

## ESCUELAS NORMALES: UNA HISTORIA LARGA Y SORPRENDENTE. CHILE (1842-1973)

*Normal schools: findings and reflections upon a long and amazing history.  
Chile (1842-1973)*

IVÁN NÚÑEZ PRIETO

### Resumen

Artículo que analiza sumariamente la historia de las escuelas normales chilenas. Presenta algunos hallazgos sobre sus actores -alumnos, directores y profesores- así como problemas de su desarrollo institucional, entre 1842 y 1889. Luego reflexiona sobre la historia larga de estas instituciones hasta su supresión en 1973, y formula hipótesis para una investigación mayor en curso, en la que se espera encontrar logros, problemas y tensiones.

**Palabras clave:** formación de profesores, historia de la educación, políticas educacionales, Chile

### Abstract

*This article outlines the history of the early run-state normal schools in Chile. It synthesizes some findings about their actors: students, principals and professors. Also analyses institutional development problems, between 1842 and 1889. A discussion focuses on normal schools evolution until 1973 is presented, including hypothesis for further research. Probably it will find not only achievements, but also problems and tensions.*

**Key words:** teacher's training, history of education, educational policies, Chile

---

\* Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de Chile, Investigador Asociado, Proyecto CONICYT-Anillo Soc-17, [ramoninunez@gmail.com](mailto:ramoninunez@gmail.com)

**E**stá abierta la preocupación pública y el debate sobre la formación de docentes. En muchas voces se expresa también la nostalgia respecto a los profesores/as formados en las ya desaparecidas escuelas normales. Un sentido común nacional las supone mejores que la actual formación de docentes en las universidades. Incluso hay demandas formales para la restitución de aquellas instituciones históricas.

Como es sabido, las escuelas normales tuvieron una larga trayectoria de servicio a la educación primaria y a la sociedad chilena. La primera de ellas fue fundada en Santiago, en 1842. Lentamente en el siglo XIX y más rápido en el XX, se multiplicaron y desplegaron a lo largo del territorio. Sin embargo, fueron suprimidas en 1973.

El Proyecto CONICYT Anillo SOC-17 quiere aportar insumos académicos al desarrollo profesional de los docentes chilenos, en el sentido de comprender históricamente la evolución de su campo de desempeño y el devenir de su propia profesión. Por lo tanto intenta reparar, con una investigación de largo aliento, la sequía historiográfica respecto a la formación inicial de maestros primarios. Este artículo comienza con un breve recuento de los primeros hallazgos sobre el tema, referidos al período 1842 a 1889, y prosigue reflexionando sobre su proyección al resto de la historia de las escuelas normales.

### Las primeras escuelas normales

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

En la fórmula escolar de enseñanza simultánea, era central el maestro o preceptor. En las escasas y precarias escuelas heredadas de la monarquía, existían unos pocos “escoleros”, término despectivo aplicado en la época a quienes enseñaban en aulas primarias. En la sociedad que salía del coloniaje había pocas personas mínimamente capaces y dispuestas a desempeñar tal oficio. La multiplicación de escuelas tenía aquí su piedra de tope.

A comienzos de la década de los años de 1840 quedó claro que, sin perjuicio de seguir empleando personal improvisado, era indispensable que el Estado crease la profesión de preceptor, mediante una escuela *ad hoc*: la “escuela normal”, institución que ya existía en diversos países europeos y muy recientemente en los Estados Unidos.

La misión encomendada por el Presidente Manuel Montt al primer centro formador de maestros en Chile quedó retratada en los fundamentos del decreto que lo creó. La Escuela Normal de Preceptores debía formar maestros idóneos, con reconocida moralidad, provistos de métodos fáciles, claros y uniformes, que debían extender la educación primaria a todas las clases sociales, procurando así ahorro de tiempo (Monsalve, 1998: 210).

La escuela normal de la década de 1840 fue poco más que una escuela primaria en que se enseñaba a jóvenes de los sectores pobres, difícilmente reclutados entre quienes apenas sabían leer y escribir. Su currículum apenas sobrepasaba lo que debían instruir en las aulas de la “educación popular”. Si no fuera por la presencia de Domingo Faustino Sarmiento como director y único profesor, la primera normal pudo haber parecido una institución intrascendente.

Entre 1842 y 1847, la escuela normal de preceptores, funcionando en régimen de internado, preparó a dos sucesivas cohortes de una veintena de alumnos cada una, con altas proporciones de abandono, sea por expulsión, sea por deserción. Los primeros directores de la normal debieron enfrentarse al hecho que la tarea de moralizar o civilizar a sus alumnos no podía lograrse sin el régimen de internado, que se adoptó. Más tarde, un historiador y ex alumno de la escuela normal diría que:

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

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

La enseñanza en la normal era gratuita y los alumnos recibían alimentación, alojamiento y vestuario. La escuela fue convirtiéndose en una de las escasas oportunidades de educación y de mantención de jóvenes pobres, con cargo al Estado. La contraprestación era un servicio obligado durante siete años en las escuelas primarias públicas. Aumentaba la demanda por ingresar a la escuela, pero era difícil encontrar jóvenes que cumplieran los estándares de moralidad y saberes mínimos requeridos, en una sociedad muy poco letrada y semibárbara, según pensaba la elite de la época.

### Una tímida diversificación

En 1854 se dio el primer paso en la instalación de un sistema de escuelas normales. Ese año se funda una de mujeres, también en Santiago. Fue una normal creada por el Estado y con financiamiento fiscal, pero entregada a la gestión administrativa y pedagógica de una congregación de religiosas (ver De la Taille, 2004: 355-376 y De la Taille, 2007, pp. 295-367.). Había interés público por la educación de las niñas pobres, futuras madres que debían moralizar a los hijos de la plebe. Se requerían además preceptoras a las que había que capacitar, también sustrayéndolas del contexto sociocultural. Nada mejor que la solución conventual.

El crecimiento de ambas escuelas fue muy irregular y escaso. En consecuencia, la formación de preceptores/as, en lo cuantitativo, marchó a la zaga del crecimiento del sistema de escuelas primarias. Por razones más ideológico-políticas que económicas, las elites querían difundir la instrucción pública elemental, que experimentó un lento incremento: de cerca de 20 mil a alrededor de 100 mil alumnos entre 1843 y 1889 (Ponce de León, 2009, p. 7). Pero esa oferta de escolaridad primaria, o una más amplia, era dificultada por la escasez de maestros y particularmente de graduados/as de las normales.

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

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

En la década de los años 70 se dieron otros pasos hacia la constitución de un sistema. Esta vez, en el sentido de desconcentración territorial, mediante la fundación de nuevas escuelas normales de mujeres, en Chillán y en La Serena. Así, se demostraba el avance de la demanda por educación primaria de niñas y la consiguiente respuesta mediante la feminización de la profesión docente. Egaña, Salinas y Núñez (2003: 97-125) han hecho ver que frente a la escasez de postulantes varones al preceptorado, se optó por recurrir al *stock* de jóvenes mujeres disponibles para desempeñarse en la

enseñanza. No obstante, los planes de estudio de las normales femeninas tuvieron diferencias menores respecto al currículum de los varones. La uniformidad estaba en los genes del sistema normalista.

### **Currículum, alumnos y profesores de las primeras normales**

El currículum de las escuelas normales fue bien analizado por Cox y Gysling (1990: 42 y ss.), a partir de una mirada sociocultural a sus planes de estudio, ya que no existían los que hoy se conocen como programas de enseñanza. No obstante, entre el plan de 1842 y los planes fijados a partir de la ley de instrucción primaria de 1860 hubo numerosas modificaciones de detalle en los planes de las normales santiaguinas, así como en el currículum de las nuevas escuelas de provincia, debidas al accionar de los ministros de instrucción y a iniciativas de los directores de ambas escuelas. En general se trataba de planes inicialmente muy cercanos a las materias que se enseñaban en las escuelas elementales, con ampliaciones de índole humanista, propias del liceo de la época, y, de vez en cuando, fugaces adiciones prácticas como “vacunación”, “telegrafía”, “trabajos de aguja” y otros. Se enseñaba “pedagogía teórica”, basada en manuales de catequesis europeos, y la pedagogía práctica se ensayaba en escuelas anexas a cada normal (Núñez, 2009: 98-118).

La moralidad tuvo en dicho currículum una presencia tanto o más importante que la instrucción: sea como norma escrita en el plan de estudios, sea como contenido de los discursos oficiales regulatorios de la cotidianeidad escolar, sea mediante el currículum oculto. Se han estudiado, para la escuela normal de preceptores de Santiago, las exigencias de moralidad de las familias de los alumnos, los estándares de disciplina de éstos, el internado como dispositivo de moldeamiento, los castigos (frecuentemente físicos) y los premios como estímulos al aprendizaje memorístico de materias enseñadas en forma de inculcación (Núñez, 2009: 32-48). Un indicio significativo lo da el siguiente párrafo de un informe del Director Guillermo A. Moreno:

*“Sujeta la Escuela a un régimen de estricta vigilancia, las acciones del alumno no pueden pasar desapercibidas para el empleado, que se encuentra siempre en aptitud de prevenir unas i de reprimir otras, aprovechándose de las circunstancias más insignificantes para obrar en el ánimo de su autor, a fin de que se abstenga de aquellas en virtud de convencerse de los malos resultados que le habrían producido, i se precava de incurrir en la repetición de éstas en virtud del mal moral o físico que se le hace sufrir por haberlas cometido. Seguido con tezon (sic) este sistema, se han alcanzado los frutos que era de esperar. Fuera de un caso de insubordinación, nacida en gran parte del carácter violento del individuo, i cuatro de fuga, proveniente exclusivamente de falta de vocación, la estadística criminal del Establecimiento no registra otros a que pudiera darse el nombre de delitos; fórmanla faltas livianas, más o menos graves,*

*hijas de malos hábitos adquiridos en el hogar doméstico, pero que no afectan a la moralidad, tomada en sentido estricto* (Informe sobre el estado de la Escuela Normal de Preceptores, pasado al Gobierno por el Director del establecimiento”, *Anales de la Universidad de Chile, Tomo XVI, 1859, pp. 49-50*).

Los estudiantes que se formaban en las primeras escuelas normales tenían, en general, características como las que se indican a continuación.

El primer grupo de alumnos, que estudió entre 1842 y 1844, al ingresar tuvo como promedio 19 años de edad, con una máxima de 23 y una mínima de 17 años (Ministerio de Educación, 1942: 20-22). Los registros de matrícula de años posteriores muestran promedios de edades en torno a 17 años, con mínimas cercanas a 14 y máximas en torno a 23 años (elaboración propia, según datos de los volúmenes 61 y 62 del Fondo de Escuelas Normales, ANH.). La escuela normal de preceptoras, en su etapa fundacional, aceptó alumnas bastante menores que la de varones. Las edades de ingreso fluctuaron entre 10 y 12 años, aunque se exigió el dominio de la lectoescritura.

Desde la década de 1850, se consideraba a la Escuela Normal de Preceptores como una especie de asilo en el cual los jóvenes de familias de escasos recursos podían encontrar durante algunos años alimentación, vestido, cuidado y educación gratuitos, y había “casos [...] en que se ha mirado la escuela como una casa de corrección para jóvenes díscolos, de mala conducta o desaplicados” (Informe sobre el estado de la Escuela Normal de Preceptores, pasado al Gobierno por el Director del establecimiento, *Anales de la Universidad de Chile, Tomo XVI, 1859, pp. 49-50*).

En cuanto a su origen geográfico, de los 14 primeros estudiantes de la Escuela Normal de Preceptores, 7 provenían de Santiago, 6 de provincias cercanas y uno, de San Juan, República Argentina. Al momento de destinarse, sólo uno de ellos permaneció en Santiago. Los demás fueron distribuidos a lo largo del territorio, incluyendo los extremos de entonces (Copiapó y Chiloé), evitando enviarlos a las ciudades más grandes (Valparaíso y Concepción), ni a lugares cercanos a Santiago. (Muñoz Hermsilla, J. M., 1918, p. 121). En los años posteriores, la proporción de santiaguinos disminuirá y aumentará la de provincianos, especialmente de la zona central. Entre 1856 y 1890, se estima que gruesamente dos tercios de los que ingresaban a la escuela normal de preceptores de Santiago eran provincianos (Núñez, 2009, p. 94). La mayor parte de las niñas de la normal de preceptoras, en cambio, eran santiaguinas. El Ministro de Instrucción informaba en 1859 que era difícil destinar a las egresadas a provincias “por los graves perjuicios que originan a sus familias con el cambio de residencia”. En consecuencia, recomendaba a los Intendentes que “en cualquier tiempo que haya jóvenes dispuestas a seguir la carrera del preceptorado, den aviso para acordar su incorporación” (a la normal de mujeres) (Memoria Ministerial de Instrucción Pública de 1858, pp. 48-49).

La Escuela Normal de Preceptores de Santiago, en las décadas de 1860 y 1870, admitió algunos alumnos de origen indígena. Entre ellos, Juan Colipí, ingresado en 1863 y expulsado en 1865, por insubordinado y devuelto al coronel Cornelio Saavedra quien lo había enviado a Santiago como rehén, por pertenecer a una familia de loncos que convenía neutralizar. También se registra a Antonio Neculmán, ingresado en 1881, a quien se reconoce como el primer normalista que se desempeñó en el territorio de la Araucanía recién dominada (Núñez, 2009, pp. 43-44 y 95).

Respecto a los profesores de la primitiva escuela normal de preceptores, ahora bajo la dirección de Máximo Argüelles (entre 1843 y 1853), se superó la condición de escuela “unidocente” de los tiempos de Sarmiento y ya hubo una plantilla de profesores. Eran en general chilenos o extranjeros, con alguna ilustración, o egresados del Instituto Nacional. Más tarde se desempeñaron en ella algunos profesionales y también normalistas, que inauguraban así una tradición “endogámica” que se prolongaría hasta la supresión de las normales. Entre los primeros profesores formados en la propia normal estaban José Bernardo Suárez y Juan de Dios Pení. En las décadas de 1860 y 1870 eran ya cuerpos de profesores heterogéneos, con poca estabilidad en los cargos, designados por el Presidente de la República y al parecer sin criterios estables de selección. La mayoría se desempeñaba en la enseñanza de una o dos asignaturas y fueron muy pocos los que se acercaron a lo que hoy día se estima una dedicación completa al cargo (Núñez, 2009, pp. 67-74).

La Escuela Normal de Preceptoras, como se ha dicho, estuvo a cargo de religiosas, con las fortalezas y limitaciones comprensibles de acuerdo a los cánones de la época. La segunda normal de preceptoras, fundada en Chillán, fue gestionada por monjas de la misma congregación. En cambio, la tercera, fundada en La Serena, fue dirigida por una meritoria maestra chilena, Mercedes Cervelló, de amplia cultura general y profesional, quien administró inteligente y abnegadamente la escuela normal, enseñando ella misma, acompañada de algunos profesores del liceo local (Núñez, 2009: 75-76).

Los directores de escuelas normales, entre 1842 y 1885, fueron muy importantes en el desarrollo de sus instituciones. A la vez, muy heterogéneos como conjunto. En la normal de varones de Santiago, en dicho lapso, hubo figuras tan trascendentes como Sarmiento, cuya gestión en la normal chilena fue analizada basándose en artículos del *Monitor de las Escuelas Primarias*, en Ponce (1890), Jenschke (1922) y Ministerio de Educación Pública (1942), su sucesor Máximo Argüelles, quien promovió el régimen de internado, y Guillermo A. Moreno, que sobresalió por dirigir la escuela durante 11 años y dejar huella de su claridad de ideas sobre la gestión pedagógica y administrativa. Dos de los directores fueron egresados distinguidos de la misma normal: Emilio Jofré y Eulalio Vargas. Algunos de los directores pusieron más énfasis en la dimensión socio-educacional de desempeño; otros, en la gestión administrativa y el disciplinamiento de los alumnos, como Victorino Garrido; hubo también directores de breve gestión.

Los directores y directoras tuvieron estabilidad en sus cargos. Algunos sirvieron durante tres períodos presidenciales, la mayoría sirvió bajo dos mandatarios y algunos en uno. Por otra parte, los directores y directoras tuvieron que sortear diversas dificultades sociopolíticas y administrativas. Al mismo tiempo, todos sirvieron la cátedra de pedagogía teórica en sus respectivas normales. No hay indicios suficientes sobre el contenido u orientación de su enseñanza pedagógica, salvo el empleo que algunos hicieron del manual de Bernardo Overberg (1754-1826), quien había fundado la primera escuela normal germanoparlante y redactado una Guía de Instrucción Primaria. “...Este pedagogo, con ser sacerdote católico no aceptaba el aprendizaje mnemónico del catecismo y preceptuaba que el catecismo debe explicarse antes de estudiarlo” (Muñoz Hermsilla, 1931, p. 266).

### **La economía política de la temprana formación normalista**

El discurso oficial sobre educación popular, docentes y escuelas normales nunca fue acompañado de un financiamiento suficiente. Se hicieron en ellas gastos ordinarios relativamente aceptables. Los alumnos tuvieron al menos alojamiento, alimentación, vestuario y un equipamiento didáctico mínimo previsto por el Estado. Los informes oficiales de los directores de normales no se quejaban de las remuneraciones de sus profesores. En cambio, se preocupaban de los textos que, o no existían o eran escasos, porque no se escribían, por ausencia de traducciones o simplemente por economía. Además, el Estado fue muy renuente a invertir en la construcción de edificios, incluyendo los costosos internados. Prefería arrendar casas para instalar las escuelas. Pero era muy difícil encontrar los locales adecuados, especialmente en las ciudades de provincia. Este fue “el talón de Aquiles” de la formación de maestros/as. Limitó no sólo las matrículas, sino también el cumplimiento de los planes de estudio, en ramos que requerían alguna instalación especial, como laboratorios, gimnasio o bibliotecas, que no se pudieron implementar durante décadas (Núñez, 2009: 109-115).

En las décadas de 1860 a 1880 la red parecía estabilizarse pero el modelo institucional de formación no lograba consolidarse. Surgieron disyuntivas acerca de los medios para cumplir el propósito fundacional y, por consiguiente, dudas acerca del carácter de las normales. Por una parte, había dificultades para reclutar alumnos meritorios, se estimaban ineficaces las prácticas de selección para el ingreso y crecían los grupos de alumnos eliminados durante el primer año de estudios. Por otra parte, ante la baja productividad de las escuelas normales se proponía la alternativa de instalar, en algunas escuelas primarias superiores de provincias, dispositivos para formar allí grupos de futuros preceptores. Lo costoso del régimen de internado y del mantenimiento gratuito de los alumnos tentaban a reintroducir, al menos parcialmente, el régimen de externado. Además, los estudios en las normales eran asimilados, de hecho o de derecho, a los

estudios secundarios de los liceos. Esto, en cierto sentido, legitimaba la formación normalista y, en otro, contribuía a la deserción de parte de sus egresados hacia horizontes distintos del desempeño en escuelas elementales. Por último y contradictoriamente, siempre impactaban sobre la economía política de la formación normalista, los bajos salarios docentes y la imperiosa exigencia de producir más preceptores y preceptoras graduados y retenerlos en la enseñanza primaria popular. Las memorias anuales de los sucesivos Ministros de Instrucción Pública al Congreso Nacional y los informes de los directores de las normales, anexos a aquellas, abundan en diagnósticos, demandas y proposiciones sobre este tramado estructural.

### *La “reforma alemana”*

Finalmente, el gobierno de Santa María optó por fortalecer el modelo institucional existente aumentando el número y capacidad de las escuelas normales y reformando a fondo el currículum, priorizando la débil formación pedagógica. En adelante ella se inspiraría en el exitoso ejemplo germánico de la época. En el desarrollo de esta reforma fue muy influyente la obra de José A. Núñez (1883), que presentaba las experiencias europeas y norteamericanas de formación de maestros primarios y proponía un modelo a aplicar en Chile.

En 1883, el Ministro de Instrucción Pública hacía un balance de la evolución de la enseñanza normal. Mostraba una satisfacción general sobre lo que se enseñaba y aprendía en estas instituciones. Sin embargo, levantaba una mirada crítica sobre los métodos de enseñanza y “la clase de pedagogía teórica i práctica” en las escuelas normales. Dicha deficiencia se remediaría mediante una ambiciosa política pública que incluía la contratación de profesores extranjeros, el envío de normalistas chilenos distinguidos a los países más avanzados en esta materia, el mejoramiento de la capacidad instalada de las normales existentes y la fundación de otras (Ver Memoria Ministerial de Instrucción Pública de 1883, pp. 123-124).

La reforma emprendida se motivó en la insatisfacción acerca de la eficacia de las normales, se facilitó por la existencia de una base material o económica para robustecerlas –proveniente de las rentas del salitre– y se inspiró en la convicción gubernamental de que la formación de maestros debía basarse en el moderno saber pedagógico de base científica, y en la admiración hacia el poderío, la cultura y la educación alemanas, entonces colocados entre los principales del mundo.

Desde entonces y hasta los años veinte del siguiente siglo, las escuelas normales vivieron lo que podría denominarse su período “clásico” y se moldeó la imagen positiva que ha permanecido en la memoria colectiva de los chilenos.

Recientemente Soifer, H. D. (2009, pp. 169-170) ha valorizado el significado del desarrollo de las normales y el impacto de la obra homogeneizadora de sus egresados en las aulas, a fines del siglo XIX, pero no atisbó que los normalistas eran minoría en la enseñanza primaria. Los “ayudantes” o interinos eran los sucesores de los antiguos “escoleros” y habían llegado para quedarse hasta los tiempos finales de las escuelas normales.

Como ya se dijo, se multiplicaron las normales, se las instaló relativamente bien, se reglamentó, uniformó y fortaleció la formación mediante la implantación de una avanzada pedagogía de raigambre alemana. Se mantuvo la gratuidad de los estudios y el régimen de internado, para reforzar la llamada formación moral y la creación de un espíritu profesional de servicio. Con todo, no se resolvieron los problemas estructurales que provenían de la contradicción entre las malas condiciones de empleo de los preceptores y la demanda para incrementar el número de normalistas en desempeño en las escuelas primarias que, a su turno, seguían multiplicándose con mayor velocidad que el *stock* de maestros y maestras titulados.

### *Repensando la historia de las normales en el siglo XX*

La investigación respecto a las primeras décadas de las escuelas normales –que recién se ha sintetizado– dio pistas para un esfuerzo reflexivo y de construcción de hipótesis fundadas sobre el devenir de estas instituciones hasta su disolución en 1973.

La evolución larga de las normales contuvo una combinación de logros y fracasos, “fortalezas y debilidades”, que son explicables no sólo por la dinámica interna de las escuelas y sus actores, sino también por fuerzas históricas más amplias. El propio desenvolvimiento de la sociedad chilena, en sus dimensiones económico-sociales, políticas y culturales, en más de 130 años, influyó directamente, en términos que la brevedad de este artículo no permite explicar. Se ha organizado una exploración en torno a los siguientes ejes principales.

#### a. Instalación y consolidación de un modelo institucional de formación de profesores de primaria

El contexto inicial fue el de un muy precario conjunto de escuelas primarias, atendidas por maestros pobres, legos y de muy bajas competencias. Principalmente por obra del Estado chileno, lenta pero sostenidamente, se instaló y consolidó un concepto y una práctica social e institucional de formación: para desarrollar la educación primaria se requerían no sólo escuelas, sino también maestros. Tempranamente se adoptó la idea fuerza que quienes enseñaran en las aulas infantiles no debían ser practicantes improvisados. La enseñanza sería una práctica social que requería una formación especial.

Los “preceptores” no sólo debían poseer los conocimientos a impartir, sino también cultivar los valores y practicar las destrezas propias de la profesión pedagógica. Hacer realidad esta propuesta costó largos esfuerzos y nunca se realizó plenamente.

En términos más amplios, es resaltable que el Estado oligárquico y liberal haya emprendido directamente la construcción de una profesión socialmente necesaria. Desde 1842, el Estado de los Bulnes, los Montt, los Varas o los Santa María sostuvo una política, a menudo mezquina y con matices cambiantes, pero persistente en hacer del “preceptorado” una profesión, al modo como ésta era entendida en la época. Se esperaba cumplir de este modo y más eficazmente los propósitos oficiales de moralización e integración cultural subordinante de las masas populares.

En este marco, la profesión magisterial se entendió como un dominio técnico de saberes transmitidos y ejecutados de acuerdo a lo “normal”. No alcanzó la de maestro primario el estatus contemporáneo de las profesiones de nivel superior, que logran autonomía, autoridad y legitimidad social basada en la condición universitaria de su preparación inicial y de su formación continua. Pero aportó una proporción importante del personal técnico necesario para difundir la educación elemental.

#### b. Contribución al desarrollo de la alfabetización y la educación primaria

El desarrollo de la red de escuelas normales fue acompañando, en interacción, el esfuerzo nacional de alfabetización y expansión de la educación primaria. Con una inicial lentitud y mayor velocidad más tarde, estas instituciones proveyeron centenares o miles de maestros y maestras en la siembra de escuelas a lo largo del territorio. En esto, el país de hoy tiene una deuda con las normales de antaño. El nivel sociocultural de Chile en el Bicentenario no es explicable sólo por políticas y recursos de las últimas décadas. Es una edificación lenta y acumulativa. Las escuelas normales hicieron un gran aporte en esta empresa colectiva.

Pero no fue oro todo lo que relucía. Nunca en su historia las escuelas normales produjeron la cantidad de maestros y maestras que requería el crecimiento del sistema (Salas, 1917, p. 146). Puede responsabilizarse a las miserias o mezquindades del Estado que las prohiaba. Hubo un problema de recursos escasos. Es cierto que el fisco no privilegió a la enseñanza primaria y normal en la distribución de los recursos educacionales. En este marco, la decisión fundacional de que las escuelas normales adoptaran el régimen de internado, y de que se proporcionara a sus alumnos enseñanza gratuita, alimentación, vestuario y otros recursos, hizo de las escuelas normales instituciones comparativamente caras para un Estado oligárquico y que tardíamente intentó definirse como Estado social o benefactor. Por lo mismo, no desarrollaron una capacidad institucional adecuada al reto de la paulatina generalización del alfabetismo y la escolaridad primaria.

Hubo asimismo un tramado social e institucional que limitó la productividad del sistema de formación. Desde el siglo XIX se podía observar, por una parte, un problema de cupos y de reclutamiento de alumnos –desde la base sociocultural de la infancia popular– y también uno de selectividad y de deserción: por exigencia de los cánones de la época, era frecuente la desvinculación de alumnos de los primeros años de las normales, por razones académicas, de salud y de disciplina.

Por otra parte, no todos los siempre insuficientes egresados de las normales servían los años exigibles en las escuelas primarias públicas: parte importante de los titulados, sobre todo en el siglo XX, se desplazaban a otras actividades o continuaban estudios superiores en vez del ejercicio de la enseñanza primaria o en paralelo con él (Salas, 1917, pp. 146-167). La gran mayoría de graduados desertores, si bien aportaban al país desde las aulas de educación media o superior o desde otras profesiones, se restaban a la necesaria provisión de docentes en la enseñanza primaria popular.

Así, por escasez de escuelas normales y de cupos de ingreso, por selectividad y deserción en su curso, estas instituciones no llenaban los requerimientos en número de egresados, ni todos estos cumplían el compromiso de desempeñarse en las aulas primarias.

En verdad, buena parte del esfuerzo de alfabetización y enseñanza primaria fue cumplido –bien o mal– por los llamados “interinos”, o “propietarios”, personal sin la formación inicial normalista. Es probable que, justamente en los lugares más apartados y difíciles, hayan sido estos maestros y maestras improvisadas los que llevaran las luces. Lucila Godoy Alcayaga es el símbolo de los mejores de ellos. Al respecto –y no sólo con los normalistas– hay un reconocimiento histórico que no debe escatimarse.

### c. Servicio a la construcción de nación y de ciudadanía y atención a la diversidad

Puede sostenerse que las escuelas normales fueron pilares del proceso de construcción sociocultural de la nación. Sus fundadores concebían a estas instituciones como herramientas del proceso civilizatorio y de edificación de nación. Los egresados de ellas eran definidos como una suerte de misioneros laicos que transmitían a sus alumnos y a sus comunidades los valores patrióticos y de ciudadanía. Se responsabilizaban de inculcar la base cultural mínima y común que debía cohesionar el país. Esta tarea se cumplió regularmente, de acuerdo con las normas que fueron evolucionando en 130 años de historia.

Curiosamente, la institución “escuela normal” fue creación europea que Chile imitó muy anticipadamente en el hemisferio occidental. Varios de los directores y directoras y parte del profesorado de las normales históricas fueron extranjeros o normalistas chilenos que hicieron estudios de especialización en el exterior. En cierta medida, las normales fueron también canal de internacionalización.

Sumando y restando, la edificación de nación a que apuntaron las normales se tradujo en homogeneización, lindante en la uniformidad. No alcanzaron las normales, en general, a apropiarse del contemporáneo concepto de respeto y atención a la diversidad. Sólo reconocieron tempranamente la distinción de género, como se referirá más adelante. Las diversidades regionales no siempre fueron servidas por las escuelas normales desplegadas a lo largo de nuestra geografía. La mayor parte de ellas fueron copia en menor de las normales santiaguinas, como parte de un sistema unitario de formación. Esto fue advertido por distinguidos pedagogos, que hicieron propuestas de cambio estructural: Salas (1917, pp. 152-153) y Labarca (1944: 163-164). La distinción urbano-rural fue comparativamente tardía –desde los años 30, es decir, poco más de 40 años antes de la extinción de las normales. Cuando algunas de éstas se hicieron cargo de la ruralidad, la sociedad chilena ya comenzaba a urbanizarse.

Tampoco se reconoció la diversidad étnica. Hubo en las normales, desde mediados del siglo XIX, números reducidos de alumnos mapuche y de otras etnias. Pero el currículum de estas escuelas no preparó para reconocer y valorizar las culturas autóctonas sino para imponer la cultura huinca. Los normalistas –y también los maestros primarios improvisados– actuaron como “chilenizadores”, que tenían como misión integrar subordinadamente a la cultura del Estado nacional, aunque algunos ya en su práctica hayan aprendido a respetar la cultura propia de sus alumnos y comunidades. (González, 2002: 99-144).

d. Aporte a la formación y empoderamiento de las clases medias:  
canal de ascenso social y de formación de líderes

Cuando se crearon las primeras escuelas normales, no existían las clases medias. Cuando desaparecieron, este sector social era ya amplio y gravitante. Se dice que las clases medias surgieron principalmente del ascenso de capas determinadas de las clases pobres, principalmente mediante el desarrollo educacional. Las escuelas normales jugaron al respecto un doble rol: por una parte, fueron por sí mismas vehículos del desplazamiento de sectores populares hacia un nivel más alto y diferenciado; por otra parte, fueron constructoras del vehículo mismo, al ser parte significativa del propio desarrollo educacional.

En las décadas de 1840 y siguientes del siglo XIX, las normales, aunque pequeñas, fueron de los primeros y estrechos canales de ascenso de sectores populares. El Estado y los grupos influyentes de la época concebían la educación primaria como un artefacto de moralización o de los vastos grupos desposeídos. Para integrarlos disciplinadamente al orden oligárquico había que “civilizar” a los agentes de civilización. No bastaban el clero, ni los militares profesionales. Era necesario crear una estructura de “preceptores”, desplegados por todo el territorio. Pero en la sociedad de entonces no había una capa

disponible para tal rol. Hubo que recurrir a hijos de familias empobrecidas, principalmente de las provincias y el campo, que no tenían otras oportunidades de proyectar a sus hijos. La escuela normal fue el puente o la escalera más accesible. Ya se ha hecho referencia al internado, la gratuidad de los estudios y, agreguemos, la seguridad del empleo posterior, no importa cuán mal pagado, ni cuán difícil su ejercicio.

En las décadas finales del siglo XIX, las escuelas normales ya podían ofrecer un canal de formación que podía no sólo garantizar un empleo estable, sino también estudios que permitían acceder a la universidad. A pesar de diversas políticas para arraigar a los normalistas en las aulas primarias, hubo frecuente desplazamiento de alumnos desde la misma normal o desde el ejercicio magisterial hacia el ejercicio de la docencia secundaria o hacia otras formaciones profesionales de mayor prestigio y recompensa.

En el siglo XX hubo una contribución directa de las escuelas normales a la formación del magisterio. Éste fue un sector profesional y funcionario en paulatino incremento, que llegó a ser uno de los más numerosos del servicio público que, a su turno, se expandió por efecto del tránsito del Estado liberal al Estado interventor. El profesorado se convirtió en base social de dicho Estado y adquirió una influencia social y política incomparable con la del preceptorado del siglo XIX (Núñez, 1986, pp. 79-80 y 133-135).

Además del aporte a la dinámica de clases sociales, hay que valorizar históricamente el hecho de que una suma importante de ex normalistas han jugado roles destacados en la vida cultural y política del país: numerosos intelectuales, escritores y artistas tuvieron su formación postprimaria en una escuela normal; otra proporción completó su formación en los institutos pedagógicos y sirvió en la enseñanza media o universitaria y otra cantidad ha desempeñado representación edilicia y parlamentaria, así como liderazgos políticos y sociales de primera línea.

No puede afirmarse que, por su currículum y sus prácticas pedagógicas, las escuelas normales hayan sido necesaria y automáticamente semilleros de creatividad y de democracia o de reivindicación social. Es probable que muchas de las personalidades señaladas hayan sobresalido justamente como rechazo a una formación normalista prescriptiva y uniformante. Con todo, por acción o reacción, la cultura nacional, el sistema educativo en su conjunto, y el desarrollo político del país, se beneficiaron del aporte creativo y generoso de antiguos normalistas.

#### e. Escuelas normales y fortalecimiento del género femenino

Como se ha dicho, la segunda institución de formación docente fue la normal de preceptoras de Santiago. Muy tempranamente, el Estado decidió la creación de un centro de formación profesional para preceptoras, seguido de varios otros a lo largo del siglo XIX. Todo ello al calor del fomento de la educación primaria de niñas. Es simbólico también

que la primera normal femenina de hecho funcionara como sección de un complejo educacional más amplio, que incluía un internado para señoritas de la aristocracia y una escuela primaria para niñas pobres. La escuela normal de la Congregación expresaba precozmente la condición mesocrática del normalismo y de la profesión magisterial.

La capacidad de las normales femeninas del siglo XIX para titular preceptoras fue baja. La mayoría de las maestras en servicio entonces eran en realidad “ayudantes”, maestras improvisadas, interinas y comparativamente más mal pagadas. No obstante en el siglo XX ya las mujeres fueron creciente mayoría en la enseñanza. También se incrementó el número de normales femeninas y la proporción de tituladas, abriéndose para ellas la oportunidad de dirigir escuelas de niñas y escuelas mixtas, y más tarde, de hombres.

El hecho recién anotado debe valorizarse también desde el ángulo de la historia del género. En el ejercicio de la enseñanza y en la formación normalista de preceptoras se dieron las primeras oportunidades masivas para que las mujeres participaran tempranamente en un triple proceso: i) de mujeres que salían de la estrechez del hogar para incorporarse al trabajo calificado y a la vida pública; 2) de mujeres populares que ascendían a la clase media; y 3) de desempeño de mujeres como líderes. Las historiadoras feministas han concentrado su interés sólo en las primeras mujeres que ingresaron a las carreras universitarias, o en las que dirigieron liceos de niñas; han omitido el aporte de las normalistas directoras de escuelas primarias, significativo en niveles locales y provinciales, y el de las directoras y profesoras de las escuelas normales, en un período en que las mujeres no dirigían instituciones complejas.

Pero la formación en las normales femeninas no hizo una diferenciación fuerte respecto a las masculinas, salvo la incorporación de materias y actividades que se dirigían a la peculiaridad de la enseñanza de niñas, con un sentido de reproducción del papel subordinado en torno a lo doméstico y maternal. En esto, no se fue más lejos dada la cultura patriarcal dominante en los siglos XIX y XX.

### **Reflexión final sobre crecimiento, apogeo y declinación**

Poco se ha estudiado el ciclo largo del conjunto de las escuelas normales. Persiste en la memoria colectiva una imagen que más bien corresponde a la de los años 30 a 50 del siglo recién pasado. Poco se sabe de las primeras escuelas, de la difícil construcción institucional de un sistema, de los actores de entonces y de los dilemas y opciones que se pusieron en juego para instalar los dispositivos de formación que llegaron a consolidarse en la primera mitad del siglo XX. Al otro lado, prácticamente no se conocen los lentos y poco visibles procesos de erosión del modelo clásico de escuela normal, ni las tensiones a que se vio sometido en las décadas de la gran expansión de la educación primaria.

Las escuelas normales fueron uno de los ejemplos de lo rescatable y trascendente de nuestras políticas educacionales, tanto en los tiempos fundacionales como durante el Estado docente del siglo XX. Las normales fueron también objeto de los errores, insuficiencias o cegueras de las políticas públicas, y de su perversión en políticas estrechamente partidistas y corporativas. Además de las advertencias críticas ya referidas, un balance crítico del período 1842-1942 fue hecho por Muñoz (1942, pp. 152-18), y las políticas que llevaron a su paulatino abandono fueron sumariamente descritas por Cox y Gysling (1990, pp. 83-90).

Hace pensar que las escuelas normales no sólo fueron objeto de propuestas que desnaturalizaban el modelo “tradicional” de las primeras décadas del siglo XX, sino también de radicales propuestas alternativas que implicaban su desaparición. En efecto, en la propia profesión que ellas generaron, surgieron sectores que demandaron su supresión. Ello se concretó fugazmente, a través del histórico Decreto con Fuerza de Ley 7500, de 1927, promovido por el gremio de los maestros primarios que a la sazón cogobernaba la educación. Se las reemplazó entonces por “escuelas de profesores primarios”, homologables a las “escuelas de profesores secundarios” que creaba el mismo Decreto. Era la expresión de una voluntad de enfrentar a la segmentación discriminatoria del sistema escolar, a la vez que de elevar el estatus académico de la formación pedagógica. La misma política de “formación unificada del magisterio” reaparecería a fines de la década de 1960 y comienzos de los 70, anticipando la clausura que por motivos distintos se decretaría en 1973.

## Bibliografía

### *Fuentes primarias y recopilaciones documentales*

- Anales de la Universidad de Chile**, Tomo XVI, 1859.
- Archivo Nacional Histórico, ANH, Fondo de Escuelas Normales**, Volúmenes 61, 62 y 65.
- S. A.** *Memorias que el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción dirige al Congreso Nacional*. Santiago: Imprenta Nacional. Años 1858, 1863, 1865, 1866, 1883, 1884.
- Donoso, R.** (1934). *Recopilación de leyes, decretos y reglamentos relativos a la enseñanza pública*. Santiago: Imprenta del Servicio de Prisiones.
- Monsalve, M.** (1998). *“Y se hizo el silencio”, Documentos para la historia de la instrucción primaria, 1842-1920*. Santiago: DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Católica Blas Cañas.
- Núñez, J. A.** (1890). *Congreso Nacional Pedagógico, Resumen de las discusiones, actas y memorias*. Santiago: Imprenta Nacional.

### *Libros*

- Cox, C. & Gysling, J.** (1990). *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- De la Taille, A.** (2007). *La Sociedad del Sagrado Corazón y la escolarización femenina en Chile en el siglo XIX. Anna de Rousier y la novedad del modelo de educación “a la francesa”*. *Disertación doctoral no publicada*, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Egaña, M. L., Salinas, C. y Núñez P., I.** (2003). *La educación primaria en Chile, 1860-1920, Una aventura de niñas y maestras*. Santiago: Ediciones LOM y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- González M., S.** (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino, 1880-1990*. Santiago: DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Labarca, A.** (1944). *Bases para una Política educacional*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Jenschke, F. J.** (1922). *Monografía de la Escuela Normal de Preceptores “José Abelardo Núñez”*. Santiago, Imprenta i Litografía Universo.
- Muñoz Hermosilla, J. M.** (1918). *Historia elemental de la pedagogía chilena*. Santiago: Casa Editorial “Manuel Guzmán Maturana”.
- Muñoz Hermosilla, J. M.** (1931). *Léxico Pedagógico*. Santiago: Imprenta Lagunas y Quevedo.
- Núñez, J. A.** (1883). *Estudios sobre educación moderna. Organización de Escuelas Normales*. Santiago: Imprenta de la Librería Americana.

- Núñez P., I.** (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*. Santiago Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Núñez P., I.** (2009). *La formación de preceptores y preceptoras de instrucción primaria. Chile: 1842-1889*. Santiago: Proyecto CONICYT Anillo SOC-17, P. Universidad Católica de Chile. Manuscrito no publicado.
- Ponce de León, M.** (2009). *La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. Cobertura y escolarización primaria en Chile, 1840-1907*. Santiago, Proyecto CONICYT Anillo SOC-17. P. Universidad Católica de Chile. Manuscrito no publicado.
- Salas, D. E.** (1917). *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. (2ª. Ed.), Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación.

*Artículo en libro*

- Ponce, M. A.** (1890). "Prólogo" a *Obras de D.F. Sarmiento, publicadas bajo los auspicios del gobierno argentino, Tomo XVIII, Ideas Pedagógicas*. Buenos Aires: Imprenta y Litografía Mariano Moreno, 1899.

*Artículos de revistas*

- De la Taille, A.** (2004). "Anna du Rousier: portadora de la pedagogía del Sagrado Corazón por el mundo". *Pensamiento Educativo*, Vol. 34: 355-376.
- Muñoz de Ebensperger, E.** (1942). El desarrollo de las escuelas normales en Chile, *Anales de la Universidad de Chile*, N° 45-46, 152-186.
- Soifer, H. D.** (2009). The sources of infrastructural power. Evidence from Nineteenth-Century Chilean Education, *Latin American Research Review* Vol. 44, N° 2: 158-180.

*Revistas*

- Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo IV, N° 6, 15 de marzo de 1856.
- Anales de la Universidad de Chile*, N° 45-46.
- Latin American Research Review*, Vol. 44, N° 2.

FECHA DE RECEPCIÓN: 23 de julio de 2010

FECHA DE ACEPTACIÓN: 27 de agosto de 2010