profesores, principalmente militantes del Partido Socialista, que llegaron a la normal de Ancud luego de la asunción de Allende: “[...] hubo un compromiso tanto del profesor como del estudiante, porque ahí nos concientizaban” (Entrevista 8: 3).

A partir de esta concientización, existieron algunos estudiantes que sin la necesidad de ser militantes de juventudes políticas, concordaban con las reformas siguiendo las

reflexiones que se desarrollaban en torno a su formación disciplinar.

Del mismo modo, se puede enfatizar en la importancia de las normales como una institución estrechamente vinculada al devenir político del ejecutivo. En este sentido, un cambio político en la conducción del gobierno, podía modificar el cuerpo académico de las normales chilenas y, en consecuencia, influir en el estudiantado.

Igualmente, Alberto Schulbach señala que el compromiso favorable del estudiantado hacia el gobierno de Allende se debía a la influencia de los profesores que allí hacían clases: “[...] en ese tiempo los profesores tenían una tendencia de izquierda, y ellos influyeron mucho en los alumnos también, hubo una gran influencia del profesorado en los alumnos” (Entrevista 12: 1).

En resumidas cuentas, entendemos que a partir del compromiso educativo y social del normalista, se generó un apoyo al proceso reformista llevado a cabo por la Unidad Popular, esto relacionado con la aspiración de generar mayores garantías sociales para los sectores populares, clase de la cual provenían y hacia la cual los/as normalistas dirigían su labor docente.

Creemos que este rol político se vio incrementado por el espacio en que se desempeñaba el profesorado normalista rural, dado la pobreza, situación de abandono y la precariedad del campo chileno, lo que se acentuaba en el archipiélago de Chiloé.

Por otra parte, y dado que los/as estudiantes normalistas fueron sujetos que apoyaron las políticas programáticas de la Unidad Popular, ello también involucró que se desplegara un análisis sobre la reforma educativa. Particularmente, los/as maestros normalistas reflexionaron sobre la expansión o democratización del acceso escolar y la Escuela Nacional Unificada presentada en 1973.

Como categoría de análisis, los/ maestros/as acudieron a la legitimación del discurso igualitario, principalmente a lo que se refiere a la equidad de acceso al sistema educativo.

En relación con lo anterior, la mayoría de los/as entrevistados/as plantearon que en la normal de Ancud los/as estudiantes apoyaron el proyecto de Escuela Nacional Unificada. Esto se expresó en una aprobación de 75%, contra un 20% en desacuerdo y un 5% de omisión.

A partir de estos datos cuantitativos, podemos afirmar que los estudiantes normalistas coincidían con el gobierno en generar igualdad de oportunidades para todos los sectores sociales y, principalmente, a los sectores desfavorecidos en las reformas educativas de los gobiernos precedentes. Francisco Ojeda señala esto de la siguiente forma: “Nosotros defendíamos a la ENU por una cuestión más de reivindicación social [...] había muy pocos que habían accedido a la educación superior [...] entonces la ENU lo que quería cambiar era eso [...]” (Entrevista 2: 3).

Pareciera que los/as estudiantes normalistas de la época eran conscientes de la marginación educativa de los sectores populares. En primera instancia, durante el siglo XIX existió una práctica política de carácter estatal que, aunque buscó ampliar la educación primaria, tuvo como principal propósito corregir y transformar la cultura popular, al mismo tiempo que limitó el acceso a la educación secundaria y superior de estos sectores (Egaña, 2000). En la primera mitad del siglo XX, por su parte, el Estado se comprometió con la democratización del acceso a la educación aunque sin éxito, debido a las constantes crisis e inestabilidades en el plano local e internacional (Illanes, 1991).

En este sentido, algunos/as entrevistados/as consideraron que defender la democratización educativa y el proyecto de la ENU, tenía que ver con un tema de reivindicación social de la cual se hacían parte como normalistas, lo que se relacionaba con la defensa de la igualdad de oportunidades y de la meritocracia.

Armando Bahamonde, considera que la adherencia a las políticas gubernamentales se debió a la visión igualitaria de la educación que sostenían los/as normalistas. En este sentido, se trataba de poner “al hijo del campesino, al hijo del trabajador [...] en igualdad

con el resto. Eso era la Escuela Nacional Unificada” (Entrevista 20: 5).

El origen socioeconómico del estudiante normalista, puede haber originado las peticiones de igualdad de oportunidades educativas. Esta correlación, es expuesta por María Eugenia Barrientos, quien expresa que: “Sobre el tema de expansión de cobertura, obvio que estábamos de acuerdo, nosotros la mayoría era de familias no muy adineradas y que se generara igualdad de oportunidades, nosotros lo encontrábamos bueno” (Entrevista 11: 2).

Sumado a lo anterior, se agrega otra línea argumentativa que, creemos, podría explicar el apoyo de los/as estudiantes normalistas a la reforma educativa de la UP. Esto se relaciona con la misión de las escuelas normales rurales.

Sabemos que el rol de la normal rural, tuvo como objetivo enfrentar la pobreza mediante una educación técnica, que fuera capaz de generar un desarrollo económico en las comunidades. Las escuelas debían generar el ascenso social y la solución a las necesidades económicas e intelectuales de los sectores populares.

Otra de las causas que pueden explicar la aprobación de la ENU, es el incentivo a la formación técnica y la amplia discusión horizontal entre maestros, familiares y autoridades en la creación del proyecto.

En primer lugar, consideramos que el fomento de la educación técnica, fue el principal factor de la simpatía que el estudiantado normalista tenía hacia la ENU, dado que el progreso económico de las comunidades dependía del liderazgo y de la capacidad del maestro, educado a partir de las perspectivas pedagógicas propuesta por Dewey.

Lo anterior, estaba ligado a una educación capaz de suplir las necesidades de cada provincia, acorde a las actividades económicas de las localidades y con el objetivo educativo de capacitar al estudiante para la vida cotidiana. Ramiro Barría enfatiza que como estudiantes normalistas “[...] se daba importancia en la ENU a la formación técnica [...] ligando el desarrollo económico de la zona” (Entrevista 17: 3).

Se aprecia aquí la influencia de la larga historia sindical del profesorado chileno. Como hemos dicho, las principales demandas de las primeras organizaciones docentes, se relacionaron con la implementación de una educación técnica, en la línea del *aprender haciendo*. Ésta se debía vincular a las necesidades socioeconómicas de la realidad chilena.

Podemos decir, entonces, que más que un proyecto coyuntural, la ENU respondió a demandas educativas de larga data de los normalistas (Núñez 2003).

Ramiro Barría valora el segundo aspecto de este proyecto, el que se relaciona con el proceso participativo y democratizador que se buscó en toda la institucionalización educativa. Este maestro, señala que una de las razones del apoyo a la ENU fue que: “[...] tenía algo de democratización muy fuerte, porque pedía que participen las familias [...] que se involucren hasta donde más pueden, decían, ‘hasta donde la administración lo permita’” (Entrevista 17: 4). Esto se traducía, también, a la consideración de los/as profesores.

Del mismo modo Guido Álvarez señala que ellos estaban de acuerdo con una “[...] reforma integral [...] Donde se hablaba de integrar a los padres, apoderados, estudiantes, crear algo integrado, con oportunidades” (Entrevista 1: 2).

Evar Pérez señala que esta incipiente participación del profesorado en las temáticas educativas, era adecuado porque “[...] en ese tiempo el profesor era el principal estudioso de estos temas, y por eso es que los profesores normalistas fueron los que impulsaron las reformas (Entrevista 3: 5).

En las palabras de Evar Pérez, se aprecia una conciencia histórica del desenvolvimiento público del profesorado, relacionado con la importancia en la gestación de reformas educativas. Igualmente, el entrevistado acude a una legitimación de la profesionalidad del maestro normalista, como principal conocedor de la educación nacional. Se valoriza, también, el nuevo espacio de construcción de saberes pedagógicos, mediante un diálogo horizontal entre agentes estatales, educativos y sociales.

La alusión al proceso democrático en que se gestó este proyecto educativo, fue el resultado de otra demanda histórica del magisterio, que se relacionaba con la ampliación de participación en la gestión de proyectos y la administración educacional por parte de todos los agentes educativos (estudiantes, maestros/as, padres y apoderados).

En páginas anteriores hemos hecho hincapié en que los/as maestros/as normalistas se organizaron durante las primeras décadas del siglo XX, entre otras cosas, para exigir mayores cuotas de participación en la formulación y aplicación de proyectos educativos. Una de las primeras instancias que tuvo al profesorado como principal impulsor de las reformas educativas, fue la reforma de 1928 llevada a cabo por Carlos Ibáñez del Campo. Aunque ésta culminó de forma abrupta, podemos afirmar que fue una de las pocas experiencias en que en la construcción de reformas educativas se consideró las opiniones de los maestros/as.

Podemos señalar que las reflexiones educativas expresadas por los/as maestros/as normalistas, se originó desde diversas instancias de socialización dentro de la normal. En primer lugar, uno de los factores influyentes en la adherencia a la ENU por parte de los/as normalistas, fue la democracia que existía al interior de la escuela. Ésta, se expresó en la realización de asambleas de estudiantes en donde se discutían temas nacionales e internos. Aquí se manifiesta la presencia de una orgánica nacional, donde se desarrollaban este tipo de discusiones con los integrantes de otras escuelas normales del país a nivel biestamental: “Había asambleas y venían profes y otros compañeros de otras normales del país que venían a hablar sobre estas cosas” (Entrevista 9: 3).

Apoyado en las reflexiones educativas que se mediaron en la orgánica política del estudiantado, el profesorado de la normal también influyó a través del desarrollo la asignatura denominada Escuela Unificada, en donde, según Berta Vidal, “[...] los profesores y sus alumnos tenían esa vocación de la Escuela Unificada y del hombre nuevo” (Entrevista 8: 4).

Dentro de este plan de estudios, señalan Cándida Oyarzún (Entrevista 9) y Nelso Cárdenas (Entrevista 10), se explicaba el proyecto a grandes rasgos y los profesores trataban de entregar las principales directrices de la futura reforma, haciéndose parte de ella y entregándole su apoyo.

No tenemos claridad si esta asignatura formaba parte del currículum nacional, pues no se encuentra explicitado en uno de las pocas investigaciones que tratan los aspectos curriculares de *la formación del profesorado en Chile* (Cox y Gysling 1990). Independiente de lo anterior, esta situación demuestra la influencia gubernamental en la institucionalidad normalista. Esto pudo haber tenido relación con el proceso de politización del normalismo chileno.

Al margen de estas visiones, existieron testimonios que relacionaron el respaldo estudiantil a la Escuela Nacional Unificada con la escasa información que poseían los/as jóvenes. Según un entrevistado, también existían recelos hacia dicha reforma, pues se pensaba que ella estaba influida por los partidos de izquierda y que se utilizaría con el fin de controlar políticamente al país. Leonel Fritz, por ejemplo, señala que

“nosotros nos resistíamos absolutamente, porque en ese tiempo el análisis que se hacía es que era una reforma política e implementada por los partidos de izquierda o un poco más de izquierda [...] (y que) se hacía para tener control político sobre la gente” (Entrevista 13: 6).

Este último testimonio demuestra el nivel de polarización que estaba experimentando la sociedad chilena en la época, la que de una u otra forma, se expresó en las escuelas normales. Esto, se hace aún más patente en lo que respecta a cuestiones educativas, en tanto la formación del normalista se encontraba más especializada que otras temáticas.

Lo cierto es que el proyecto de Escuela Unificada no fue una estrategia dirigida a influir ideológicamente en los jóvenes mediante la educación. En este sentido, coincidimos con Iván Núñez (2003) cuando expresa que la ENU no fue un proyecto coyuntural, sino el resultado de diversas visiones pedagógicas e intentos reformistas, planteados desde inicios

del siglo XX, que consideraron la educación como un medio para el desarrollo económico.

A partir de lo expuesto hasta aquí, podemos concluir que existió un considerable apoyo de los estudiantes normalistas de Ancud hacia las reformas políticas, económicas, sociales y educativas aplicadas por el gobierno de la Unidad Popular.

Las explicaciones que sustentaron la adhesión a los ejes programáticos antes señalados, se sustentaron a partir de algunas experiencias pedagógicas testimoniadas por los/as entrevistados/as y por los antecedentes socioeconómicos de los mismos. Ambas, llevaron a la conclusión de que las opiniones favorables hacia el gobierno de la Unidad Popular se guiaron a partir de reivindicaciones de carácter popular.

Se apoyó la nacionalización del cobre como un programa tendiente a valorizar los recursos naturales y generar independencia económica.

De la ENU se rescató la propuesta pedagógica que buscaba fomentar una educación técnica, situando al profesor como “un elemento de desarrollo” (Entrevista 17: 3). Además, se destacó el proceso democrático en la construcción del proyecto, a partir de la consideración de todos los actores educativos.

Aunque no se encuentran opiniones explícitas que puedan avalar estas temáticas, pudimos advertir una creciente influencia valórica de las instituciones normalistas, las que inculcaban en los futuros maestros/as objetivos de justicia social y compromiso educativo. Además, se mencionó reiteradamente la influencia del origen socioeconómico y el rol del profesorado como líder social, que condujeron a una predisposición política de izquierda.

Respecto a este último aspecto, existen diversas interpretaciones sobre el origen político de estas demandas.

En primera instancia, se podría afirmar que estamos en presencia de un discurso izquierdista, pues la exigencia igualitaria apuntaría a lograr la igualdad social, la cual es el objetivo prioritario de la izquierda. De allí que se busque generar condiciones iguales para

toda la población (Bobbio, 1996).

Sin embargo, la defensa de la justicia social, también se corresponde con las visiones políticas predominantes de la centro izquierda. Ello porque el discurso de igualdad de oportunidades no apela a una eliminación directa de las desigualdades sociales o de los factores que la producían, como la propiedad privada que, según la izquierda, es el origen de todas las injusticias sociales. Por el contrario, este discurso se sitúa en el plano de brindar mejores herramientas en el mercado, lo que se traduce al acceso a ciertos servicios sociales.

Podríamos decir que dicha concepción tiene un carácter individualista, en cuanto entiende que democratizando el acceso a la educación, se solucionarían las injusticias sociales pues ello generaría movilidad social. Se defiende, así, el ideal de la meritocracia que promueve el progreso individual antes que la acción colectiva, sin advertir de las desigualdades anteriores al sistema educacional y la necesidad de generar transformaciones a nivel político y económico. Se apela a transformar el rol estatal concibiéndolo sólo como garante de servicios sociales.

El diagnóstico estructural, propio de la izquierda, ha denunciado la desigualdad social y ha responsabilizado, preferentemente, a la propiedad privada. Este tema, no ha sido reconocido, ni explícita ni implícitamente, en las opiniones de los/as normalistas (Bobbio, 1996).

No obstante, sí se ha entregado por los/as entrevistados la importancia a la educación como medio para mitigar las desigualdades sociales. Esto, aunque carente de variadas reflexiones de carácter estructural, dota al pensamiento de los normalistas a partir de concepciones de un izquierdismo moderado.

Dicho lo anterior, entendemos que la valorización educativa asumida por los/as entrevistados, se origina desde contextos de extrema precarización y abandono estatal en

que se visualiza, como primera alternativa, la acción educativa como solución a las condiciones existentes en el campesinado. De ahí que se establezca un discurso asistencial y meritocrático.

De todas formas, la práctica pedagógica testimoniada por los/as maestros/as, entrega importancia a los aspectos económicos y políticos, como factores que puedan contribuir a la eliminación, al menos parcial, de las desigualdades.

Por ello, podemos decir que las concepciones de la política y la educación se encuentran estrechamente vinculada a la ideología de los gobiernos radicales, los que sostuvieron un discurso, parcialmente practicado, que se comprometía con la entrega de los derechos sociales de la población. Acá, se daba énfasis, como hemos señalado, a un Estado proveedor, el que se enfocaba en la democratización del acceso educativo, configurando una dinámica de acción paternalista.

Se podría decir, entonces, que una parte del discurso educativo de los maestros/as normalistas entrevistados/as, tuvo su origen en la visión educativa de los gobiernos radicales, lo que coincide con la influencia del Partido Radical en las bases normalistas.

En resumidas cuentas, podemos decir que existieron cambios y continuidades en el pensamiento político de los estudiantes normalistas, a saber, existe una apelación de reformas con un carácter paternalista y asistencial (expresado en la defensa de la igualdad de oportunidades), pero también se aprueban políticas que buscaron transformar las estructuras económicas y políticas que tenían como propósito eliminar las desigualdades sociales.

Un elemento de gran importancia, tiene que ver con los objetivos de la práctica pedagógica. Aquí, si bien se está en presencia de un carácter asistencial, se genera un discurso que apela a la organización política y al desarrollo económico comunitario, como solución a la precarización y desigualdad social.

Además, los/as entrevistados/as critican, implícitamente, las bases de la política de la dictadura cívico – militar, cuestionando el principio de subsidiaridad del Estado, según el cual la educación es un servicio del mercado, privado e individual. En estas concepciones, la intervención estatal es mínima y sólo acude en donde la institucionalidad privada no está presente.

En definitiva, se hace una crítica a lo que Carlos Ruiz denominó como el *principio de subsidiaridad* del Estado, según la cual la educación es visualizada como un organismo privado e individual y como un servicio del mercado, en que le compete una intervención estatal sólo allí donde no llega la institucionalidad privada (Ruiz, 2010).

Por último, debemos decir que el conocimiento educativo que los/as normalistas poseían, los llevó a desarrollar un pensamiento más reflexivo respecto a estas temáticas. En ello, se defendieron las posibilidades de acceso, la democratización política interna en las escuelas y en las decisiones de reformas educativas. Existió una conciencia histórica sobre la trayectoria sindical del profesorado, manifestado en la pretensión de generar una continuidad de la educación técnica. También hubo una legitimación del educador, a partir de un discurso profesionalizante del maestro como principal conocedor de las temáticas educativas y sus necesidades.

Éstas últimas características, también podrían ubicarse en el ala izquierda del universo político, en tanto se busca la profundización de organizaciones políticas e independencia económica.

#### **4.5. Tendencias y militancias políticas en la Escuela Normal de Ancud (1970-1973).**

Un antecedente que adentra a las concepciones políticas del profesorado normalista, dice relación con el primer congreso de enseñanza normal que se llevó a cabo en 1944. Según González (1996), en este encuentro se definió el *ser* normalista sobre la base de un profesor/a culto, práctico, responsable y democrático. Un maestro/a que buscara el “[...]”

perfeccionamiento permanente de la democracia” (González, 1996: 6). Políticamente, entonces, el maestro normalista se acercaba a concepciones de centro izquierda.

La adhesión de los docentes normalistas hacia los ejes programáticos de la Unidad Popular se relacionó con las tendencias políticas predominantes dentro de la Escuela Normal. De tal forma que un 85% de los entrevistados declaró que dentro de la Escuela Normal existían grupos de izquierda, específicamente las Juventudes Socialistas, el Frente de Estudiantes Revolucionarios (FER) –relacionado al MIR- y Juventudes Comunistas.

Asimismo, un 45% de los entrevistados/as indicó que, junto a la presencia de la izquierda en la normal, también existían grupos ligados al centro político, en concreto, a las juventudes demócrata cristianas y las juventudes radicales.

Según los/as entrevistados/as, la presencia de izquierda y centro se evidenciaba en los resultados de las elecciones de centro de alumnos, las que eran dominadas alternadamente por las juventudes socialistas y las demócratas cristianas.

Consideramos que esta política ambivalente se encontraba determinada por la predominancia de un estudiantado que seguía tendencias políticas antes que militancias, por lo que el estudiantado era susceptible de votar por izquierda o centro, según las afinidades personales de los postulantes.

Por otro lado, podemos señalar que, según los testimonios recogidos, la política que se daba dentro de las escuelas normales se estructuraba, fundamentalmente, en torno a las elecciones. Éstas, eran lideradas, generalmente, por hombres y militantes de juventudes políticas. Las discusiones y la generación de redes, en cambio, se desarrollaban fuera de la normal.

En consecuencia, se encontraban excluidas de dichas instancias, la mayoría de las mujeres internas, debido a la lejanía del mundo político partidario. Dado que buena parte de la actividad partidaria se desarrollaba de forma externa a la normal, existían pocas

posibilidades de participación política, para quienes, la mayoría del tiempo, se encontraban dentro de la escuela.

En otro sentido, van dirigidas las palabras de Armando Bahamonde (Entrevista 20), quien señala que la alternancia en el poder de la normal se producía por las similitudes de las actividades sociales que tenían la izquierda y el centro, lo que tenía relación con el trabajo comunitario. Esta línea, era compartida por ambos movimientos y era practicada por el llamado al voluntariado social. Este objetivo, por el carácter de la formación educativa, era muy cercano a los objetivos del estudiante normalista, lo que producía un acercamiento político a ambos bandos.

Leonel Fritz (Entrevista 13) señala que, dado que la mayoría del estudiantado normalista no militaba, se generaban disputas constantes entre las juventudes políticas por ganar nuevos adeptos.

Esta diferenciación política se expresó en la fundación de movimientos dirigidos por las juventudes políticas que eran influyentes durante la época. Una de los principales grupos formados al interior de la escuela, fue aquel que lideró Leonel Fritz, el que se denominaba como Movimiento de Unidad Normalistas (MUN), de matriz Demócrata Cristiano. Tal conglomerado, disputaba los espacios de influencia en un órgano de carácter triestamental llamado Consejo Normativo.

En esta junta, estudiantes, profesores y asistentes de la educación discutían sobre diversos temas atinentes a la Escuela Normal, con el fin de dirimir sobre temáticas educativas, económicas y recreativas, todo ello de forma resolutive y vinculante.

Los porcentajes asignados a cada estamento, se guiaban según el grado de importancia otorgado a cada uno. Así, los profesores solían representar un 60%, los estudiantes un 30% y los asistentes de la educación un 10%. La elección de representantes del estamento estudiantil se zanjaba en asambleas, en donde se elegían a 5 estudiantes. Ésta

representaba otra de las instancias en que las agrupaciones políticas solían medir sus fuerzas.

Como vemos, dentro de la Escuela Normal de Ancud existía una democracia triestamental, que dotaba a los estudiantes de poder para la toma de decisiones. Esta orgánica, se encontraba funcionando en todas las escuelas normales del país, sin distinción entre urbana y rural.

Sabemos que la democratización al interior de la Escuela Normal, comenzó a hacerse patente luego de la implementación de los tres años de cursos superiores, es decir, podemos ubicar el nacimiento de una política participativa a partir de 1964.

Ciertamente, la triestamentalidad y la democratización de las instituciones de educación superior, representó un proceso generalizado a lo largo del país, en el contexto del surgimiento de un estudiantado universitario que se convertía en actor relevante de la política nacional.

La existencia de la triestamentalidad en las normales, al mismo tiempo que dicha política se consolidaba en otros centros de estudio del país, da cuenta de la importancia dada a la política nacional, así como el avanzado grado de conciencia democrática existente en ellas.

La ambivalencia entre izquierda y centro en la conducción de instancias estudiantiles, como el centro de alumnos y el consejo normativo no deberían llevarnos a engaños: la mayoría de los/as entrevistados/as afirmaron la predominancia de las Juventudes Socialistas como fuerza política predominante en la normal.

Si bien esto no se expresó en el número de militancias políticas, se podría considerar que se desarrolló un discurso tendiente a avalar las corrientes predominantes de la normal. De modo similar, Ramiro Barría señala:

“[...] casi todos nos declarábamos marxistas, porque estaba muy de moda la plantilla

de la figura de Fidel Castro, del Che Guevara, de Marx y de Lenin, de todos estos otros... más aún porque al final nosotros vivimos una revolución, nosotros queríamos revolución, un cambio total, [...] había mucho trabajo de lucha de clases” (Entrevista 17: 2).

Como lo hemos señalado en la hipótesis de esta investigación, consideramos que la predominancia discursiva y militante que poseían los/as estudiantes normalistas se producía a partir de la conjugación de las características de origen socioeconómico y formación docente, quizás acentuado por la influencia de la trayectoria organizacional del magisterio chileno, la injerencia dentro y fuera del aula de los profesores y el constante influjo de la acción estatal.

El discurso militante de la izquierda normalista se destacó por un discurso medianamente oficialista. En este sentido, algunos testimonios señalaron la predominancia del Partido Socialista, Comunista y el sector, un poco más radicalizado, del FER. Aunque ello no se puede llevar a señalar que existió la presencia de una izquierda rupturista, la representación del centro político, especialmente ligado al Partido Radical, nos hace afirmar la presencia de una izquierda moderada y gradualista. Una vez más, se advierte una posible influencia estatal en la política interna de las escuelas normales.

Dado lo anterior, podemos decir que existió una constante disputa entre izquierda y centro político, en las instancias de discusión política desarrollada al interior de la Escuela Normal.

Respecto a la formación docente, como factor particularmente importante para entender la politización del estudiantado normalista, debemos reiterar que el modelo formativo, valoraba enormemente la actividad política. En este sentido, Francisco Ojeda señala que

“[...] una de las razones de que los normalistas ingresen a la política era eso, que la misma Escuela Normal propiciaba de que tengan un compromiso social, de que no podía existir un profesor neutro, un profesor finito que no se meta en nada. La imagen del profesor de ese tiempo, cuando yo estudié en la Escuela Normal de Ancud, de esa vez cuando fueron a Santiago, y fueron a hacer clases a una micros que abandonaron

y ahí crearon una escuela... también había la imagen del normalista, quizás un poco exagerada, como un héroe” (Entrevista 2: 3).

Este relato expresa la idea de un maestro que se integra a la comunidad para transformarla y que se forma como un educador intrínsecamente político. Nuevamente se está en presencia de una exposición implícita de las ideas políticas del pedagogo Paulo Freire, en la medida que se desarrolla un discurso que entiende a la educación como un acto político y a la figura del/la maestro/a como un individuo con capacidad de concientizar y transformar las condiciones materiales e intelectuales de la localidad en donde ejerce su accionar pedagógico y social.

Creemos que esta función otorgada al maestro/a, se encuentra presente con más determinación en las zonas rurales, debido a la escasez de servicios presentes en estas áreas. Ello exigía del maestro un mayor cuestionamiento respecto a las acciones estatales y el compromiso más decidido con la superación de las injusticias sociales.

Estos objetivos educativos, que se auto adjudicaron el estudiantado normalista, se configuró en torno al desarrollo económico.

Por otro lado, ya hemos señalado que el origen socioeconómico fue fundamental para la formación política y debe ser tomada en cuenta a la hora de analizar las adhesiones programáticas, ideológicas o partidarias de los estudiantes normalistas. El normalista, como hemos reiterado, era de origen campesino. Según creemos este rasgo influía en la presencia de un compromiso por mejorar las condiciones de la ruralidad, por lo que se auto asignaban un rol de líder social y practicaban un ejercicio horizontal con los habitantes de estos lugares.

La predisposición ideológica del estudiante a partir de su origen social, es corroborado por los estudios de Miguel Navarro (Navarro, 2010) y por el testimonio del profesor normalista Evar Pérez:

“[...] los alumnos, los jóvenes en general, el común denominador era [...] el joven

que veía al país con otros ojos, que no era el país tradicional que siempre se nos había venido, el país democrático por excelencia, el país justo con todos... cosa que después empezamos a descubrir que no era así, y cómo no lo íbamos a descubrir nosotros que no veníamos de cunas poderosas, sino que de cunas muy humildes. Yo te digo, casi el 90% del alumnado veníamos de ahí, por no decirte el 100%. Entonces éramos toda gente joven, que sabíamos de dónde veníamos, y todo lo que habíamos pasado, lo que habían pasado nuestros padres y nuestros abuelos, para que nosotros llegáramos ahí. Y luego encontramos a los profesores que nos decían, de ustedes va a depender” (Entrevista 3: 4).

El origen popular del estudiante normalista generaba un compromiso social que lo lleva a exigir igualdad de oportunidades y mejores condiciones para su clase social. En palabras del maestro Alberto Schulbach:

“Yo te diría que el P.S era el que influía en los jóvenes de la normal, pero yo creo que en eso predominaba por el cambio social de la época. Igual acá, la gran mayoría de la comunidad chilota, no era de grandes recursos [...] eran muy pocos los que tenían dinero” (Entrevista 12: 2).

Schulbach alude a las transformaciones políticas de la época, y la influencia conllevó en los estudiantes. Esto, puede entenderse como una influencia estatal, lo que también se constata con la modificación al currículum y a la planta docente a inicios de los años setenta que señalamos con anterioridad. Si bien este tema no ha sido constantemente abordado por los entrevistados, podemos advertir un acercamiento político a la institucionalidad estatal que creó y mantuvo el proyecto normalista en Chile hasta 1973.

Por otra parte, nuevamente se hace alusión a las características socioeconómicas para explicar alguna influencia política en el estudiantado normalista.

Tal y como lo señalamos en el apartado que analizó las opiniones de las/as normalistas sobre el proceso de reformas, los estudiantes fundamentaron sus opciones políticas desde la adhesión a un sistema igualitario. Ramona Aravena señala que esto se debió a los objetivos de los normalistas, relacionados con la lucha “[...] por el que tiene menos, por la igualdad de condiciones [...]” (Entrevista 14: 3).

Es posible identificar gran parte de los testimonios, el compromiso educativo por las transformaciones sociales. Se otorgaba a la práctica pedagógica la potencialidad de

eliminar, al menos en parte, las injusticias sociales presentes la época.

Por su parte, otras de las razones que podrían explicar las características políticas del estudiantado normalista, tiene relación con las influencias externas al alumnado: uno de los aspectos que los/as estudiantes normalistas consideran más influyente, fue el influjo que el profesorado ejercía sobre los estudiantes. En el desarrollo de sus clases, los docentes expresaban abiertamente sus militancias y simpatías políticas, la mayoría de las veces cercana a la izquierda y se abordaban temas que, de una u otra forma, tenían que ver con política partidista:

“[...] los profesores que teníamos eran casi todos de esa tendencia y de una u otra forma se conversaba con ellos, por ejemplo el señor Teque, Paredes, Troncoso [...] trataban de explicarnos [...] en filosofía se estudiaban los Partidos Políticos, y más se ponía énfasis en el socialismo, en lo que predominaba en ese tiempo [...]” (Entrevista 8: 4).

Esta situación, según Berta Vidal (Entrevista 8), era una constante aún más en las asignaturas de Ciencias Sociales. Aquí, estos profesores podían abordar de mejor manera cuestiones políticas.

Por otra parte, la influencia de estudiantes normalistas de otras regiones, también se señaló como un aspecto determinante. Según los/as entrevistados/as, estos estudiantes venían del extremo sur del país y se destacaban por tener experiencias en organizaciones políticas. Sobre esto, señala María Eugenia Barrientos que “Nosotros teníamos compañeros de muchos lados en la normal, o sea, que esta normal recibía estudiantes de casi todo el país, yo creo que ahí igual venía una influencia de allá, porque Punta Arenas tenía harta política” (Entrevista 11: 2).

Otra influencia externa había provenido de otras organizaciones normalistas de distintos puntos del país. Leonel Fritz (Entrevista 13) destaca la ascendencia del Centro de Alumnos de la Escuela Normal Superior de Valdivia el que, según el entrevistado, se encontraba dirigido por las Juventudes Comunistas.

El mismo entrevistado señala la influencia de la Federación Nacional de Estudiantes Normalistas, la que se encontraba dirigida por las juventudes socialistas: “[...] influía eso po, porque había una Federación a nivel nacional de los estudiantes normalistas de Chile y esa era dominada por la UP y el FER” (Entrevista 13: 3).

De los testimonios también es posible extraer que el establecimiento de liderazgos de jóvenes militantes al interior de las normales propiciaba una suerte de caudillismo político entre el estudiantado. Un caso constantemente citado por los entrevistados, es el de Francisco Avendaño, militante del FER y posteriormente asesinado por la Dictadura. Avendaño, era seguido por algunos de sus compañeros de la Escuela Normal.

Por otro lado, podemos señalar la influencia indirecta de la memoria histórica y política del magisterio. Ramiro Barría, señala que:

“[...] el profesor nunca en la historia de Chile ha sido considerado como un elemento a favor de los gobiernos del capitalismo y oligarquía que tenemos hasta el día de hoy, porque genera consciencia, genera cambio en las personas, además que trabajamos con las más pobres, no con unos pocos con los que trabajan con una élite” (Entrevista 17: 2).

Este testimonio da muestras de una conciencia histórica sobre la práctica pedagógica y la trayectoria organizacional de los/as profesores/as y sus organizaciones, principalmente contestarias al orden oligárquico. Esta conciencia histórica, habría rescatado, principalmente, la experiencia de la formación de organizaciones magisteriales a comienzos del siglo XX, las que se levantaron con el fin de ser un apoyo a los movimientos obreros y elevar demandas políticas-pedagógicas.

En síntesis, dentro de la *normal* se manifestaron tendencias políticas relacionadas con un izquierdismo, aunque ello sólo se expresó en términos discursivos. Además, existió una presencia, aunque minoritaria, del centro político.

Es por ello que hemos advertido algunas continuidades, aunque erosionadas, sobre la predominancia de una política de centro. Consideramos que ello se demuestra mediante el

desarrollo de un discurso meritocrático, expresado en la demanda de igualdad de oportunidades, cuestión que ya tratamos en páginas anteriores.

Por otra parte, consideramos que el hecho de que la actividad política se hubiese desarrollado externamente, contribuyó a generar un desconocimiento por parte de las mujeres internas que no militaron en organizaciones políticas. Aunque si bien se generaba una actividad política al interior de la institución normalista, ésta no se desarrolló más allá de los límites puramente electorales. Lo contrario sucedió de forma externa, situación que contribuyó a apartar de las actividades políticas a las mujeres, mayoritariamente internas, que no militaban en organizaciones.

Por último, entregamos algunas hipótesis explicativas respecto a la manifestación de tendencias y militancias políticas las que, la mayoría de los casos, se presentó como un discurso socialista.

Creemos que esto fue resultado de la propia influencia de la formación y práctica docente normalista. En primera instancia, porque se pedía al estudiante que tuviera un compromiso político y en lo posible, que fuera parte de organizaciones sociales. Además, la práctica pedagógica se dirigía a mitigar las desigualdades sociales, práctica que se encontraba en consonancia con los ejes programáticos de la izquierda.

Por último, el origen social del estudiante normalista, condicionó que la formación docente encontrara objetivos políticos, en tanto que dichas acciones iban dirigidas a mejorar las condiciones de su propia clase social.

#### **4. 6. *La naturaleza política de la educación*<sup>24</sup>: maestros/as normalistas de Ancud y la percepción del rol docente.**

Como hemos analizado en los apartados anteriores, la formación docente y el rol que los normalistas se auto-asignaron en su práctica pedagógica, nos permiten inferir las concepciones políticas del estudiantado formado en las escuelas normales. Creemos que existe una relación recíproca, de mutua influencia, entre formación docente, práctica pedagógica y concepciones políticas.

Respecto a esto, los/as profesores entrevistados/as coincidían con esta afirmación, en tanto relacionaron las concepciones políticas personales con su posterior práctica pedagógica. De esta forma un 95% de los/as entrevistados/as señaló que estaba de acuerdo con vincular ambas temáticas, en tanto que un 5% concibió lo contrario.

En este sentido, la educadora Ramona Aravena (Entrevista 14) fue enfática en señalar que su educación como normalista, tuvo un carácter humanista, integral y personal, lo que fue determinante para que su práctica pedagógica tuviera un compromiso político que iba más allá del tema partidario.

Igualmente, Leonel Fritz considera que las concepciones políticas e ideológicas del maestro no podían desligarse de la acción educativa:

“[...] lógico que la pedagogía va muy de la mano con la posición que uno tiene como persona, de la posición política, de la posición filosófica, de la posición religiosa [...] yo creo que el sentido humano de lo que nos proporcionó la Escuela Normal, esa visión que nos entregó la Escuela Normal, indudablemente que nosotros lo llevábamos a la práctica dentro de nuestros establecimientos educacional y en nuestras comunidades donde nosotros vivimos muchos años [...]” (Entrevista 13: 6).

Estos valores que, según Fritz fueron inculcados en la Escuela Normal, se concretizaron en el compromiso social que dio significado y legitimó su labor.

Los normalistas hacen una constante apelación al sentido humanitario y social que

---

<sup>24</sup> La frase hace referencia al texto de Paulo Freire (1990) titulado del mismo nombre. En esta investigación, el autor realiza reflexiones sobre la importancia de una práctica pedagógica politizada, entendiendo a ésta como una actividad que es inherente a la acción educativa.

determinó el pensamiento político y el rol social del maestro normalista, el que era parte constitutiva de su formación inicial.

Recordemos que el compromiso social que caracterizó a este tipo de maestros tenía como objetivo principal generar acciones que contribuyeran al desarrollo económico y cultural de las zonas rurales. Estas ideas se encuentran expresadas por Cándida Oyarzún quien enfatiza que:

“[...] había mucho compromiso en el sentido social del estudiante normalista, eso estaba muy arraigado en el sentido social de la normal. [...] lo otro también que 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, en forma cultural y ser el apoyo principal en esas situaciones [...]” (Entrevista 9: 3).

Del mismo modo, podemos decir que el compromiso social se correspondía con la capacidad del maestro/a en el desarrollo de organización colectiva y de entender que la labor pedagógica estaba vinculada a temas sociales, pero igualmente políticos.

Para cumplir con lo anterior, se preparaba al estudiante para el desarrollo económico del país. Esto, provocaba que la educación del normalista se centrara en un carácter técnico-práctico, con el fin de contribuir al desarrollo económico del campesinado.

Otro aspecto que predominaba en este tipo de formación pedagógica, estaba relacionado con los elementos políticos: el profesor normalista debía ser un agente que promoviera la organización de los sectores rurales y debía estar apoyado por una amplia organización política, que contribuyera a generar demandas en favor de las actividades de las localidades. Para ello, se le educaba mediante asignaturas como desarrollo comunitario, las que buscaban incentivar al profesor a generar organizaciones que consiguieran mejoras económicas y sociales:

“[...] esta era una Escuela Normal Rural, entonces el compromiso era ir a trabajar. Nosotros incluso teníamos asignaturas que nos involucraba con la realidad social [...] Yo por ejemplo, en el lugar donde empecé a trabajar, con otros colegas creamos la junta de vecinos [...]” (Entrevista 10: 2).

Como se infiere, el compromiso del maestro no sólo se traducía a temas educativos, sino que se entrelazaba con temas sociales, políticos y económicos. Esta labor se consideraba aún más influyente en los espacios rurales, en donde la labor del maestro/a requería de un desempeño plural. Muchas veces, no sólo se debían crear organizaciones, sino que la primera tarea del/la maestro/as era construir la escuela:

“En ese tiempo yo creo que se formaba a la persona y al profesional a escala humana, o sea, se formaba a un profesional humanizado, porque tú sabías que ibas a salir a trabajar a lugares complejos, complicados, donde el 80% de nosotros 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, para trabajar con la comunidad” (Entrevista 13: 4).

Como ya hemos señalado en reiteradas ocasiones, el profesorado normalista otorgó una importancia política a la educación a partir de un compromiso que, muchas veces, sobrepasaba los límites de lo estrictamente académico. Ello se manifestó en la capacidad de institucionalizar organizaciones a nivel comunitario, mediante la acción de las comunidades y los/as maestros/as.

La acción política del maestro estaba representada por la institución de la escuela. A partir de ella, se generaba el primer acercamiento con las comunidades y, por consiguiente, la posibilidad de influenciar y generar transformaciones en ellas.

En el mismo sentido se dirigieron las ideas de la educadora Jovita Soto, quien señala que “[...] no solamente la escuela tenía que producir los cambios, sino que también que la comunidad también, nosotros estábamos abiertos a la comunidad hasta el día de hoy” (Entrevista 7: 2).

Para Ramiro Barría la visión política llevaba a una política pedagógica comprometida con claras consecuencias sociales: “[...] en ese tiempo ya teníamos entendido que la educación causa movilidad social y que podía mejorar la vida” (Entrevista 17: 4).

Si bien esta mirada no se sitúa como una solución estructural, se entiende que la valorización educativa se originaba desde contextos de extrema precarización y abandono

estatal en que se visualizaba, como primera alternativa, la acción educativa como única forma de progreso social e individual.

Así, la acción de los docentes normalistas era legitimada y valorizada por las comunidades, lo cual justificaba una práctica sacrificada.

En materia de prácticas pedagógicas vinculadas a objetivos educativos formales, algunos/as entrevistados/as señalaron la existencia de un gran contingente de maestros que se dedicó a utilizar el método de alfabetización propuesto por el educador Paulo Freire. Guido Álvarez cuenta su experiencia respecto a estos temas señalando que “Nos hicieron cursos para alfabetizar a las masas [...] Todo estaba relacionado con la reforma agraria, con los campesinos” (Entrevista 1: 3).

Una experiencia similar en alfabetización de adultos campesinos, fue la expresada por María Angélica Gallardo (Entrevista 15), quien recuerda la importancia de CEFA, Centro de Formación para Adultos. Estas actividades tuvieron una gran importancia, dadas las necesidades existentes en un contexto de alto índice de analfabetismo.

Respecto a esta temática, conviene precisar la labor y la influencia del educador brasileño Paulo Freire, establecido en Chile desde 1964 a 1969, en el contexto de la Reforma Agraria durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva.

Sabemos que las concepciones educativas en los años sesenta buscaron apoyar las políticas de modernización de los campos, desarrolladas en el contexto de la implementación de la *Alianza para el Progreso*. Este escenario, Freire contribuyó a entregar un método de alfabetización de adultos, que fue útil al propósito de integración económica y participación socio-política del campesinado (Williamson, 1999).

Aunque Freire entendió la masificación de la educación como una forma de concientizar y transformar la realidad de los educandos, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva se eliminaron los elementos políticos más sustanciales de la pedagogía

freireana, en particular la ideología comunitaria y la pedagogía humanista presentes en esta teoría de la educación.

En todo caso, esta despolitización no consiguió sus objetivos, pues las concepciones educativas de Freire, influenciaron políticamente a educadores y campesinos como resultado de la “[...] contradicción entre los intereses de los campesinos y la política agraria de los grupos que la incentivaban” (Williamson, 1999: 84).

El campesinado, por tanto, incrementó sus organizaciones al punto que en los años siguientes se convirtieron en una base de apoyo importante para Salvador Allende.

La utilización de este método por los/as maestros/as entrevistados/as, nos lleva a pensar en la importancia del normalismo para las políticas educativas del país. Por otro lado, vemos que la influencia del educador Paulo Freire, establecido en Chile durante 5 años, promovió una rápida actualización de las normales en las teorías educativas emergentes, sobre todo si se trataba de una política dirigida a transformar las comunidades rurales.

En ese sentido, podríamos decir que las maestras y maestros normalistas acogieron el método de alfabetización de adultos campesinos siguiendo los preceptos ideológicos de Freire, para readecuarlos a su formación social, alejándolo de la utilización instrumental y funcional al sistema económico que proponía la Democracia Cristiana.

Así, podríamos señalar, a partir del estudio de Williamson (1999), que este método de alfabetización ayudó a generar mayores organizaciones campesinas. Como hemos dicho, una de las principales labores de los/as maestros/as normalistas fue politizar los campos y difundir la idea de que la educación generaba transformaciones en las condiciones materiales de precariedad presentes en el área rural, de ahí la constante apelación a un discurso transformativo, organizativo y comunitario.

Este es el aspecto sobre el que hay más acuerdo entre los/as entrevistado/as. Es

notable la claridad con que los/as normalistas pueden hablar de temas pedagógicos y reflexionar sobre ello desde una mirada política no partidista.

Es evidente que las opiniones sobre política partidista de los/as maestros/as son menos asertivas y claras que aquellas referentes a la política cotidiana, relacionada con una práctica de pedagogía social.

Nuevamente vemos subyacente la idea de una militancia sociopolítica ya expuesta en el apartado sobre las tendencias políticas dentro de la Escuela Normal. En este sentido, se podría afirmar que si bien no existió una mayoría de militantes políticos sí, en cambio, existió un compromiso social y político hacia la práctica pedagógica.

Incluso, podríamos plantear que el normalismo representó una especie de pedagogía social, ya que los estudiantes egresados de estas instituciones vieron en su profesión un servicio social con el que pudieran mejorar las condiciones de las clases más desfavorecidas. Esta labor, aunque principalmente social, puede entenderse, de una misma forma, a partir de perspectivas políticas.

Una última apreciación respecto al rol docente y su conexión con la política, tiene relación con la influencia del pensamiento político de los/as normalistas, una vez que comenzaban a ejercer. Sobre esto, debemos decir que la influencia ideológica de estos profesionales no se dio a nivel del aula, sino en el espacio exterior a la escuela rural. Ello debido a la vinculación estrecha que los/as maestros/as generaban con la comunidad.

#### **4.7. Supresión del normalismo en Chile: visión de los y las normalistas rurales de Ancud (1973-1974).**

Las afirmaciones que hemos venido exponiendo hasta aquí, respecto la politización de los/as normalistas de Ancud, son plenamente coherentes con la opinión de los/as entrevistados/as sobre las causas del cierre de las escuelas normales.

En primer lugar, debemos señalar que el decreto de cierre emitido por la dictadura en 1973, a pocos meses de efectuado el golpe de Estado, se refirió a las instituciones normalistas como centros de extrema politización, anárquicos y, por tanto, dañinos para la sociedad:

“a) La situación de anarquía en que se desenvuelve la Enseñanza Normal, tanto en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos [...] es el propósito de la Junta de Gobierno restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales [...]” (Gimeno, 2014: 122).

Sobre este tema, podemos decir que un 75% señaló estar de acuerdo con la idea de que la causa del cierre de las escuelas normales se relacionó con motivos políticos. En contraposición, un 10% negó esta relación y un 15% señaló no saber de este tema.

Sobre lo anterior, lo asumido por la mayoría de los/as entrevistados, se explicó a partir de las características de su formación docente, las que se encontraban en disonancia con las políticas impuestas por la junta militar.

Para los/as entrevistados, en términos políticos, la educación recibida era muy diferente a la formación universitaria. Creemos que aunque si bien en las universidades existía una amplia organización política estudiantil, la educación impartida no relacionaba academia y política, lo que se traducía a una despolitización en el posterior ejercicio de la profesión, a diferencia de la práctica laboral de los/as normalistas.

En relación a esto, Evar Pérez consideró que la Escuela Normal formaba a un maestro que respetaba la institucionalidad democrática, lo que representaba la negación de lo que se pretendía instalar con la dictadura:

“[...] el profesor normalista por esencia, era respetuoso de la libertad y la democracia [...] Ese era el tema de fondo. Había que clausurar todo aquello que se asomaba como una escuela única de pensamiento desde el punto de vista de la libertad y la democracia” (Entrevista 3: 8).

Una opinión similar fue la que expresó Ramiro Barría, quien reparó en las significaciones políticas de la formación normalista. Para él, las escuelas normales “Se

cerraron por un tema político, por un tema de represalias, de que a estos hay que pararlo, por la formación humanista, de desarrollo, de libertad [...]” (Entrevista 17: 4).

Una vez más, un entrevistado acude a las percepciones humanistas y políticas que eran esenciales en la educación normalista. Esta situación, creemos, fue la causa de que se practicaran mecanismos represivos distintos a los implementados en las universidades. Si bien éstas últimas fueron intervenidas en términos curriculares y administrativos, el proceso que se efectuó en las escuelas normales fue más radical, pues se dispuso la eliminación simbólica y material de esta enseñanza, debido a las particularidades políticas y educativas de las que ya nos hemos referido.

La formación pedagógica del normalista, promovía una práctica docente que también era diferente a la de los/as egresados/as de otras instituciones: la vinculación con las comunidades, el fomento al desarrollo comunitario y los discursos democráticos del educador normalista, fueron parte de su sello y representaron una gran influencia en la sociedad.

La labor que cumplían los normalistas en las comunidades, tenía un componente claramente político, el que podría haber sido utilizado para promover y guiar la oposición al régimen. La maestra María Eugenia Barrientos sintetiza estas ideas en las líneas que siguen:

“[...] creo que la labor del profesor rural a la vez normalista, era llegar a una comunidad y tratar de vincularse con ella, hacer organizaciones y todo eso, entonces como que se veía de una forma tan política, que eso podría generar algunos recelos dentro de la junta de gobierno” (Entrevista 11: 3).

Todo este accionar educativo estaba guiado por la importancia del compromiso social y político del profesor normalista. Como señala Cándida Oyarzún:

“[...] el compromiso social de los profesores normalistas, pero ello, yo creo [...] era un arma de doble filo, entonces yo pienso que sí, yo pienso que en verdad fue bastante decidir el compromiso social del profesor normalista como parte de la política y eso fue una de las causales de que ellos cerraran las escuelas normales, por el compromiso y la importancia que tenía el profesor dentro de la sociedad [...]”

(Entrevista 9: 3).

Por su parte, Ramiro Barría acude a las consecuencias de un profesorado que ejerce su labor de forma politizada: “¿a dónde va el profesor a trabajar? Va a una isla, va a la cordillera, va a donde hay mucha pobreza, los profesores son los voceros de las demandas [...] había que liquidarlo” (Entrevista 17: 4).

Hemos señalado que, en su mayoría, las organizaciones y partidos políticos que predominaban dentro de la Escuela Normal solían situarse en el ala izquierda del universo político. Esto, como se puede inferir, generó recelos en la junta militar. Para la mayoría de los/as entrevistados/as, existía el miedo a la izquierda normalista entre los personeros de la dictadura.

Al respecto Guido Álvarez señala que el “[...]el profesor, al ser la mayoría izquierdista, el miedo que tenían ellos, como tú sabes que trabajaban con personas, el miedo que tuvieron ellos que nosotros al formarnos con esas ideas después íbamos a hacer cambiar a todos los alumnos [...]” (Entrevista 1: 3).

Lo anterior no sólo se vinculó a la contradicción evidente entre política dictatorial y visión democrática del normalismo, sino que también se relacionó con el antagonismo existente entre las concepciones educativas referentes a la defensa del normalismo del Estado docente (garante de derechos sociales) y el modelo subsidiario, protector de una educación de mercado, defendido por los militares y la derecha política.

Aunque el proceso de privatización, descentralización y municipalización de la educación se inició en 1981, las bases teóricas y económicas en las que se sustentaron estas reformas, comenzaron a aplicarse al poco tiempo de instalada la dictadura militar.

Como se infiere, dichos preceptos no coincidían con las ideas sobre políticas presentes en la formación normal. Recordemos el reiterativo discurso sobre la defensa a la igualdad de oportunidades, el respaldo a la existencia de una educación gratuita, que

garantizara el acceso a los sectores más desfavorecidos de la sociedad chilena y su constante apelación a un *Estado Social*<sup>25</sup> como garante de los beneficios sociales de las clases populares.

La visión de los normalistas, estaba íntimamente vinculada las lógicas institucionales de la época. Las escuelas normales, y la educación en general, no tenían costo alguno. El modelo político-económico implementado luego de 1973 cambió esto, destruyendo el tipo de Estado y las lógicas que dieron sentido al normalismo del siglo XX.

En este sentido, Lidia Uribe (Entrevista 19) consideró que, junto al tema político, una de las causas fue el paso de un Estado de compromiso a uno Subsidiario y la consiguiente exigencia de que las instituciones de educación superior se autofinanciaran. El cierre de las normales, entonces, también habría influido por la eliminación de la gratuidad de la educación.

Armando Bahamonde señala los mismos argumentos que Uribe, y desestima la idea de un cierre académico, pues las escuelas normales se consideraron de excelencia en su tiempo:

“[...] el cierre de las escuelas normales correspondió a un objetivo netamente político, porque desde el punto de vista académico no tiene ningún asidero. Desde el punto de vista político, yo también lo asocio con el sistema económico po, porque claro, las escuelas normales no iba a ser rentables porque llegaban a estudiar no los más ricos, sino que los más pobres [...]” (Entrevista 20: 5).

En este relato, se manifiesta que el paso a una educación de mercado, contribuyó a desplazar a los/as estudiantes que poseían un origen socioeconómico popular y que era principal característica del estudiantado de las normales. Está implícito, por tanto, una crítica la eliminación de la democratización en el acceso a la educación formal.

Aunque esta causa debe ser tomada en cuenta, creemos que no explica adecuadamente las acciones adoptadas por la dictadura entre 1973 y 1974. En este sentido,

---

<sup>25</sup> Este concepto hace referencia a un Estado que garantiza derechos sociales a la población.

pensamos que las razones políticas tienen mayor peso a la hora de explicar la temprana eliminación de las normales.

En síntesis, los/as entrevistados proponen una serie de explicaciones que justificaron el cierre de las escuelas normales en Chile. En primer lugar, los/as normalistas señalaron que la institución donde ellos se formaron, era peligrosa para el gobierno y el sistema político dictatorial, implantando en Chile luego del golpe militar de 1973. En segundo término, se consideraron las concepciones económicas dictatoriales sobre un Estado Subsidiario las que, en todo caso, fueron aplicadas luego del cierre de las escuelas normales. Por último, en los testimonios se mencionaron una explicación “académica”, según la cual se habría decretado la eliminación del normalismo, por su poca idoneidad educativa. Este argumento, sin embargo, recibe poco crédito por parte de los/as profesores/as. Parece más acertado pensar que el fin del normalismo respondió a la incongruencia de un proyecto educativo politizado, que destacaba el compromiso social, el valor de la democracia y el rol educativo del Estado, con el modelo que buscaba establecer y consolidar la dictadura: autoritarismo en lo político y desregulación en lo económico y social.

#### **4. 8. Diferencias de género en las visiones políticas y pedagógicas del profesorado normalista.**

En el desarrollo de este apartado buscamos realizar un análisis que, aunque somero, intenta entregar un panorama general respecto a diferencias en las visiones políticas y educativas entre hombres y mujeres.

A partir de las entrevistas analizadas, pudimos inferir que las reflexiones sobre política y pedagogía fueron temáticas profundizadas en mayor o menor medida según el género.

En primera instancia, podemos decir que el género masculino tuvo una mejor

disposición para reflexionar en torno a temáticas políticas que influyeron en su formación como docente y, por otra parte, en la significación otorgada a su práctica pedagógica desde una visión politizada. Esto se puede expresar en el número de entrevistados/as que declararon haber sido militantes de alguna organización política. De total de 10 hombres entrevistados, 5 habían pertenecido a organizaciones políticas o habían sido dirigentes sociales (2 pertenecieron a las Juventudes Socialistas, 1 a las Juventudes Demócrata Cristiano, 2 organizaciones sociales). Los 5 hombres restantes, aunque no participaron de forma directa en movimientos políticos, sí manifestaron su interés en hablar sobre estas temáticas y demostraron conocimiento de las actividades políticas dentro de la Escuela Normal.

Las mujeres manifestaron una visión distinta. Aunque no menos valiosa, ellas tuvieron una mejor disposición para abordar las temáticas educativas, en especial aquellas referentes a la experiencia pedagógica, en desmedro de las temáticas políticas.

Aunque la mayoría de las mujeres estuvo de acuerdo en señalar la influencia de organizaciones y visiones políticas de izquierda dentro de la Escuela Normal<sup>26</sup>, ello no se tradujo en una fundamentación más acabada, desde la experiencia personal, respecto a la influencia de estos elementos en su formación y su práctica como docentes. Dicho de otro modo, existió una visión menos politizada que entre sus pares de género masculino.

Esta situación se explicita en afirmaciones como las que nos expresan Elizabeth Rutherford la que, refiriéndose a las opiniones de los estudiantes normalistas sobre las reformas llevadas a cabo por la Unidad Popular, señala que no existía interés sobre esas temáticas nacionales: “Es que yo encuentro que nosotros estábamos al margen de todas esas cuestiones. Yo me acuerdo de la familia normalista, donde estábamos todos juntos, todos unidos” (Entrevista 5: 1).

---

<sup>26</sup> Éstas se expresaron en los porcentajes de aprobación respecto al apoyo a las reformas estructurales llevadas por la Unidad Popular (75%), la predominancia de movimientos de izquierda dentro de la normal (85%), el acuerdo sobre la relación entre política y educación (95%) y a las causales políticas sobre el cierre de las escuelas normales (75%).

Si bien esta normalista fue una de las pocas mujeres externas, igualmente su posición se destacó por afirmar el desconocimiento del estudiantado normalista sobre el proceso de cambios que se estaban desarrollando a comienzos de los setenta en Chile.

Otro relato que podríamos denominar, a falta de un término mejor, como una posición educativa social pero despolitizada, es aquella que nos expresa María Angélica Barrientos. Esta docente, argumenta que la labor de los profesores normalistas era social, sin generar una vinculación a temáticas políticas pues, según ella, su compromiso “[...] no era un asunto político, era social, porque uno se vinculaba con la Iglesia, con el centro deportivo, con la comunidad de la escuela [...]” (Entrevista 15: 3).

A partir de este diagnóstico, en las líneas que siguen propondremos algunas hipótesis explicativas de las diferencias de género en las opiniones políticas y educativas de los y las normalistas entrevistadas.

En este sentido, como primer punto a abordar, creemos que es necesario puntualizar en la desigualdad de género que caracterizó la vida pública de Chile durante el siglo XX. Si bien para los años sesenta y setenta las mujeres ya habían desarrollado movimientos políticos que exigían relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, expresado esto en la exigencia de mayores grados de participación en las decisiones políticas, en las mismas garantías laborales<sup>27</sup> y, para el caso docente, en la inclusión, cada vez mayor, en las organizaciones magisteriales (Egaña, *et. Al*, 2001), esta situación no tuvo el grado de avance esperado dentro de la cotidianidad política.

Aunque esta época se caracterizó por una extensa politización, en que la mujer se encontraba notablemente más integrada a la vida política que en cualquier otro punto de la historia de Chile, la asignación al género femenino de un rol asistencial y circunscrito al espacio privado, persistió en aquellos años. En cambio, el rol de los hombres implicó un

---

<sup>27</sup> Podemos señalar como inicio de dicho proceso, más institucionalizado y de carácter público que experiencias anteriores, el año 1935 con la conformación del Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile (MEMCH).

comportamiento activo dentro del ámbito público, lo que se expresó en un mayor conocimiento y reflexiones de las temáticas políticas.

Creemos que esta función, relacionada también con el rol de madre y dueña de casa que se otorgaba a la mujer, se veía acentuado en las instituciones formadoras de maestras. Sabemos que históricamente la labor docente femenina se ha homologado a su función en el ámbito doméstico, lo que se ejemplifica en el alto porcentaje de mujeres trabajando como maestras en el sistema educativo<sup>28</sup>:

“La concepción de la “maestra-madre”, suponía que al interior de la profesión, la preceptora debía replicar el rol afectivo, silencioso y obediente que se le asignaba a la mujer al interior de la familia patriarcal” (Egaña, *et. Al*, 2001: 55).

Aunque esta función no fue recepcionada de forma pasiva por parte de las maestras, pues su actividad política y reflexiva se desarrolló de forma progresiva durante gran parte del siglo XX a la par que el movimiento feminista avanzaba (Egaña, *et.al*, 2000), la voz de las mujeres, aunque decisiva, muchas veces fue silenciada por la sociedad.

Entonces, podemos advertir que la *feminización de la educación* si bien no acentuó directamente la reproducción del rol doméstico de la mujer, sí fue una temática influyente en la pedagogía y aún más en las zonas rurales. Era en este espacio, en donde se requería de un profesorado que ejerciera las actividades de cocina, cuidado de niños, actividades de ganadería y limpieza de la escuela. Estas funciones, podemos verlas reflejadas en el relato de las maestras rurales.

Elizabeth Rutherford enfatiza que su formación pedagógica se realizó principalmente en torno a las actividades rurales, en tal sentido, señala: “[...] nos enseñaban a hacer de todo, para ayudar a la gente que estaba en el campo [...] aprendíamos a ordeñar, a hacer huertos, aprendíamos jardinería” (Entrevista 5: 2).

---

<sup>28</sup>Sobre esto, podemos señalar que al finalizar el siglo XIX, junto con un importante incremento de escuelas normales a lo largo del país, existió una paulatina feminización. De las 14 escuelas normales creadas por el Estado entre 1890 y 1920, 9 fueron para mujeres y solo 5 para hombres. En 1900, la matrícula masculina correspondía al 41% de la matrícula, superada por un 59% de matrícula femenina. Porcentajes que fueron acentuados en las décadas posteriores, según autores como Núñez y Gajardo (2012).

Si bien en la Escuela Normal las materias intentaron no reproducir roles de género, existieron asignaturas como costura, cocina, limpieza y economía del hogar que, la mayoría de las veces, estaban dirigidas especialmente a mujeres. De esta forma, la feminización docente se relacionó con la posterior práctica supervisada y el ingreso al mundo laboral, el que debía ejercerse obligatoriamente los tres primeros años en sectores rurales.

Respecto al ejercicio de la docencia y la determinación de roles laborales según género, Berta Vidal manifestó que sus funciones se presentaron con un carácter multifacético:

“Uno no sólo tenía que hacer las clases, además yo tenía que hacerles las leches a los niños, prender el fuego, después hacer las clases mientras tenía que empezar a preparar los almuerzos. Nosotros teníamos que hacer de todo, éramos asistentes sociales, enfermeras, éramos de todo” (Entrevista 8: 2).

El rol asistencia asignado a la mujer y el consiguiente desplazamiento del ámbito público, se expresa claramente en la distribución de militancias políticas que existían dentro de la normal: de un total de 10 mujeres, militaban tres de ellas. Éstas fueron las que más profundizaron sus visiones y estuvieron más dispuestas a contestar sobre temáticas políticas.

De estas 3 mujeres militantes, 2 de ellas fueron parte de las juventudes socialistas y una perteneció a la izquierda cristiana. 2 de las normalistas cursaron sus estudios en el internado, entre los años 1965 a 1973. Mientras que la tercera fue externa, por lo que se politizó fuera de la normal, profundizando sus conocimientos y reflexiones en la posterior trayectoria organizacional como dirigente del Colegio de Profesores.

Por otro lado, aunque creemos que la condición de internas dificultaba el ejercicio político de las mujeres, debe considerarse que la permanencia de 9 años dentro de la Escuela Normal, posibilitaba la existencia de una mayor influencia de las organizaciones políticas que estaban dentro de la Escuela Normal.

En este sentido, consideramos que el factor del régimen de internado puede haber

contribuido a que las mujeres generaran una mirada distante a la política. Sabemos que 6 de las entrevistadas cursaron sus estudios con régimen de internado. Reiteramos que 2 de ellas se involucraron en la política, esencialmente por permanecer 9 años en la normal. Por su parte, fueron 4 entrevistadas externas. En su mayoría, las mujeres internas fueron más receptivas a temáticas pedagógicas, en lo que respecta a formación y práctica docente. Por su parte, si bien las externas representaron las mismas características, un porcentaje proporcionalmente más alto, entregó testimonios más adecuados a las temáticas políticas de la normal.

Podemos decir que el carácter de internado generaba, según Alicia Civera, “[...] una separación física, espacial y temporal con el mundo exterior” (Civera, 1997: 114). Ello, sin duda, tenía consecuencias en la conciencia política de las estudiantes pues la actividad política normalista se desarrollaba, mayoritariamente, fuera de la escuela.

Por su parte, el estricto y disciplinante régimen de internado, puede haber contribuido a la reproducción de los roles tradicionales de género. De todas formas, los relatos de las maestras son claros en afirmar el compromiso social y pedagógico que, fomentado desde la Escuela Normal, llevaba implícita una fuerte carga política.

## 5. Conclusión.

Como señalamos en la instrucción de esta investigación, la frase *Las necesidades del pueblo son los fines de la educación*, fue acuñada en 1922 por Rafael Ramírez, constructor del normalismo rural mexicano, en el marco de la fundación de la primera Escuela Normal Rural de ese país (Civera, 2004b).

Dicha expresión, contiene un significado que podríamos homologar al normalismo rural chileno y, específicamente, al de Ancud. Este proyecto, desde 1920 en Chile, se caracterizó por poseer un fuerte componente social, relacionado con la significación de la práctica del normalista la cual iba dirigida, especialmente, a los sectores populares. Como señalamos, este tipo de enseñanza se diferenció de las escuelas normales urbanas.

Debemos decir que esta educación, que hemos denominado como pedagogía social, influyó en el desarrollo político y económico de las comunidades rurales, ello porque al maestro rural se le adjudicó la tarea de ser un líder social y un promotor del desarrollo del país. Esta influencia valórica muchas veces se relacionó con una identidad política con un carácter de izquierda.

Respecto a estas temáticas, señalamos como hipótesis de esta investigación que quienes estudiaron en la Escuela Normal Rural de Ancud, durante el período en estudio, experimentaron el paso de una identidad política ligada al centro radical, hacia una de carácter izquierdista.

Podemos decir que esta afirmación fue confirmada a partir del análisis de 20 entrevistas realizadas a quienes cursaron estudios en la Escuela Normal de Ancud durante 1970-1973.

Respecto a esto, en primer lugar dimos cuenta del amplio apoyo que los/as estudiantes de la época manifestaron hacia el proceso de reformas económicas, sociales y culturales que llevó a cabo la Unidad Popular, esto demostrado en un 75% de aprobación.

Igualmente, existió una mayoría de tendencias que se condijeron con los partidos políticos adherentes al gobierno de aquellos años. Así, un 85% de los entrevistados/as concordaron en señalar que en la normal predominó los partidos políticos de izquierda, esto aglutinado en las organizaciones representadas en las JJ.SS, JJ.CC. y, en menor medida, el FER.

Por su parte, un 95% de los/as entrevistados concordó en entender la educación como un acto inherentemente político. Esta afirmación, dijimos, se acercó a las propuestas educativas de Paulo Freire.

Por último, un 75% coincidió que las escuelas normales se suprimieron debido a la disonancia política entre estas instituciones y el régimen impuesto en septiembre de 1973.

Entre los factores que explicarían los fenómenos hasta aquí señalados, se encuentra el origen socioeconómico de los/as estudiantes, el apego de las escuelas normales a la institucionalidad estatal, el modelo de formación pedagógica y la auto significación de la práctica docente normalista.

En este sentido, hemos señalado que la educación integral de las normales rurales tuvo que ver con aspectos políticos, académicos, culturales y económicos, todas líneas centrales que fueron impartidas al estudiantado campesino.

Es por ello que creemos y corroboramos que el apoyo a las políticas de la UP se originó a partir de la conciencia del origen social y el rol docente dirigido, preferentemente, a las clases populares. De especial interés es el significado que los normalistas entregaban a su práctica pedagógica: la constante interacción con las comunidades como consecuencia de la organización política y desarrollo económico de las mismas, condujeron a generar una imagen del maestro rural normalista que los representaba como un sujeto político y líder social.

Estas relaciones de socialización que se generaban en la ruralidad (en este caso, entre la escuela y comunidades) pueden relacionarse con lo que Boix (2003) expresó como la competitividad social, en la medida que las acciones colectivas se entendieron como una forma de enfrentar la precariedad en los campos, producto del abandono estatal.

En definitiva, consideramos que los factores señalados generaron en el estudiantado normalista una fuerte atracción a los gobiernos que aplicaban políticas sociales, en la medida que buscaron entregar garantías a su propia clase social. De ello se desprende la influencia de los gobiernos de izquierda y centro izquierda en el normalismo chileno.

Con ello, podemos advertir que existió una vinculación del normalismo con el devenir político estatal, expresado en la modificación parcial del plan de estudios, de la planta docente y de la composición política existente en las normales que se aplicaron, para este caso particular, luego de la asunción de Salvador Allende.

No obstante, si bien existió un compromiso favorable hacia los cambios estructurales que estaba llevando a cabo la Unidad Popular y a las ideas políticas de izquierda, podemos señalar que estas características representaron un fenómeno reciente en el normalismo, por lo que existieron retazos valóricos y constantes disputas de poder entre el centro político (dominado por el Partido Demócrata Cristiano y Radical) y la izquierda (principalmente liderada por las Juventudes Socialistas).

Lo anterior se ejemplifica en las continuidades del discurso político del profesorado en estudio, como aquella referente a una constante exigencia de igualdad de oportunidades, como apelación a un Estado social.

Aunque si bien es cierto, debido a la falta de un análisis estructural, estos discursos pueden situarse en el centro izquierdismo (Bobbio, 1996), los/as entrevistados también aludieron a prácticas y discursos de izquierda como, por ejemplo, los objetivos del rol docente que apelaban a organizar, concientizar y contribuir al desarrollo económico de las

áreas rurales.

Todas estas concepciones convergieron en las opiniones de los/as entrevistados/as respecto al proceso de cierre de las escuelas normales. Aquí, los/as maestros concibieron este proceso como una persecución a la política de izquierda practicada en la institución a la que pertenecieron. Igualmente, dedujeron que la formación-práctica pedagógica, según ellos/as de un carácter politizado y un discurso democrático que sostenía el normalismo, se planteó en contraposición al régimen autoritario impuesto en 1973.

Se infiere de esto que las concepciones educativas, sostenidas por los/as entrevistados, fueron antagónicas al proyecto dictatorial, en la medida que los/as normalistas sostuvieron la defensa al Estado docente durante gran parte del siglo XX, situación que se encontraba en contraposición a la educación de mercado aplicada por la dictadura.

Por otra parte, debemos señalar que existieron diferencias de opiniones según género. Esto, según creemos, estuvo condicionado por el régimen de internado femenino que, junto con la función otorgada desde la profesión docente, redujo a la maestra normalista a un rol asistencial. Además, la poca participación del género femenino en estas temáticas, se acrecentaba en la medida que la militancia política, principalmente dirigida por hombres, era practicada de forma externa a la Escuela Normal.

Del mismo modo, hallamos factores que no consideramos al plantear nuestra problemática y que podrían explicar las características políticas que los normalistas sostuvieron durante los años 1970-1973. Así, por ejemplo, encontramos procesos de democratización al interior de la normal, ligado a la influencia de un profesorado influyente en el estudiantado, principalmente militante del Partido Socialista, y al ejercicio de la triestamentalidad.

Por otra parte, es pertinente reflexionar sobre la significación política del

normalismo en Chile. Hemos reiterado que los normalistas lograron posicionarse como un actor político y social dentro del panorama nacional durante el siglo XX, consiguiendo negociar con el Estado muchas veces de forma conflictiva, con el objeto de incidir en los proyectos educativos.

No obstante, hemos dicho que la historiografía actual se ha preocupado, preferentemente, en estudiar algunas expresiones individualizadas de politización normalista, así como también las acciones de este profesorado desde el gremialismo organizado. Por último, existen estudios que se posicionan desde la experiencia traumática de 1973 que, por lo mismo, enfatizan en las causas que llevaron al cierre de las escuelas normales chilenas, sin advertir las particularidades políticas de las mismas. Aunque los estudios son variados y extensos, hemos expuesto que muchos de ellos no han otorgado importancia a la memoria histórica y política del magisterio desde los testimonios individuales.

En la actualidad latinoamericana, y especialmente en México, han surgido investigaciones que entienden el protagonismo del maestro normalista como sujeto crítico a las acciones neoliberales. En este último año el caso más citado fue el asesinato de 43 estudiantes pertenecientes a la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa en septiembre de 2014.

Por su parte, en Chile las lógicas neoliberales entre los años 1973-1989 comenzaron un decidido proceso de privatización, descentralización y municipalización de la educación que persisten hasta el día de hoy en Chile. Tal sistema, siguiendo lógicas de un Estado subsidiario, no sólo aumentó la precarización laboral y el deterioro social del profesorado, sino que también impulsó la desregulación de la educación, especialmente en lo que respecta a la formación inicial docente. A partir de aquí, se generó una diversificación de carreras de pedagogía que se sostienen a partir de mínimas exigencias, con nulo proceso de selección y con una formación docente que, junto con formar al maestro sin capacidad crítica, no se adecúa a las necesidades económicas y culturales del país.

Según Larissa Adler Lomnitz y Ana Melnicklas (1998), las consecuencias laborales y educativas que trajo consigo la dictadura, otorgó al profesorado inestabilidad laboral como consecuencia de un conjunto de procesos: deterioro de los sueldos, ampliación de horas lectivas, aumento de número de alumnos por aula y municipalización de la educación, todos factores que menoscabaron las condiciones intelectuales y materiales del profesorado. Modelo que también intentó eliminar *la naturaleza política de la educación*, mediante el control y la precarización docente.

Dada esta situación, el magisterio ha pronunciado su politización en los últimos años, a la par del surgimiento de nuevos movimientos sociales. Así, en la actualidad el sector del profesorado ha desplegado críticas contra la precariedad educativa, traspasando los límites de lo exclusivamente laboral y posicionando demandas que cuestionan el principio de subsidiaridad de la educación.

Esta situación, nos hace pensar en el pasado político de este sector social, por lo que visualizamos diversas proyecciones de esta investigación. En primer lugar, esperamos seguir indagando en las percepciones individuales que sostuvieron los maestros normalistas en los diversos períodos de la historia de Chile contemporánea. De especial interés es un futuro estudio que considere el período 1964-1970, debido a la cercanía temporal con el estudio que se ha presentado, lo que puede facilitar el ejercicio comparativo entre ambas generaciones de profesores.

Igualmente, desde un aspecto más bien pedagógico, sería interesante analizar las visiones en la formación normalista luego de 1964, entendiendo que luego de esta fecha la educación en la Escuela Normal experimentó continuidades y cambios. En la misma línea, esperamos investigar la visión del profesorado educado en el pasado y en la actualidad, respecto a la formación y práctica pedagógica. De ello, podría resultar un estudio comparativo de visiones pedagógicas, que haga hincapié en las particularidades de la formación docente normalista, que problematice el estado actual de la educación chilena.

Por su parte, hubiera sido interesante abordar las visiones que las comunidades rurales tuvieron de los maestros, a partir de las perspectivas que han articulado los ejes formativos del normalismo: político, académico, sociocultural y económico.

Con todo, esperamos ser un aporte a la reflexión, siempre crítica, de las trascendencias y aportes que significa el profesorado en el escenario político nacional.

## Referencias bibliográficas

- Aceves, Jorge (1999). “Un enfoque metodológico de las historias de vida”, México, *Proposiciones* Núm. 29.
- Adler Larissa y Melinicklas, Ana (1998), *Neoliberalismo y clase media: el caso de los profesores de Chile*, Santiago de Chile, DIBAM
- Amtmann, Carlos (2008) “Ruralidad y territorio: una mirada desde Chile” en Martínez, Luciano Compilador *Territorios en mutación: repensando el desarrollo desde lo local*, Ecuador, Quito. FLASCO,
- Anaya, Daniel (2003) *Diagnóstico en educación. Diseño y uso de instrumentos*, Madrid, Editorial Sanz y Torres, S.L.
- Apple, Michael (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.
- Apple, Michael (1997) *Educación y poder*, Madrid, Paidós.
- Aylwin, et al. (1990) *Chile en el siglo XX*, Santiago de Chile, Planeta.
- Báez, Miryam (2005), “Las Escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX”, en *EcoS- Revista científica*, Vol 7, Núm 2, Sao Paulo, Brasil, Centro universitario Nove de Julho (UNINOVE).
- Barela, Liliana et al [comps] (1999) *Algunos apuntes sobre Historia oral*, Argentina, Instituto Histórico de la ciudad de Buenos Aires.
- Barrientos, pedro (2013) *Historia de Chiloé*, Ancud, Chile, Ediciones Museo de Ancud.
- Benavides, Leopoldo (1984) *Historia oral: problemas y perspectivas*, Santiago de Chile, FLASCO.

Betancourt, Darío (2004) “Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo”, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, CLASCO.

Bobbio, Norberto (1996) *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política*, Madrid, Ediciones Taurus.

Bobbio, Norberto (2005) Diccionario de política, Vol. 1, México, Siglo XXI.

Boix, Roseer (2003) “Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local” en *Revista digital eRural*, Educación cultura y desarrollo rural, Año 1, Vol 1, Barcelona. Departamento de didáctica y organización educativa, Universidad de Barcelona.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.

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

Calvo, Gloria [coordinadora] (2004) *La formación de los docentes en Colombia: Estudio Diagnóstico*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf> [Consulta realizada el 13 de Junio de 2013].

Civera, Alicia (1997) *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*. El colegio Mexiquense, A.C, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

Civera, Alicia (2004a) “La legitimación de las Escuelas Normales Rurales” En Colección documentos de investigación. El colegio Mexiquense, A.C, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

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

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

Civera, Alicia (2011) Introducción: hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos en *Campesinos y escolares*, México, Ediciones Miguel Ángel Porrúa.

Corvalán, Luis (2002) *Del anticapitalismo al neoliberalismo en Chile. Izquierda, centro y derecha en la lucha entre los proyectos globales.1950-2000*. Santiago de Chile, Ed Sudamericana.

Corvalán, Luis (2012), *La secreta obsesión de la historia de Chile contemporáneo*, Santiago de Chile, CEIBO ediciones.

Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline (1990), *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*, Santiago de Chile, CIDE.

Cuello, Marjorie (2014) *La primera tarea de la educación es agitar la vida: Identidad Docente a través de voces de profesores normalistas. El caso de la Escuela Normal Superior de Valdivia, Chile, 1964-1974*. Tesis de grado para optar a los grados de académico de licenciado en Historia y C.s Sociales, licenciado en educación y al título de profesor en Historia y C.s Sociales en enseñanza media.

Drake, Paul (1992) *Socialismo y populismo en Chile*, Santiago – Chile. Ediciones universitarias de Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso – Instituto de Historia.

Ducoing, Patricia (2004) “Origen De La Escuela Normal Superior De México”, en Revista Historia de la educación latinoamericana RHELA, Vol N° 6, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

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

Egaña, Loreto; Salinas, Cecilia; Núñez, Iván (2000) “Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930” *Revista Pensamiento educativo*. Volumen 26, Santiago de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Egaña, Loreto; Salinas, Cecilia; Núñez, Iván (2001) “La voz de las mujeres en el gremio: una mirada histórica (1900-1930)” *Revista Docencia*. Año VI, Volumen 13, Santiago de Chile.

Egaña, Loreto y Monsalve, Mario (2010) “José Abelardo Núñez Murúa y su aporte a la modernización de la instrucción primaria pública” en José Abelardo Núñez (2010), *La organización de las Escuelas normales, Cámara chilena de la construcción*, Santiago-Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fernández, Esther y Hernández, Cristina (2010) “Ensayo sobre identidades”, *Revista educativa digital*, Año 3, Número 6, Sevilla.

Fontana, Josep (2011) *Por el bien del imperio: una historia del mundo desde 1945*, Barcelona, Pasado & Presente.

Freire, Paulo (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Madrid, Ediciones Paidós.

Freire, Paulo (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, Paulo (2008) *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI.

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

Gáinza, Álvaro “La entrevista en profundidad individual” en Canales, Manuel (2006) *Metodología de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile, LOM.

Gallardo, Monsalud (2011) “La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?” en *Revista ibero-americana de educación Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (oei-caeu)*, Universidad de Málaga, Departamento de didáctica y organización escolar. Málaga, España.

Garcés, Mario (2002) “Recreando el pasado: guía metodológica para la memoria y la historia local”, Santiago de Chile, ECO educación y comunicaciones.

Gimeno, Miguel (2014) “Recuperación de experiencias pedagógicas, memoria y patrimonio de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1842- 1973)”, en *Revista Cuadernos chilenos de historia de la educación*. N° 2, Santiago de Chile. Disponible en [www.historiadelaeducacion.cl](http://www.historiadelaeducacion.cl). [Consulta realizada el 20 de Julio de 2014].

Giroux, Henry (2004) *Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI.

Goicovic, Igor (2012) *Movimiento de Izquierda Revolucionaria, Concepción Chile*, Ediciones Escaparate.

Gómez, Juan Carlos *et.al* (2004) *Tres décadas después: lecturas sobre el derrocamiento de la Unidad Popular*, en Cuadernos sociológicos Universidad ARCIS Chile. Escuela de Sociología. Sociología; N. 3.

González, Sergio (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*, Vol. 6. Iquique-Chile, Universidad Arturo Prat.

Gramsci, Antonio (1960), *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Editorial Lautaro.

Halbwachs, Maurice (1968) “Memoria Colectiva y memoria histórica” 209-219. En REIS. Traducción de Lasén, Amparo, de un Fragmento del Capítulo 2 de *La Mémoire Collective*, París.

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

Hobsbawm, Eric (2011) *Como cambiar el mundo*. Buenos Aires, Crítica.

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

Jelin, Elisabeth (2002) Cap. 1 “La memoria en el mundo contemporáneo” y Cap. 2 “¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?” en *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI.

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

Loaiza, Yesaldez (2011) “Las Escuelas normales superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX”, en *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 7, núm 2, Colombia, Universidad de Caldas. Disponible en <http://www.redalyc.org> [Consulta realizada el 20 de Junio de 2013]

Lozano, José (2009) *Identidad política, legitimidad y hegemonía: del régimen político getulista y la capoeira 1930 a 1945*, Trabajo de grado para optar por el título de politólogo, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones

Internacionales - Carrera de Ciencia Política, Bogotá D.C. Disponible en <https://goo.gl/3JVY2d> [Consulta realizada el 23 de Marzo de 2015].

Magasich, Jorge (2013) *Allende, la UP y el golpe*, Le monde diplomatique, Santiago de Chile, Ediciones Aún creemos en los sueños.

Montiel, Dante y Torres, Nelson (2010) *Profesores normalistas de Chiloé: Maestros legendarios de la Educación*, Castro, Chile, DIMAR Ediciones.

Moulian, Tomas (2006) *Fracturas. De Pedro Aguirre Cerda a Salvador Allende (1938-1973)*, Santiago de Chile, LOM.

Moyano, Cristina (2009) *MAPU o la seducción del poder y la juventud. Los años fundacionales del Partido - mito de nuestra transición (1969 – 1973)*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Navarro, Miguel (2010) “La escuela normal rural ‘J.GPE. Aguilera’ Los dilemas del sujeto social maestro, ser profesor rural: entre la posición crítica y la cooptación hegemónica” en *Revista electrónica de Psicología Política*, Año 8, Vol. 23, San Luis, Argentina.

Núñez, Iván (1980) *El magisterio chileno. Sus primeras organizaciones gremiales 1900-1936*. Santiago de Chile, Ediciones PIIIE.

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

Núñez, Iván (1982b) *Las organizaciones del magisterio chileno y el Estado de compromiso: 1936-1973*, Santiago de Chile, Ediciones PIIIE

Núñez, Iván (1986) *Gremios del magisterio, Setenta años de historia 1900-1970*. Santiago de Chile, Ediciones PIIIE.

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

Núñez, Iván (1990a) *La organizaciones de los docentes en las Políticas y problemas de la educación*, Santiago de Chile, UNESCO/REDUC.

Núñez, Iván (1990b) *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*, Santiago de Chile, Ediciones PIIE.

Núñez, Iván (2003) *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, Santiago de Chile, LOM.

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

Núñez, Iván (2005), “Luces y sombras de un movimiento sociocultural”, MS. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/53087022/LIBRO-3-IVAN-NUNEZ> [Consulta realizada el 13 de Julio de 2013].

Núñez, Iván (2010 “Las Escuelas normales: Una historia de fortalezas y debilidades 1842-1973”, *Revista Docencia*. Colegio de profesores, Vol N° 40, Santiago de Chile, Proyecto CONICYT Anillo SOC – 17, patrocinado por el Instituto de Historia de la P. Universidad Católica de Chile,

Núñez, Iván y Gajardo, Julio (2012) “El preceptorado como actor social” en Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena; Rengifo, Francisca (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo II La educación nacional (1880-1930), Santiago de Chile, Taurus.

Ocampo, Javier (2004) “Eugenio María de Hostos (1839-1903): Sus ideas americanistas y educativas para la formación de los maestros”, en *Revista Historia de la educación latinoamericana RHELA*, Vol 6, Colombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de

Colombia.

Osandón, Luis (2007), *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930 – 1970). Vida de maestros y maestras en la educación primaria*, Universidad Academia Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, Salesianos impresores S.A.

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

Padilla, Tenalís. (2009) “Las normales rurales: historia y proyecto de nación”, en *Revista el cotidiano*, núm. 154, México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

Page, Carlos (2004) “Los simbólicos edificios de las Escuelas normales de Córdoba (Argentina)”, en *Revista Historia de la educación latinoamericana RHELA*, Vol N° 6, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Piña, Carlos (1999) “Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico”, en *Revista Proposiciones*, Vol. 29. MS.

Piscoya, Luis. (2004) “La formación docente en Perú”, en IESALC-UNESCO, Lima. MS. Disponible en <http://www.radu.org.ar/Info/17%20form%20doc%20peru.pdf> [Consulta realizada 12 de junio 2013]

Pozzi, Pablo y Pérez, Claudio (2012) *Historia oral e historia política. Izquierda y lucha armada en América Latina, 1960-1990*, Santiago de Chile. LOM.

Puiggrós, Adriana (2002) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*, Buenos Aires, Galema.

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

Miguel Enríquez – Archivo Chile.

Reyes, Leonora (2010) “Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, en *Revista Docencia*. Colegio de profesores, Número 40, Santiago de Chile, Departamento Estudios Pedagógicos-Universidad de Chile. (PIIE),

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

Ricoeur, Paul (2008) Cap. 3. “Memoria personal, memoria colectiva” en *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de cultura económica.

Riesco, Manuel (2012) *Parto de un siglo*, Santiago de Chile, USACH.

Robles, Elmer (2004) “Las primeras Escuelas normales en el Perú”, en *Revista Historia de la educación latinoamericana RHELA*, Vol 6, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Roitman, Marcos (2013) *Tiempos de oscuridad. Historia de los golpes de Estado en América Latina*, Madrid, AKAL.

Rojas, Jorge (2010), *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810- 2010*, Santiago de Chile, Junta Nacional de Jardines Infantiles, Ocho libros.

Rossi, Paolo (2003) *El pasado, la memoria, el olvido*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Ruiz, Carlos (2010) *De la república al mercado: ideas educacionales y política en Chile* Santiago de Chile, LOM.

Sáez, Cecilia (2006) Efectos geográficos de eventos catastróficos, Caso Terremoto-

Maremoto 22 de mayo 1960, Ancud, Chile, Memoria para optar al título profesional de Geógrafo. Universidad de Chile. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Escuela de Geografía.

Sanabria, Francisco (2010). “Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia”. Revista *Historia de la educación latinoamericana RHELA*. Vol N° 13. Colombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Salazar, Gabriel y Pinto, Julio (1999) *Historia Contemporánea de Chile I. Estado legitimidad, ciudadanía*, Santiago de Chile, LOM.

Santander, Pedro (2011) “Por qué y cómo hacer análisis de discurso”, *Revista Cinta Moebio*, N° 41, Santiago de Chile, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

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

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

Sharpe, Jum (1999) “Historia desde abajo” en Burke, Peter [ed] *Formas de hacer Historia*. Madrid. Alianza Universidad.

Silva, Benjamín (2009) “Registros sobre la infancia: una mirada desde la Escuela primaria y sus actores (Tarapacá, norte de Chile, 1880-1922)” en *Revista de historia social y de las mentalidades*, Vol 13, N° 2, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile, pp, 121-146.

Silva, Benjamín y Figueroa, Carolina (2011) “La demanda política de un actor educativo: el visitador de escuelas primarias Ramón López Pinto (Tarapacá, norte de Chile 1889-1907)” en *Cuadernos de historia*, Vol N° 34, Santiago de Chile, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, pp. 53-81.

Silva, Benjamín (2013) “El sistema de instrucción primaria durante el ciclo salitrero. Tarapacá, Norte de Chile. 1880-1920” en Sergio González (Compilador) *La sociedad del salitre. Protagonistas migraciones, cultura urbana y espacios públicos*, Santiago de Chile, RIL editores, Universidad Arturo Prat del Estado de Chile.

Silva, Benjamín *Compilador* (2015) *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 1 Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

Silva, Benjamín (2015) (Compilador) Presentación Colección Historia Social de la educación chilena, en *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 1 Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).

Silva, Benjamín y Figueroa, Carolina (2015) “La instrucción primaria en las provincias de Tarapacá y Antofagasta durante la guerra del pacífico: una mirada desde sus docentes. Norte Grande de Chile, 1879-1883” en Silva, Benjamín (Compilador) *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 1 Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).

Solari, Horacio (1991) *Historia de la educación Argentina, Barcelona*, Ediciones Paidós.

Stuven, Ana María (2000), *La seducción de un orden*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica.

Thompson, Paul (1988). Cap. 1 “Historia y comunidad” en *La voz del pasado. La Historia oral* PI Alfons el Magnanim, Valencia. INSTITUCIÓN VALENCIANA D’ESTUDIS I INVESTIGACIÓ (IVEI).

Todorov, Tzvetan (2000) *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Paidós.

Toro, Pablo (2008) “Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX” en *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 11, Segundo semestre, 2008, Valparaíso, Chile, Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, pp. 127-144

Triana, Alba (2010) “Escuela Normal Rural, Agropecuaria y de campesinas en Colombia: 1934-1974” en *Revista de Historia de la Educación Colombiana RHEC* Colombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Vol. 13.

Uribe, Rodolfo (2006) Cap. III “Definición y posibilidades de la política” en *Dimensiones para la democracia. Espacios y criterios*, Cuernavaca, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Valenzuela, Arturo (1989) *El quiebre de la democracia en Chile*, Santiago de Chile, FLASCO.

Van Dijk, Teun (1996) “Opiniones e ideología en la prensa”, *Revista Voces y Cultura* Vol. 10, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de la Comunicación, pp 9-50.

Vaughan, Mary kay (1988). “El papel político del Magisterio Socialista de México, 1934-1940: Un estudio comparativo de los casos de Puebla y Sonora”. XII Simposio de Historia y Antropología de Sonora, Universidad de Sonora, México, pp.175-197.

Vial, Gonzalo (1996), *Historia de Chile (1891-1973)*, Volumen IV, capítulo IX Santiago de

Chile, Editorial Fundación.

Williamson, Guillermo (1999) *Paulo Freire. Educador para una nueva civilización*. Temuco, Chile, Ediciones Universidad de la Frontera, Instituto Paulo Freire.

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

Zuluaga, Olga (2010) “Las Escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)”, en *Revista educación y pedagogía*, Número 12 y 13, Colombia, Universidad de Antioquia – Facultad de educación.