



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Escuela de Pedagogía en Historia y Geografía.

**Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán, memorias y
percepciones de sus estudiantes entre los años 1960 a 1970.**

Tesis para optar al

Título de Profesora en Educación Media

en Historia y Geografía.

Alumnas: Stephanie Alexandra Mora Rivera

Patricia Belén Torres Mella

Profesora guía: Patricia Troncoso Pérez

Diciembre, 2022.

“La Pedagogía tiene su ápice, como toda ciencia, en la belleza perfecta. Esta, la escuela, es, por sobre todo, el reino de la belleza. Este es el reino de la poesía insigne. Hasta el que no cree cantar, aquí está cantando sin saberlo.”

Gabriela Mistral - Profesora Normalista.

AGRADECIMIENTOS.

Stephanie Mora.

Desde lo profundo de mi ser he de agradecer en primera instancia a mi madre Amada, quien me ha enseñado con sus actos el sentido de resiliencia, bondad y alegría genuina que todos debiésemos tener, como también por haberme apoyado durante todo el transcurso de mi vida y mi formación. A mi tío Luis, por siempre estar presente y apoyarme en cada paso que doy a pesar de la distancia. A mi abuela Inés que, aunque hoy no se encuentre junto a mí, siempre la llevo en mi mente y corazón. Agradezco a mi familia en su conjunto, ya que todos han sido parte importante de mi vida y han estado incondicionalmente, sobre todo, en aquellos momentos difíciles que nos ha tocado vivir. A mi sobrino Martín, mi sobrina Mía y mi sobrino recién nacido Liam, espero poder transformarme en aquella tía en la que puedan confiar y querer.

Agradecer además, a mis amigas incondicionales por todo el apoyo que me han brindado todos estos años de hermosa amistad, siempre las tendré presente. Finalmente agradecer a mi pareja Lucas quien ha estado conmigo siendo amigo y compañero desde ya un tiempo y con quien espero seguir nutriendo este genuino amor.

Belén Torres.

En primera instancia, quisiera agradecer a mi familia, especialmente a mi madre Yaneth, por su apoyo y cariño incondicional en todo momento y a Noel mi hermano menor, por ser uno de los motivos que me impulsan a superarme cada día. De igual manera, a Stephanie y Amada por

abrirme las puertas de su casa y darme un hogar durante los años que contempló mi formación profesional, sin su presencia y apoyo estoy muy segura de que el camino hasta este momento no hubiese sido igual de comfortable. Por último, agradezco también a aquellas personas que me inspiraron a estudiar pedagogía fortaleciendo además mi gusto por la historia, y finalmente a mis amigas y mi pareja, quienes me acompañaron brindando un gran soporte emocional, palabras de ánimo y apoyo durante este proceso.

Stephanie y Belén.

A nuestra profesora guía Patricia Troncoso Pérez, primero, por su enorme apoyo y orientación a esta difícil labor, segundo, por ser la profesora que más impacto supuso sobre nuestra conciencia pedagógica gracias al gran sentido crítico de sus clases durante estos años de formación universitaria, aspirando algún día llegar a ser igual de maravillosa y excepcional como ella.

De igual forma, agradecer a los profesores normalistas que con gran entusiasmo y amabilidad contribuyeron a llenarnos de todas aquellas memorias y experiencias docentes que han tenido gran impacto sobre nuestra forma de percibir la docencia. Esperamos algún día corresponder a aquel perfil de educadora social llena de sabiduría y vocación.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.	2
ÍNDICE	4
1. INTRODUCCIÓN.	6
2. TÍTULO DE INVESTIGACIÓN.	9
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	9
3.1. Descripción.	9
3.2. Justificación.	11
3.3. Delimitación.	13
4. ANTECEDENTES GENERALES.	14
4.1 Objetivos.	14
Objetivo General	14
4.2. Pregunta de investigación.	15
4.3. Hipótesis o supuesto.	16
5. METODOLOGÍA.	16
5.1. Tipo de investigación.	16
5.2. Método de análisis.	17
5.3. Técnicas e Instrumentos.	20
5.4. Triangulación	23
6. MARCO TEÓRICO.	23
6.1. Estado de la cuestión.	23
6.2. Marco teórico.	27
- Estado Docente	28
- Escuelas Normales	30
- Preceptores	32
- Reformas Educativas	34
- Algunas definiciones sobre el concepto de Percepción	35
- Memoria desde un punto de vista histórico.	36
- Cultura Escolar y Convivencia Escolar.	39
7. CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA.	41
7.1 Breve reseña histórica de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán.	41

7.2 Reformas e Hitos importantes a la Educación Normal.	44
7.3 Otras Escuelas.	54
8. CAPÍTULO II. FORMACIÓN ACADÉMICA.	57
8.1 Planes y Programas de estudio.	57
Cuadro Síntesis sobre los Planes de Estudios de 1944, 1964 y 1967.	63
8.2 Actividades extraprogramáticas o extraescolares	65
8.3 Memorias de Prácticas Pedagógicas.	67
9. CAPÍTULO III. LA VIDA EN LA ESCUELA NORMAL.	71
9.1 Convivencia y Cultura Escolar.	71
9.2 La llegada de los Profesionales” Marmicoc”.	76
10. CAPÍTULO IV. EJERCICIO DOCENTE E IDENTIDAD NORMALISTA.	82
11. CONCLUSIONES.	90
12. ANEXOS.	97
12.1 Nuestros Informantes - Profesores Normalistas.	97
12.2 Escuela Normal Rural de Chillán	100
12.3. Actividades extracurriculares	102
12.4 Museo Escuela Normal de Chillán	103
13. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA.	104
13.1 Fuentes Decretos y Leyes.	104
13.2 Fuentes Bibliográficas	104
13.3 Bibliografía.	105

1. INTRODUCCIÓN.

La Escuela Normal de Preceptores es fundada en Chillán durante el año 1888, a fin de resolver la poca cobertura y gran demanda de profesores primarios en Chile. A partir de este momento la escuela comenzará a desempeñar un papel relevante en torno a la formación docente, caracterizándose por una vasta tradición y riqueza pedagógica, proveyendo generaciones de profesores y profesoras de instrucción primaria a la actual región de Ñuble, donde todos los docentes debían servir tres años en áreas rurales al egresar por lo que debían manejar conocimientos prácticos y teóricos del trabajo en el campo. En un periódico de La Discusión publicado el 17 de abril de 1998 se nos dice que “se calcula que en los 86 años de funcionamiento de la Juan Madrid, formó eficazmente y los sembró por todo Chile a más de 5 mil profesores” (Vallejos, 1988).

Debido a la trascendencia que alcanzó tanto como en lo coyuntural de su creación y cierre, como escenario de transformación de la política pública de formación docente, sin olvidar el impacto en la provincia rural en la que estaba inserta, la Escuela Normal Juan Madrid Azolas emerge como vertiente potente de elementos que, al ser abordados, pueden contribuir a la comprensión de los procesos señalados, y como herramienta de patrimonio e identidad territorial.

La investigación se levantó a partir de las memorias y percepciones de las personas que vivenciaron aquella época, primero a raíz de la sorprendente dificultad de acceder a fuentes que aborden específicamente la extinta escuela de Chillán como un estudio de caso; y segundo, por

nuestro interés en humanizar la investigación histórica, al recabar y relevar las experiencias de los actores que permiten – a nuestro parecer – dar sentido a las fuentes primarias.

El estudio se enmarcó entre las décadas de 1960 a 1970, período de transición de la escuela normal hacia una enseñanza post secundaria gracias a la Reforma Educacional del año 1965, impulsada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva, marcando los derroteros de la educación normalista hasta su posterior cierre en 1974, con la llegada de la dictadura militar de Augusto Pinochet. El abordaje de este período dará cuenta de las experiencias de quienes cursaron su formación docente en el transcurso de esos lustros y el impacto en su formación durante tan coyuntural momento.

El proceso investigativo se desplegó entre los meses de marzo y diciembre del año 2022, con gestión y financiamiento propio. Por la naturaleza de las fuentes se planificó como un estudio cualitativo con abordaje historiográfico en fuentes y análisis, sustentado en una interpretación hermenéutica de la información recabada; pensado y desarrollado en etapas vinculantes que se alimentaron y verificaron entre sí: Análisis documental de primer y segundo orden, entrevistas semi estructuradas y entrevista en profundidad a informante clave.

Así tenemos que en el capítulo I se presenta una contextualización histórica, partiendo por la caracterización de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán y la visualización a partir de las reformas e hitos, de las transformaciones más relevantes que sufre la educación normalista durante el tiempo en que se enmarca este estudio, poniendo énfasis en la reforma al sistema de formación normalista decretada en 1965, hasta llegar a 1974 cuando se decreta el cierre definitivo de estos centros de formación.

En el desarrollo del capítulo II se abordan los aspectos de la formación académica entregada en las escuelas normales, organizando y caracterizando los planes y programas de estudio más importantes que estuvieron en funcionamiento durante nuestro marco temporal, cotejados además a las memorias que se guardan referente a estos y las transformaciones estructurales de la época, además de cómo es que estas enseñanzas sirvieron más tarde en el desarrollo de las prácticas pedagógicas desempeñadas tanto en la Escuela de Aplicación Anexa, como en otras escuelas primarias de la localidad que tenían convenios con la escuela normal para recibir a sus estudiantes.

Posteriormente, en capítulo III se esboza cómo transcurre la vida al interior de la escuela normal, recurriendo para esto a aquellos recuerdos que guardaron sus estudiantes sobre la cultura y convivencia escolar relevando el entramado social desarrollado al interior de la misma, particularmente en el marco de los cambios en la política educativa materializada en la llegada de nuevos estudiantes tras la reforma de 1965 con la adquisición de un nivel de enseñanza post secundaria.

En el capítulo IV se presentan las percepciones y memorias que docentes normalistas aportaron en relación a las condiciones de los pueblos rurales a las que debieron llegar, el rol que debieron asumir en el transcurso de su ejercicio docente y el desarrollo final de una identidad pedagógica a raíz de la formación normalista recibida, bajo un contexto histórico clave correspondiente a los años posteriores de haber egresado de la escuela normal y la práctica del ejercicio docente mismo. De igual forma, se busca ahondar en el significado de lo que ellos llaman “educación social” como una práctica educadora, la que implicaría características específicas de trabajo y labor docente, y su consiguiente impacto en la comunidad en que estuvo inserto el profesor normalista.

2. TÍTULO DE INVESTIGACIÓN.

Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán, memorias y percepciones de sus estudiantes entre los años 1960 a 1970.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

3.1. Descripción.

Hacia la década de 1870 se creó en Chillán la primera Escuela Normal de Preceptoras del Sur bajo la dirección de la congregación religiosa del Sagrado Corazón de Jesús, debido principalmente a la gran demanda de docentes primarias necesarias en escuelas femeninas y mixtas de la ciudad, incorporándose así a un reciente sistema de escuelas de formación normalista que buscaban descentralizar la profesionalización docente en las diferentes regiones del país (Núñez, 2010, pág. 139). Una década más tarde se crearía la Escuela Normal Rural de Preceptores de Chillán, que por decreto de ley pasaría a llamarse Escuela Normal Juan Madrid Azolas durante el año 1952, en honor a un antiguo director que contribuyó significativamente a la comunidad con su labor pedagógica y social. La institución cumplió un rol esencial en la formación del sector rural de la región, atendiendo no sólo a las necesidades educativas de niños y jóvenes campesinos sino, además, supliendo necesidades básicas de alimentación, aseo y hospedaje en el transcurso de su formación profesional debido a su régimen de internado para varones de la ciudad.

No obstante, hacia mediados del siglo XX las exigencias al sistema educativo evidenciaron aspectos críticos del funcionamiento de las escuelas normales como lo fue por ejemplo, la presión frente a la falta de cobertura de docentes por parte de estas instituciones para suplir la demanda nacional, o bien los exiguos recursos destinados al mejoramiento de su formación, por lo que diversos actores fueron clave en la proposición de una modificación al sistema educacional, situación que se materializó durante la década de 1960. En ese entonces en Chile coexistían dos sistemas de formación de profesores, quienes podían acceder a la universidad y egresar con títulos de profesores de Estado y profesores de párvulos; y por otro lado aquellos niños y jóvenes quienes provenientes de familias vulnerables veían en la educación normalista una oportunidad (Pérez, 2017, pág. 11).

Debido a ello, el gobierno de Eduardo Frei Montalva bajo los principios de un Estado Docente quiso poner cartas en el asunto a través de las reformas al sistema educativo, en la cual se destacan por ejemplo, el cambio en los requisitos de ingreso al sistema de educación normalista buscando de esta manera el más alto grado posible de perfeccionamiento profesional para que, así mismo, se elevase la calificación promedio de los estudiantes. En consecuencia, “uno de los principales cambios que trajo consigo fue la transformación de las escuelas normales fiscales en instituciones postsecundarias, con el objetivo de integrar los dos sistemas de formación de profesores en un solo sistema nacional” (Pérez, 2017, pág.12). A través de estas modificaciones se gestaba entonces el inicio de lo que sería la decadencia del sistema de formación normalista en Chile, culminando finalmente con el golpe militar a partir de dos decretos importantes: el decreto ley N° 179 de 1973, el cual declara una completa reorganización de la enseñanza normal chilena, lo que significó en la práctica, la suspensión completa de todas las actividades académicas de las escuelas normales

durante los siguientes meses, y el decreto de ley N° 353 de 1974 en el cual se dispuso finalmente la disolución de todas las escuelas normales. Esto para la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán significó por consecuencia, la incorporación de su profesorado, estudiantes e infraestructura al cuidado y administración de las sedes de la Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado, en donde se impartía una reciente carrera de Educación General Básica.

3.2. Justificación.

En Chile la formación docente normalista después de más de un siglo de funcionamiento llegó a un momento crítico cuando debido a las reformas educacionales efectuadas durante las décadas del 60' y 70' condujeron a una desaparición paulatina del sistema, hasta el cierre definitivo de sus escuelas en 1974, como lo fue para el caso de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán, abandonándose así una vasta tradición pedagógica en torno a la formación de profesores y profesoras de instrucción primaria, con sus consiguientes vivencias del mencionado período, que ha perdurado principalmente en las memorias y percepciones de quienes hicieron parte en aquel momento del aparato estudiantil.

Asimismo, el trabajo historiográfico obliga referir “fuentes válidas”, y al abordarse temáticas de historia contemporánea o próxima, los deslindes de lo que es o no útil a veces se deforma. Entre las posibilidades de salvar el obstáculo de la escasez de fuentes primarias impresas, y ante la necesidad de llevar adelante la indagación se recurrió a algunos aportes de la historia oral, para materializar información que podría ser utilizada como fuentes secundarias en estudios posteriores.

Amén de lo anterior, en el desarrollo de esta investigación se aspiró a realizar un rescate de la memoria de quienes pertenecieron a la Escuela Juan Madrid Azolas de Chillán, utilizando el método de la entrevista como una fuente de investigación histórica, recurriendo a la oralidad y la evocación de la memoria de quienes fueron testigos del periodo histórico y el caso estudiado, para posteriormente registrar estas memorias, de forma que se construye un nexo entre la producción historiográfica y la memoria, estableciendo un diálogo entre el pasado y el presente, es decir: “Un pasado donde se encuentra el objeto de la memoria, a partir del cual se construye el objeto de estudio de la historia, y el presente en el que se desarrollan las operaciones del recuerdo y la producción historiográfica” (Carnevale, 2013, pág. 1).

En cuanto a los beneficios metodológicos y disciplinares, el uso de una metodología cualitativa nos permite entender cómo los participantes de esta investigación percibieron los acontecimientos históricos que aquí se narran en base a sus propias experiencias de vida. De igual forma, el uso del método histórico permite en este sentido, investigar el desarrollo y la evolución del fenómeno de formación y ejercicio docente durante el periodo comprendido entre las décadas de 1960 y 1970 junto a sus implicancias sociales en la ciudad de Chillán. Por su parte, el estudio de caso como método de investigación, nos posiciona desde una mirada no tan tradicional del quehacer historiográfico en Chile, al dar relevancia a tópicos que, en ocasiones, son obviados en estas investigaciones, es decir, centrándonos en las vivencias de los sujetos involucrados en este fenómeno educativo (Barría, Silva & Miranda, 2020, Pág. 27 - 28).

Por otra parte, el estudio releva la memoria y vivencia de quienes fueron parte de la identidad local de la zona, en un contexto histórico complejo como lo fue el proceso de desaparición de la formación docente normalista, sirviendo de antecedente de dicha etapa, y aportando en la valoración del patrimonio cultural inmaterial de esta localidad.

Es así como el desarrollo de esta investigación nos permite adicionar nuevos conocimientos acerca de la formación profesional docente, a través de las percepciones y memorias que guardan profesores y profesoras de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán; significando un aporte al conocimiento histórico local y educacional de la comunidad chillaneja, como también a futuras investigaciones que requieran incurrir en estos campos temáticos, o bien a través del uso de técnicas recientes que validan la incorporación de las percepciones dentro de los parámetros metodológicos de la investigación.

3.3. Delimitación.

La razón para tomar como espacio temporal de investigación las décadas de 1960 y 1970 es debido a que corresponden a los años en donde se han podido contactar una mayor cantidad de informantes vivos que han sido parte de las experiencias formativas que se desarrollaron en la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán antes de su cierre. Junto a ello, durante este período se registran una serie de hitos trascendentales que buscaron modificar las bases del sistema de formación normalista como eco de las variaciones en el ambiente sociopolítico nacional e internacional,

convulsionando la rutina normalista. Finalmente, los años posteriores a su cierre resultan interesantes debido a que fueron el período donde los egresados de la escuela normal abarcados en este estudio pudieron ejercer su docencia.

Por consiguiente, el período trabajado en el presente estudio, que abarca las últimas dos décadas del sistema de educación normalista en Chillán, nos permite abordar los puntos centrales de esta investigación, la experiencia de la formación normalista durante la reforma educacional de la época; como también el declive de la educación normalista hasta el cese definitivo de sus actividades, desde la percepción de los actores.

4. ANTECEDENTES GENERALES.

4.1 Objetivos.

Objetivo General

Reconocer los hitos que incidieron en la educación normalista en sus últimos años de existencia y su impacto en la formación docente, según las memorias y percepciones de las y los ex estudiantes de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán.

Objetivos Específicos

- Identificar las reformas educacionales e hitos que incidieron en la formación normalista durante las décadas de 1960 - 1970.
- Caracterizar planes y programas de estudio en la formación normalista y sus cambios a través de documentación y testimonios de profesores instruidos en la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán entre las décadas de 1960-1970.
- Describir la convivencia escolar de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán a través de las memorias y percepciones de exalumnos entre las décadas de 1960 - 1970.
- Reflexionar en torno al perfil del profesor normalista y las condiciones de su ejercicio a través de las percepciones y experiencias de profesores normalistas de la ciudad de Chillán.

4.2. Pregunta de investigación.

¿Cuáles son los hitos que incidieron en las transformaciones de la educación normalista en sus últimos años de existencia y su impacto en la formación docente normalista, según las memorias y percepciones de las y los ex estudiantes de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán?

4.3. Hipótesis o supuesto.

Según las memorias y percepciones de las y los ex estudiantes de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán, existieron elementos específicos (hitos) que incidieron en la educación normalista en sus últimos años de existencia, y que impactaron en su proceso formativo.

5. METODOLOGÍA.

5.1. Tipo de investigación.

Para efectos de esta investigación se empleó una metodología cualitativa, ya que ésta nos permite recoger los puntos de vista de los participantes de un proceso histórico y facilita entender cómo se percibieron los acontecimientos enmarcados en un tiempo determinado, acorde al problema de investigación que se haya planteado, para así poder reflejar la perspectiva de quienes vivieron el fenómeno. Así mismo, el uso de esta aproximación mantiene un carácter inductivo, el cual sugiere que: “a partir de un fenómeno dado, se pueden encontrar similitudes en otro, permitiendo entender procesos, cambios y experiencias” (Sampieri, 2014, pág.381).

En cuanto su diseño, se utilizó el paradigma interpretativo en su enfoque fenomenológico ya que su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias, lo que nos permitió finalmente desarrollar una lectura/interpretación compartida de las esencias de la experiencia para todos los participantes (Sampieri, 2014, pág. 493). Es en esta línea que: “Los fenómenos educativos se encuentran cargados de historicidad, toda vez que la práctica de educar y los paradigmas que la sustentan son el producto –cómo no serlo– del contexto histórico donde se gestan” (Barria, Silva & Miranda, 2020, pág. 27). Por ello se hizo necesario incurrir a la memoria de quienes son partícipes directos del contexto histórico en que se van gestando estos cambios o transformaciones a las políticas educacionales antes existentes y asumen los desafíos que traen consigo. En tal sentido el método de investigación cualitativa propone que “...los métodos y las teorías deben ser apropiadas para lo que se estudia. Si los métodos existentes no encajan con un problema o campo concreto, se adaptan o se desarrollan nuevos métodos o enfoques” (Gibbs, 20012, pág. 13).

5.2. Método de análisis.

Se trabajó a partir del método histórico ya que busca “reconstruir el pasado de la manera más objetiva y exacta posible, para lo cual de manera sistemática recolecta, evalúa, verifica y sintetiza evidencias que permitan obtener conclusiones válidas” (Monje, 2011, pág. 99). En adición a lo anterior, este método nos posibilita investigar el desarrollo y evolución del tema, a través del

estudio de fuentes escritas e iconográficas de primer y segundo orden. En este sentido, fueron utilizadas las fuentes de la época como lo son diarios, revistas, decretos o leyes, no obstante, debido a las limitaciones que presenta la documentación escrita con respecto a nuestro problema de estudio es que es necesario recurrir a la oralidad. Al respecto:

“Una historiografía que es completamente consciente de la complejidad del conocimiento en el campo de la historia, aunque sin por ello dejar de asumir que gente real del pasado tuvo pensamientos y sentimientos reales que condujeron a acciones reales que, dentro de ciertos límites, pueden ser conocidas y reconstruidas”. (Iggers, 2012, pág. 195).

De igual forma cabe recalcar que “la inmensa mayoría de los fenómenos que conforman la historia los conocemos por las huellas que han dejado, puesto que se han producido en un tiempo anterior al nuestro” (Aróstegui, 1995, pág. 355) es en este sentido que, la distancia en el tiempo desde que fueron ocurridos los hechos que se pretende investigar permite una visión más amplia de los acontecimientos, pudiendo el investigador discriminar y logrando mayor objetividad. (Fusco, 2009, Pág. 235).

Por último, la labor de interpretación histórica de los datos recopilados constituye la hermenéutica, considerada esta como una teoría general de interpretación que exige del cientista social una disposición de apertura ante el texto. Implica la capacidad de interpretar y explicar, tanta comunicación escrita, verbal, y secundariamente no verbal. El "arte de la interpretación" es un ejercicio practicado desde la antigüedad, remontándose a los orígenes de la escritura, sin embargo, quien la trajo nuevamente a la luz fue H. G. Gadamer.

Para H.G. Gadamer en su obra *Verdad y método* (1999) la comprensión vendría a ser algo como la interpretación verbal de lo que experimentamos, convirtiéndose así en fuente de sentido, evidenciando que la hermenéutica es una experiencia que va más allá de la conciencia del sujeto, es decir "la experiencia de ser en el tiempo". Por otra parte, el filósofo G. Vattimo en su *Ética de la interpretación* (1991), viene a complementar el pensamiento de Gadamer con la declaración de la "radical historicidad de la existencia humana", validando al sujeto como productor de sentido.

Es así como el método hermenéutico implica la comprensión del texto en el contexto, es decir, un texto sólo puede interpretarse como parte de un todo, lo que se ha llamado " el círculo hermenéutico".

Nuestra escala se sitúa desde la microhistoria según Aguirre (2003) para así posicionar un fenómeno local dentro un contexto histórico y político mayor en un periodo determinado que, para efectos de la investigación, serían las décadas de 1960 a 1970 en Chile; constituyendo esta investigación más específicamente un estudio de caso, con el propósito de evidenciar los desafíos en la formación y ejercicio docente durante el declive y cierre de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán, a través de las percepciones del profesorado. La particularidad más característica de este método, nos dice Bisquerra (2009), es el estudio intensivo y profundo de un caso o una situación con cierta intensidad, entendido éste como un "sistema acotado" por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se despliega. Vale decir entonces que las ventajas del uso de un estudio de caso recaen en su capacidad de

profundizar en el objetivo de estudio en una investigación de pequeña escala, con respecto a esto, se señala que:

Al reducir la escala de análisis, y tomar como objeto de estudio a ese "lugar de experimentación" que es la localidad, o el caso, o el individuo, o la obra o el sector de clase elegido, se hace posible llevar a cabo un análisis prácticamente total, tanto de todos los documentos, las fuentes, los testimonios y los elementos disponibles dentro de ese microuniverso (Aguirre, 2003, pág. 99).

5.3. Técnicas e Instrumentos.

Al tratarse de un estudio de caso en base a métodos cualitativos, la investigación fue diseñada en tres ejes: Análisis documental, entrevistas semiestructuradas y entrevistas en profundidad. El análisis documental es ampliamente recurrido en la labor historiográfica (Aróstegui, 1995), ya que ayuda a representar sistemática y sintéticamente la documentación e informa/incorpora la existencia del documento primario descubierto; es una técnica que nos permite examinar y evaluar de manera crítica los documentos como fuentes de información (Arostegui, 2018); las entrevistas semiestructuradas aportan información específica pero acotada para la indagación (Bisquerra, 2009); y la entrevista en profundidad actúa como red que recoge lo que requiere el investigador, pudiendo emerger de esta elementos nuevos de interés para el investigador.

En el proceso se ocuparon diversos procesos de trabajo, los que incluyeron recopilación, organización, descripción e interpretación de la información recogida, por lo que se utilizaron fuentes de primer y segundo orden, las primeras hacen alusión principalmente a la recopilación de documentos de la época (oficiales o no) y testimonios de docentes normalistas egresados de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de la ciudad de Chillán.

En el caso de la recopilación oral, esta fue ejecutada utilizando como técnicas seis entrevistas semiestructuradas y una entrevista en profundidad a un informante clave, las cuales se aplicaron entre los meses de septiembre y octubre de 2022 previa firma del consentimiento informado de los participantes. Se realizaron bajo gestión propia de forma presencial en las dependencias del Museo Escuela Normal de Chillán, y en algunos casos debido a problemas de movilidad de los informantes, se requirió visitarlos en sus domicilios. Cabe destacar que las entrevistas mantuvieron un promedio de extensión de una a dos horas como máximo. Así mismo, durante la etapa de construcción del instrumento o guión de entrevista, fueron previamente sometidos a validación pasando ante el análisis y evaluación de sus contenidos por parte de una profesora ligada al área de educación, historia y ciencias sociales de la Universidad del Bío Bío.

Una vez concluido el trabajo de campo, las entrevistas fueron transcritas, y sus contenidos organizados y analizados en base a los objetivos, siempre desde la apertura que exige la interpretación hermenéutica.

Por otra parte se encuentran fuentes primarias, documentos de primer orden (formales e informales) tales como decretos, leyes, periódicos, registros legales habidos en el Archivo Nacional y todos aquellos documentos archivados encontrados en el Museo Escuela Normal de Chillán que pusieron a nuestra disposición y documentación de la época estudiada¹. Utilizando la organización y análisis de fuentes escritas se construyó una narración de acontecimientos que no se han podido observar directamente (Monje, 2011, Pág. 150). Mientras que las fuentes de segundo orden hacen referencia a la bibliografía a fin al tema y que se utilizó para reconstruir el contexto histórico en el cual se sitúa el problema de investigación.

En tanto a la muestra o número de participantes se delimitó en base a que los informantes debían ser profesores y/o profesoras que hubiesen cruzado sus estudios en la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán; y a la disponibilidad de los sobrevivientes de la época estudiada. En base a lo anterior, se logró contactar a siete profesores egresados entre 1959 a 1971; en este mismo sentido, los criterios de selección se dieron en base al cumplimiento de los siguientes requisitos: fueron estudiantes durante el tiempo que conforma este estudio o bien se encontraron practicando la docencia, se interesaron en el tema de estudio planteado, se encontraban sanos (para contestar), y por último tuvieron tiempo para la aplicación de las entrevistas.

¹ Fuentes Bibliográficas, pág.104, 2022.

5.4. Triangulación

Finalmente en el proceso de triangulación se contrastaron algunos elementos a partir de las tres técnicas de recolección de información: el análisis documental, entrevistas semiestructuradas y una entrevista en profundidad; sustentándose en una “doble lógica” que, según Bisquerra, serían las de enriquecerse con la obtención de información de distintas fuentes de información y sus diferentes técnicas, como también, asegurar la calidad en la interpretación de los mismos, permitiendo “múltiples lecturas que pueden corroborarse entre observadores (interpersonalmente)” (Bisquerra, 2009, pág. 332). Los elementos contrastables están asociados principalmente a datos obtenidos en el análisis de fuentes primarias y de las memorias referidas a experiencias o contextos colectivos desarrollados o vinculados en la escuela normal.

6. MARCO TEÓRICO.

6.1. Estado de la cuestión.

La mayor parte del conjunto de estudios que se han revisado en torno a los desafíos sobre la formación y ejercicio docente en el proceso de desaparición de las escuelas normales en Chile son principalmente a partir de la disciplina de historia con metodologías de investigación cualitativa, centrándose en lo que serían los procesos evolutivos del sistema de educación normal, acudiendo

a temáticas académicas como el análisis de sus instituciones o bien, desde el punto de vista de su formación docente, como lo son por ejemplo, las investigaciones de Iván Núñez (2007-2010), Miguel Gimeno (2014), Cristián Cox y Jacqueline Gysling (1990), entre otros.

No obstante, el estudio específico de las experiencias de quienes integraron estas instituciones de educación normal llega a ser insuficientes en relación a la trascendencia que estos actores tuvieron en este proceso histórico, al igual que el contexto en que se desarrollaron las diferentes escuelas normales (exceptuando el caso de la normal de Santiago) que existieron en nuestro país junto a las influencias que estas tuvieron sobre su territorio. De aquí que estudios particulares como el de Amanda Barria, Benjamín Silva y Paulina Miranda (2020), Francisco Sandoval y Esteban Aguayo (2007) se hacen trascendentales.

Por su parte, los autores que respondieron a nuestro tópico de investigación bajo una línea más amplia del contexto histórico fueron quienes se interesaron en profundizar en el último periodo de las normales a través del estudio de las causas por las cuales aquellas escuelas dejaron de existir; es el caso de los trabajos de Cristián Cox y Jacqueline Gysling, que a partir de la disciplina histórica investigan la conformación del profesorado en Chile, sosteniendo que, “existía, paradójicamente, un componente autodestructivo de la identidad que históricamente distinguió a este tipo de profesores” (Cox y Gysling, 1990, Pág. 90), refiriéndose a los normalistas y a las transformaciones ocurridas durante este periodo en estudio. Otro en este mismo sentido es el académico Iván Núñez Prieto que desde el estudio de la profesión docente en Chile postula que el decaimiento de las instituciones normales responde más bien a un proceso largo asociado a los intentos de modernización del sistema escolar, es decir, “fue desnaturalizándose la identidad

tradicional de las escuelas normales” (Núñez, 2010, Pág. 39). Por su parte, el autor Miguel Gimeno Vielma siguiendo esta misma perspectiva histórica, se concentró particularmente en el caso de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez a modo de poder “recuperar y difundir la memoria -en cuanto experiencias pedagógicas- y el patrimonio de esta relevante institución en la historia nacional” (Gimeno, 2014, Pág. 87).

Ahora bien, los estudios que más aportan al problema que esta investigación propone y que además, tuvieron ciertas aproximaciones metodológicas a partir del “estudio de caso”, se dan a partir de autores como Camila Pérez Navarro, quien a través de la indagación sobre historia y análisis de cierre de las escuelas normales nos dice:

Mediante el análisis de fuentes primarias como informes ministeriales, documentos legislativos, archivos de prensa y entrevistas realizadas a actores de la época, la investigación reconstruye la coyuntura histórica en la cual la educación normalista se transformó radicalmente, entre la creación de la Comisión de Planeamiento de la Educación Chilena en 1961 y el cierre definitivo de las escuelas normales en 1974. (Pérez, 2017, Pág. 1)

Por su parte, el estudio “Experiencias Educativas desde el Normalismo Rural. Chiloé 1970-1973” llevado a cabo por Amanda Barria, Benjamín Silva y Paulina Miranda desde la misma disciplina y bajo el método de “estudio de caso”, nos señalan que:

Nuestros entrevistados, pertenecientes a las últimas generaciones de la escuela normal, ejercieron en un contexto muy diferente a aquel que dio vida al normalismo del siglo XX. En este sentido, su práctica debió sortear las condiciones establecidas por un Estado subsidiario y autoritario lo que, sin embargo, no impidió que su labor tuviera un carácter ineludiblemente social, propio de la base formativa recibida. (Barria, Silva, Miranda, 2020, Pág. 45)

Cabe destacar de igual forma, el trabajo etnográfico realizado por Francisco Sandoval y Esteban Aguayo (2007), quienes desde la disciplina de la Antropología, exploran los diversos cambios que ha tenido la realidad educacional chilena, como lo fue por ejemplo, el paso de “una educación pública y descentralizada a una municipal y disgregada”, tomando como testimonio las experiencias que profesores normalistas experimentaron entorno a las reformas y proyectos educacionales en Chile durante los últimos 50 años; y de la cuál destaca que si bien hubo una desaparición del Estado Docente, este no significó el fin de un marco de creencias, valores, representaciones o tradiciones propios del paradigma, ejemplo de ello, los docentes normalistas que, a pesar de las dificultades contextuales, aún mantenían activos estos principios durante su ejercicio profesional docente.

Por último, si bien se encuentran algunas investigaciones en torno al contexto educacional en la ciudad de Chillán y en menor medida sobre los normalistas de la zona, como lo es por ejemplo, el de la Escuela Normal de Preceptoras del sur del autor Omar Turra Diaz; estas no sirven de antecedente con respecto a los problemas planteados en esta investigación en torno a los profesores de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán, ya que según el mismo autor, la Escuela

Normal de Preceptores de Chillán no puede considerarse en ningún caso como una continuación de la normal del sur (Turra, 2021, Pág. 309), junto a ello, las investigaciones en torno a la formación y ejercicio docente en lo que respecta a la propia experiencia de normalistas de Chillán son prácticamente nulas.

Constatamos entonces que gran parte de los estudios sobre el proceso de declive y cierre de las escuelas normales en Chile son principalmente derivados de un estudio más amplio como lo es, por ejemplo, la historia de la formación docente o sobre la institución normal desde sus inicios a fin. Por otro lado, existen autores que aunque en menor medida, trabajan más específicamente la situación profesional y de formación docente normal, tomando las propias percepciones o testimonios de quienes fueron parte de estos procesos y sus instituciones. Sin embargo, ninguno de los textos aquí revisados responde particularmente a la percepción que profesores y profesoras normalistas de Chillán tienen con respecto a las características culturales y pedagógicas de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán durante sus últimas décadas de funcionamiento entre 1960 y 1970 y sus cambios.

6.2. Marco teórico.

En los siguientes párrafos se presentarán y definirán los principales conceptos que serán utilizados durante el desarrollo de esta investigación, constituyéndose una base teórica que facilite la correcta comprensión de las ideas que serán planteadas y expuestas en el cuerpo de este estudio,

respondiendo a preguntas como, a qué nos referimos cuando hablamos de Estado Docente, cuáles fueron las llamadas Escuelas Normales, y quiénes fueron sus preceptores, o bien, qué es lo que se entiende por reformas educacionales para finalmente indagar en torno a los conceptos de percepción y experiencias sobre una vivencia o hecho histórico.

- Estado Docente

Para comprender el concepto de Estado Docente es necesario incurrir en la historia gestacional de la república chilena, debido a que, desde sus inicios se presentó la necesidad de un control estatal sobre el sistema de educación que se encontraba, para ese entonces, en manos de la iglesia. No obstante, recién para la primera mitad del siglo XIX es que se comienza a organizar por parte del estado, adoptando como inspiración las políticas educacionales de países europeos como Francia y Alemania, por lo que: “El sistema educacional se organiza copiando el concepto napoleónico de Estado Docente, que concentra en manos del Estado la responsabilidad del mejoramiento educacional de los ciudadanos. El sistema que se construye tiene, por tanto, un carácter público y centralizado” (Cox & Gysling, 1990, pág. 35). Es decir, se estableció como obligación del Estado convertirse en el principal garante de la educación y la gratuidad escolar durante su etapa inicial.

Años más tarde, a partir de la Ley de Instrucción Primaria promulgada el 24 de noviembre del año 1860 durante el gobierno de Manuel Montt, se constituye claramente como un hito la consolidación

de la noción de Estado Docente, convirtiendo al Estado en el encargado de proveer los recursos, establecer planes y programas únicos, así como también, supervisar el sistema educativo. Con respecto a esto y como es reiterado en varias ocasiones por Silva y Barría en sus investigaciones, los docentes normalistas se encuentran fuertemente ligados a la defensa, consolidación y fortalecimiento del Estado Docente, participando activamente en la formulación y aplicación de reformas, destacando como los principales gestores de políticas públicas formuladas por parte del estado, defendiendo a su vez el derecho de igualdad de oportunidades. (Barría, Silva & Miranda, 2020, pág. 30-36).

Años después, asociado con el término de las escuelas de formación normalista, se encuentra el fin del Estado Docente y la idea de un Estado formador de ciudadanos, sin embargo, “la desaparición forzada de un paradigma, a partir de la implementación fáctica de otro, no va necesariamente de la mano con la caducidad de los marcos de creencia, valores, representaciones, mitos y rituales propios del paradigma sumariamente reemplazado”. Ya que, a fin de cuentas, aquellos profesores formados bajo el sistema de educación normal aun hoy replican sus ideales de enseñanza, valores y tradición. (Sandoval & Aguayo ,2007, pág. 1479).

- Escuelas Normales

En tal sentido, las escuelas normales se constituyeron como instituciones educacionales encargadas de la formación de cientos de profesores y profesoras primarias en Chile. En primer lugar es necesario destacar que el inicio de las escuelas normales está marcado por el establecimiento de un sistema escolar extenso y modernizado que buscaba responder a las necesidades educacionales de la época, a partir por ejemplo de la creación de un cuerpo docente que fuese debidamente formado en instituciones pedagógicas, y que a su vez debían ser promovidas y controladas por el propio Estado.

Es así como en un intento de buscar modelos formativos que pudiesen implementarse dentro del país eficientemente, se envía a José Abelardo Núñez a estudiar la organización, el sistema y métodos de instrucción primaria en Europa y América desde donde se recogerán sus principales influencias, además de impulsar la llegada de profesores alemanes en 1880 quienes venían con nuevos métodos y prácticas pedagógicas fundamentadas en el pensamiento científico europeo. Se da inicio entonces a la creación de múltiples escuelas de formación normalista a lo largo de Chile durante las últimas décadas del siglo XIX. Es en este mismo sentido que:

La historia de las instituciones dedicadas a la formación de los maestros corre pareja con la del desarrollo y organización de los sistemas nacionales de educación, es decir, por lo que a nivel primario se refiere, con el proceso de institucionalización del aparato escolar en el ámbito de la educación elemental obligatoria. (Escolano, 1982, pág. 55).

Es por esto que en el territorio nacional ya hacia la primera mitad del siglo XIX, quedó en evidencia la necesidad de una institución formadora de docentes, y “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” (Núñez, 2010, pág.134). En consecuencia, la primer Escuela Normal de Perceptores abierta en Chile fue ubicada en la ciudad de Santiago, fundada con la misión de “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, pág. 210). Esta escuela impartía clases de forma gratuita y proveía a sus estudiantes de alimentación, residencia y vestuario, convirtiéndose en una de las muy escasas posibilidades de educación para los niños y jóvenes de origen humilde, quienes más tarde contribuirían enormemente al desarrollo de la alfabetización y educación primaria a lo largo del territorio chileno.

A partir de la década de 1920 y 1930 surgen nuevas visiones en torno a la figura del maestro normalista que marcarían el sello de su formación en estas instituciones al desarrollar un interés

por la realidad social y educacional rechazando la figura del maestro tradicional “con notoria influencia alemana, rutinario, acrítico y enciclopedista” (Zemelman & Lavín, 2012. Pág. 29) para promover un modelo con un fuerte sentido de responsabilidad social, que los caracterizaría hasta el fin de las escuelas normales.

- Preceptores

El concepto de preceptor utilizado por estas instituciones educacionales para definir la profesionalización de estos estudiantes en su formación como docentes de instrucción primaria, proviene del término “precepto”, el cual hace referencia a una norma o principio establecido por el cual deben guiarse las personas. Por su parte, la Real Academia Española, denomina preceptor o preceptora a aquella persona que enseña. De igual forma, el Manual de Preceptores escrito por Minvielle en el año 1845, nos recalca que se considera como preceptor a quien instruye y educa a la juventud, así mismo aclara:

De ahí el deber de los padres y preceptores de encaminar por la verdadera senda a la tierna infancia a fin de que pueda luego resistir i vencer en las borrascas que deben asaltarle en la juventud en las penalidades a que el ombre está condenado en este valle de dolor. (Minvielle, R, 1845).

Es de importancia también destacar que los preceptores y preceptoras eran un grupo bastante heterogéneo, el cual era conformado por aquellos docentes que habían recibido sus estudios de alguna de las instituciones de educación normalistas a lo largo del territorio nacional. Con los años, “el preceptor era un nuevo actor social colectivo y era un nuevo actor en sí mismo” (Serrano, León & Rengifo, 2012, pág. 157) ya que este actuaba como mediador en la facilitación del entendimiento de la cultura escrita para acercarla hacia la sociedad popular. Es por ello que, “los preceptores primarios fueron, desde el inicio, la columna vertebral del sistema escolar” (Serrano, León & Rengifo, 2012, pág. 148), ya que, a pesar de las dificultades materiales de su contexto, en su conjunto eran también el sector más numeroso en la administración pública, pues, con los años y el progreso de la educación incipiente en Chile, se van gestando nuevos actores sociales, surgiendo de entre estos la figura del preceptor, siendo “los primeros profesionales certificados en un saber simbólico proveniente de los sectores populares”. (Serrano, León & Rengifo, 2012, pág. 11).

Finalmente, el concepto preceptor refiere a quien enseña reglas y que, para poder enseñar esas reglas de forma correcta, debía estudiar lectura, escritura, ortografía, gramática, dogma y moral religiosa, aritmética comercial, dibujo lineal, geografía e historia de Chile, y así a medida que avanza el tiempo y es necesario suplir las necesidades del contexto, también se van incorporando a las mallas de estudio saberes prácticos orientados al trabajo, dentro de los cuales podemos destacar la agricultura. (Serrano, León & Rengifo 2012, pág. 46).

- Reformas Educativas

Ahora bien, debido a los cambios registrados en el sistema educativo a partir de las leyes y decretos emitidos durante el periodo que comprende nuestra investigación, es que se hace necesario aclarar a qué nos referiremos al hablar sobre las “Reformas Educativas”.

La palabra reforma alude a conceptos diferentes en el transcurso del tiempo, durante el siglo XIX se pensaba en la reforma para referirse a la ayuda que se prestaría a aquellos pecadores en busca de la salvación, sin embargo, para mediados del siglo XX con la palabra reforma se aludía a la aplicación de principios científicos en fin de lograr llegar a la ilustración y a la verdad social. Así mismo, como “parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones.” (Popkewitz, 2000, pág. 25). Podemos decir en base a estos antecedentes que su significado puede modificarse y ajustarse a los ambientes institucionales. En este sentido, es que se considera a la reforma como un conjunto de acciones que pueden gestar el cambio en el funcionamiento de una institución, lo que en otras palabras significa que “parte integrante del proceso mayor de transformación de la sociedad, supone cambios organizativos en la estrategia educacional general y en las decisiones pertinentes que se toman a nivel de las autoridades o cuerpos legislativos nacionales” (Fernández & Aguerrondo, 1981, pág.181).

Para efectos de esta investigación pondremos atención en aquellas reformas educacionales propiciadas por el gobierno de Eduardo Frei Montalva, así como también, los decretos de suspensión y cierre de las escuelas normales emitidos durante el gobierno de Augusto Pinochet.

- Algunas definiciones sobre el concepto de Percepción

De igual forma, se hace necesario comprender desde qué punto de vista se toma el concepto de percepción para dar una idea clara al lector en torno a los objetivos que persigue esta investigación. En este sentido, el estudio de las percepciones ha jugado un rol importante como base de la construcción de conocimientos debido a que esta era “antes del desarrollo de las ciencias físicas y naturales, el principal modo de conocimiento del mundo.” (Simondon, 2012, pág. 19). Pues, a través de los relatos y la tradición oral, es como se construían en la antigüedad los relatos históricos hasta la llegada de la imprenta, de igual forma estos relatos son atravesados por el proceso de percepción ya que:

La percepción debe ser entendida como relativa a la situación histórico-social pues tiene ubicación espacial y temporal, depende de las circunstancias cambiantes y de la adquisición de experiencias novedosas que incorporen otros elementos a las estructuras perceptuales previas, modificándose y adecuándose a las condiciones. (Vargas, 1994, pág. 50).

Es por ello que, la percepción se trabajará desde la memoria y la recolección de testimonios, en un proceso de reconstrucción histórica desde la experiencia y punto de vista de quienes fueron docentes normalistas en la ciudad de Chillán. En esta línea, una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción es la psicología, la cual define esta como un proceso que incluye el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones que se pueden obtener de un ambiente físico y social, donde intervienen también otros procesos psíquicos entre los que se encuentran por ejemplo: el aprendizaje, la memoria y la simbolización. (Vargas, 1994, Pág. 48). Por lo que vale decir que en el proceso que rodea a la percepción también se encuentran implicadas las vivencias que experimentan las personas enmarcadas dentro de un contexto histórico, político o social.

- Memoria desde un punto de vista histórico.

La memoria puede concebirse en términos generales como la capacidad mental que posibilita el registro, conservación e invocación de las experiencias vividas; a su vez, la Historia sería el vórtice de los recuerdos que se alimenta con la memoria, y que depende básicamente de las percepciones del historiador o historiadora.

La disposición del concepto en estudios históricos es recurrente y también polémica (Nora, 2009), sin embargo, cómo es abordado difiere principalmente según su trasfondo epistemológico. Es así como a manera de ejemplificación tenemos la posición de P. Ricoeur (2004), filósofo que concibió

la memoria con pretensiones veritativas, tanto individual como colectiva, donde el recuerdo tiene un referente externo a sí mismo y donde su fidelidad es lo que nos permite reconocer lo evocado.

Por otra parte, la memoria colectiva dice M. Halbwachs (2004) pretende dar cuenta de las formas de conciencia del pasado compartidas por un grupo social en el presente. Es así que las memorias individuales son parte de la memoria colectiva de un grupo de pertenencia primario. Básicamente se trata de experiencias compartidas que proporcionan identidad social a los miembros, por lo que se convierte en un proceso social de reconstrucción del pasado vivido. Esta conceptualización es utilizada para estudios de recuperación de memoria colectiva.

La diferencia entre historia y memoria nos refiere P. Nora (2004), es que la primera puede tener pretensiones universales, más en el caso de la segunda, se sostiene en su origen particular, con espacio y tiempo delimitado. Mientras que la historia es la reconstrucción - siempre incompleta - de lo que ya no es; la memoria actúa en relación con el presente, en tanto que la historia es una representación del pasado, una operación intelectual intencionada.

Aclaremos entonces que, si bien pareciera dicotómica, se podría considerar que la memoria histórica implica el cómo recordamos el pasado y de qué forma, experiencias de una población determinada, esfuerzo consciente por encontrarse con su pasado para conocer, explicar y valorar hechos que configuran su propia historia.

Por su parte, al entender la memoria como un concepto crucial ligado a la capacidad de conservar determinada información, consideraremos estas memorias como un dato histórico, asimismo el

paso de la memoria oral a la memoria escrita implica el rescate de estas hacia el olvido pues el recurso escrito actúa como soporte de la memoria (Le Goff, 1991, pág. 156) de igual forma se dice que: “Hasta nuestros días, «historia y memoria» habían estado sustancialmente confundidas, y la historia parece haberse desarrollado, sobre el modelo de la recordación, de la anamnesis y de la memorización”(Le Goff, 1991, pág. 178).

Es así como cuando hablamos de memorias nos referimos a esta en primer lugar como el recuerdo de una experiencia vivida, esta puede ser individual, donde se nos dice que: “la memoria aparece como radicalmente singular: mis recuerdos no son los vuestros. No se pueden transferir recuerdos de uno a la memoria de otro” (Ricoeur, 2010, pág. 128), pero las vivencias se construyen en un contexto colectivo, siguiendo esta misma línea es que trabajamos utilizando la verbalización de la memoria colectiva, entendiendo esta como el relato del pasado que ha vivido algún grupo común, por lo que también vale decir que “la memoria es un elemento esencial de lo que hoy se estila llamar la identidad, individual o colectiva” (Le Goff, 1991, pág. 181); en segundo lugar, se establece un vínculo entre el pasado y el presente ya que podemos entenderla también como una rememoración de algo anteriormente ocurrido, es decir el “retorno a la conciencia despierta de un acontecimiento reconocido como que tuvo lugar antes del momento en que esta se declara que lo percibió, lo conoció, lo experimento” (Ricoeur, 2000, pág. 83).

Estableciéndose una relación con la memoria histórica a modo de herramienta de investigación, la cual hace referencia a un conjunto de recuerdos y recreaciones del pasado que han constituido

experiencias significativas para el sujeto histórico protagonista o testigo de los acontecimientos sobre los que se pretende reconstruir, en este sentido vale considerar que:

La memoria constituye una cantera valiosísima de donde podemos extraer material para el trabajo historiográfico, sobre todo para aproximarnos a las percepciones que tienen las personas y grupos sobre ciertos hechos y el significado que ellos mismos les atribuyen. (Gerez, 2005, pág. 115).

- Cultura Escolar y Convivencia Escolar.

El concepto de cultura escolar que aquí se narra hace referencia principalmente a, cómo *la escuela* va construyendo un sistema de creencias, valores o principios que dentro del contexto escolar caracterizan las relaciones internas de quienes compusieron esta comunidad, es decir, “compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, como se viste, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y sus estudiantes” (Deal y Peterson, 2009, como citado en Elías, 2015, pág. 287).

Finalmente, cuando hablamos de convivencia escolar, nos referimos a todo el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que configuran las relaciones interpersonales dentro de un establecimiento educacional. (Figuerola, 2007, pág. 6) de modo que:

La convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad. (Fierro, 2013, pág. 9-10).

Es en este sentido entonces que la convivencia escolar se nutre de diversas áreas, comenzando por el reglamento disciplinario, el desarrollo de actividades culturales, deportivas y recreativas, espacios en que surgen el complejo entramado social de relaciones comunitarias dentro de un espacio, o dicho de otro modo, se da una:

Construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar. (García y López, 2011, pág. 534).

En síntesis, es en este espacio de convivencia escolar donde se llevan a cabo y desarrollan todos esos lazos interpersonales dentro de la comunidad educativa que caracterizará a las escuelas normales.

7. CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA.

7.1 Breve reseña histórica de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán.

La Escuela Normal de Preceptores de Chillán fue fundada el 17 de abril de 1888, bajo la presidencia de José Manuel Balmaceda, a cargo de su primer director, don Juan Bergter. A fin de suplir con la demanda educativa de la zona, principalmente rural, instaurando una formación docente de instrucción primaria en la ciudad, ubicándose en la actual Av. Libertador O'Higgins frente a la plaza La Victoria. Ya hacia 1894 don Juan Madrid Azolas toma el cargo de director, y se posiciona como una de las figuras más trascendentales para la historia de esta institución, inaugurando con su llegada el nuevo edificio de la escuela que contempló toda una cuadra, como también, la elaboración del primer reglamento escolar de la normal de preceptores de Chillán.

Posteriormente, a causa de un terremoto ocurrido el 24 de enero de 1939, la escuela se derrumbó por completo haciendo necesario su traslado obligatorio hacia el Fundo Santa Rosa ubicado en la esquina de Avenida Brasil y Collín, en donde continuarán sus actividades en galpones provisorios de madera. Fernando Flores, estudiante de la escuela normal nos señala al respecto que:

La escuela estaba instalada camino a la castilla, ahí teníamos un campo, era un fundo donde estaba la escuela, ahí existió la segunda escuela normal, no me acuerdo en qué año, pero

sé que empezó con el terremoto del 39' y se le llamaba pabellones porque eran de madera, era bien pobre. (Fernando Flores, 2022).

En cuanto a la organización del período de formación, los años de escolaridad dentro de la normal se dividían entre los primeros cuatro años de formación general y los últimos dos ciclos de formación didáctica profesional, en un total de seis años de educación con un sistema de internado para sus estudiantes, recibiendo a jóvenes egresados de sexto año de primaria, postulantes que además debían estar entre los mejores diez alumnos de su promoción; entrando con un horario de 42 horas de estudio semanales, siendo una de las siete escuelas normales rurales existentes en el país hacia 1953.

Más tarde, hacia la década del 60', estudiantes egresados de humanidades formados bajo una educación científico - humanista, pudieron ingresar directo al ciclo pedagógico de los últimos dos años de la escuela normal de Chillán para obtener así su título de profesor de estado en enseñanza básica general, situación que para la reforma del gobierno de Eduardo Frei se materializó en la transformación de los años de escolaridad de la normal a un carácter netamente postsecundario. Funcionando en este contexto, hasta 1973 cuando se paralizaron las actividades de todas las normales del país, bajo el Decreto de Ley N.º 179 y su cierre definitivo en 1974, dejando una gran conmoción al interior de la escuela.

A nosotros nos molestó cuando supimos porque nosotros nos sentimos familia de la escuela normal, así que se acabó nuestra familia... eran como 16 escuelas acá en Chile. En Santiago, Talca, Curicó, Valdivia, uno se sentía como parte de una organización educacional. (Omar Yáñez, 2022)

En donde algunos llegaron a concordar que, parte de las motivaciones iniciales de la dictadura militar para dar paso al cierre de las normales desde el punto de vista político o geoestratégico, fue justamente el hecho de poder quitar a este “ente socializador” de las comunidades que, en algunos casos, venían de los mismos sectores vulnerables de la población, y que durante su proceso de formación adquirieron cierto sentido de conciencia social, bajo las ideas de poder aportar en el mejoramiento de la calidad de vida de los sectores más desposeídos. Ejemplo de ello, ya en la década de los 70's se recuerda que:

Ahí donde estaba la Escuela Normal era el fundo Santa Rosa, un tremendo territorio que daba la vuelta y llegaba a Chillán Viejo, y nosotros fuimos con algunos compañeros de la normal, no todos, porque todos no pensábamos igual, fuimos los ayudantes para lograr que mucha gente que estaba en la avenida O'Higgins con sus banderas y sus cartones, se tomaran el fundo y se creó esta población que está allá, para atrás de la normal, fue una gran toma de terreno, y les cooperamos a la gente, esos terrenos estaban botados no se estaban usando, y la escuela normal ya no tenía recursos a esa altura de la época para hacer trabajos, apenas había un tractor viejo que yo aprendí a usar. (Marcos Vega, 2022).

Por lo que se asume que, gran parte de quienes integraron el componente estudiantil de aquella época, actuaron de forma contradictoria a los fines políticos perseguidos por el gobierno de la

dictadura militar. “Así por lo que uno podía ver dentro del sector, eran jóvenes que si no eran masones eran de izquierda, y es más o menos el ámbito político que se relacionaba dentro de la escuela normal.” (Marcos Vega, 2022)

Sin embargo, otros reflexionan que, “el cierre era lo que había que hacer o sea era lo que venía y lo que se iba a dar, porque la normal tenía muchos defectos en términos de formación académica... Pero eso lo vine a saber después”. (Jaime Retamal, 2022)

En lo concreto para el establecimiento, este cierre significó el traspaso de la Normal de Chillán a la administración de la Universidad de Chile y la Universidad técnica del Estado, tanto en su infraestructura como en su cuerpo docente, iniciando así, la carrera de Educación General Básica. Situación que para los estudiantes vigentes de la época significó la búsqueda de la convalidación de sus asignaturas y la finalización de sus estudios en el establecimiento universitario. “A algunos les faltaron años, pero hay otros que estaban a punto de licenciarse y se tuvieron que ir a estudiar a la universidad, porque les cerraron la escuela y no les dieron el título.” (Marcos Vega, 2022)

7.2 Reformas e Hitos importantes a la Educación Normal.

Gran parte de su historia, el entramado de escuelas normales en Chile estuvo íntimamente ligado al esfuerzo nacional de alfabetización y expansión de la educación primaria. No obstante, ya hacia inicios del siglo XX, el lento desarrollo de aquellos objetivos y la dificultad de formar un número suficiente de maestros y maestras que suplieran el déficit docente en todo el territorio nacional

estuvo condicionado en gran medida por la escasez de recursos que se proveían por parte del Estado para esta institución.

En este marco, la decisión fundacional de que las escuelas normales adoptarían el régimen de internado, y de que se proporcionará a sus alumnos enseñanza gratuita, alimentación, vestuario y otros recursos, hizo de las escuelas normales instituciones comparativamente caras para un Estado oligárquico.... Por lo mismo, no desarrollaron una capacidad institucional adecuada al reto de la paulatina generalización del alfabetismo y la escolaridad primaria. (Núñez, 2010, pág.143)

Posteriormente, hacia el tercer decenio del siglo, el desarrollo de una serie de fenómenos globales implicaría el replanteamiento de los modelos de producción y de desarrollo económico, buscando dar respuesta frente a la crisis que asoló al país hasta ese momento. Situación que se buscó revertir a partir de la apuesta industrializadora como eje central de la producción económica del país siguiendo los planteamientos del llamado modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI). En términos educacionales, esto se tradujo en el intento de establecer un vínculo con las necesidades económicas y sociales de la época, a partir de la reorientación de la educación a favor de formar bajo principios científicos a personas más capacitadas que lograsen impulsar la productividad del país. Sumado a ello los cambios en el crecimiento vegetativo de la población durante este periodo se vio acelerado entre los 6 y 14 años debido principalmente a la estabilidad de la tasa de fecundidad junto con la disminución de la mortalidad, el desarrollo de servicios sociales entre otros, hizo que hubiese un una mayor población de niños entre 6 y 14 años en relación al tiempo pasado. “Chile tuvo una población “joven” que presionó por escolarizarse

más rápido de lo que aumentaba el número de habitantes. Es decir, no solo hubo más niños y jóvenes en el país, sino que más familias buscaron educarlos en un establecimiento formal” (Serrano, et. al, 2018, pág. 68).

Mientras estos cambios se gestaban, en las escuelas normales hasta 1960 no se realizaron cambios significativos en la organización institucional, no obstante, a un nivel curricular, estas tendieron a homogeneizarse. (Cox y Gysling, 1990, pág. 82). Por lo que, se hizo evidente la discordancia entre la cobertura educacional y la capacidad docente que podían entregar las escuelas normales en Chile. Incluso no se logró asegurar la permanencia de los niños en la escuela, lo que para 1960 se tradujo en que de cada 100 niños matriculados en el primer año sólo 28.5 llegaban a registrarse en el sexto de primaria, situación que se vio aún más crítica para los sectores rurales del país. (Serrano, et. al, 2018, pág. 160).

Bajo este contexto, en 1961 surge un informe llamado “Bases Generales para el Planteamiento de la Educación Chilena” por parte de una comisión designada por el Decreto de Educación N° 1.653 en el gobierno de Jorge Alessandri, la cual buscó elaborar “un estudio preliminar destinado a proponer las bases generales para el planteamiento de la educación chilena en todos sus aspectos: técnico-pedagógico, administrativo, presupuestario y legal” (MINEDUC, 1961, pág. 1). El cual incluye dentro de sus capítulos una comparación entre las necesidades educativas del país y las capacidades que tenía el sistema para satisfacerlas, demostrando la existencia de un importante déficit en el sistema educativo. Para ello, dentro de las bases se elabora un diagnóstico el cual revela que; “el sistema educativo nacional no satisface los requerimientos educacionales básicos de nuestra sociedad democrática que aspira al desarrollo económico” debido a que se estimaba que

para aquel entonces 170.000 niños podían llegar a su edad adulta siendo completamente analfabetos, o bien, el 40% recibía solo 2 años de educación, propiciando una enseñanza deficiente, en relación a los requerimientos de la sociedad en democracia. De igual forma, el diagnóstico menciona que, sólo el 26% de los escolares que aprueban 6° de primaria gozan de un nivel cultural mínimo para seguir ascendiendo en su formación académica, o bien, sólo el 7,9% de la población escolar adquiere finalmente un nivel cultural básico para el ejercicio de la democracia.

Los problemas de escolaridad en la población, según el mismo informe, se originan debido a deficiencias propias del sistema escolar como, por ejemplo, deficientes técnicas pedagógicas, la escasez del profesorado y su falta de calificación, la mala calidad de los locales, la insuficiencia de material didáctico, fallas en la organización administrativa, presupuestaria y legal por parte del Estado. Condicionantes que buscarían resolverse a través de medidas de acción inmediata o paulatinamente a través de planteamientos y objetivos para una política educacional futura. (MINEDUC, 1961, pág. 50-51)

Paralelamente, a nivel internacional se convocaron diversas instancias en busca de gestionar un plan regional para el desarrollo de la educación en Latinoamérica, como por ejemplo, el desarrollado en Uruguay en agosto del 61 en donde se lanzó la llamada “Alianza para el Progreso”, o bien, en la conferencia intergubernamental convocada por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organización de Estados Americanos o la Comisión Económica para América Latina, reunidos en Santiago en marzo de 1962 en donde se concretaron los planes de ayuda externa para el desarrollo de la educación, y se entregaron recomendaciones para la ampliación y mejoramiento de la educación a través de una

“planificación integral” que debían desarrollar los países con vinculación al planeamiento económico y social. En respuesta, el gobierno de J. Alessandri decide a partir del decreto N° 19.138 designar una comisión de Planeamiento Integral de la Educación Chilena que funcionaria hasta 1964, la cual se encargó de estudiar una nueva estructura para el sistema y para la administración superior de los servicios, no obstante, debido a una serie de complicaciones no se pudieron llevar a cabo todos los objetivos planteados por la comisión. (Núñez, 1990, pág. 35) Frente a ello se puede señalar que:

A pesar del fracaso del gobierno de Alessandri en introducir los cambios sugeridos por la planificación en el sistema educacional, el trabajo de diagnóstico que esta comisión realizó fue un Importante Insumo para la reforma educacional que se aplicaría posteriormente en el gobierno Frei. (Cox y Gysling, 1990, pág. 89).

En lo que se refiere a las escuelas normales, si bien a la fecha no se llegaron a realizar cambios importantes en su estructura o funcionamiento, fue un periodo de constante evaluación, crítica y comparación entre ambos sistemas de formación docente coexistentes y sus niveles diferenciados de profesionalización.

Situación que se buscó revertir en 1965 con la reforma educacional del gobierno de Eduardo Frei, la cual se ocuparía de expandir el acceso y la cobertura a la educación para así lograr equiparar el capital cultural transmitido por cada escuela, y siguiendo con las nuevas orientaciones pedagógicas desarrolladas en Norteamérica, se volcó desde una educación memorística centrada en los contenidos, hacia una orientada hacia las conductas, en este sentido, los profesores y profesoras

dejaron de ser instructores para ejercer como facilitadores y guías de un contexto de aprendizaje, posicionando al estudiante como un actor principal dentro de su proceso de aprendizaje (Cox y Gysling, 1990, pág. 90). A raíz de esto, el profesor Jorge Villanueva, egresado de la escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán nos comenta que:

Para mí modo de ver, bajo el gobierno de Frei se ha realizado el único proyecto educacional que realmente fue una reforma educacional. Para mí, todos los demás se han llamado reformas, pero no han reformado nada. Porque la educación anterior era una educación basada en la memoria, pero después se da paso a un sistema conductista. O sea, el concepto de aprendizaje pasa a ser uno completamente distinto... Aprender, yo digo que un niño ha aprendido cuando ha modificado la conducta. O sea, cuando se modifica la forma de sentir, de pensar y de actuar. Ese es el gran cambio, una cosita que se mira insignificante, pero eso cambió todo. (Villanueva, Informante, 2022).

Durante la década de los 60 aparece el concepto de “Educación permanente” el cual propondrá que el conocimiento no es algo estático, por lo que es necesario mantener una actitud de constante investigación, ya que la educación como tal no era un proceso que tuviese fin y debido a ello debía actualizarse constantemente.

Se establecen para entonces cuatro pilares fundamentales sobre los que se debe construir la nueva Reforma Educacional en 1965, los cuales mencionaremos a continuación:

- 1. Responsabilidad sociocultural de la educación para promover el desarrollo integral espiritual y material de los individuos, incorporándolos a la vida de la nación, introducir valores democráticos y servir al desarrollo económico de la nación.*
- 2. Preparación para la vida productiva, es decir, la educación debe impartir las destrezas necesarias para una efectiva incorporación al mercado laboral.*
- 3. Acceso a la educación como un derecho humano, es decir, la educación debe hacerse disponible a todos los ciudadanos tanto como sean sus habilidades.*
- 4. La educación para la vida, es decir, la educación no debe ser confinada sólo al período de educación formal durante la niñez y adolescencia, sino que se la debe hacer disponible a toda la población, a través de programas educacionales formales y no formales para adultos sin barreras de edad. (Amar, 2013, pág. 232).*

Es en función a esto que a partir de la reforma curricular de 1965 cambia también la orientación del plan de estudios de los profesores normalistas, si bien en el plan de 1944 se buscaba que el docente tuviera un dominio general de su cultura, en este nuevo plan ya no resulta de interés que el profesor maneje una gran variedad de contenidos, sino que disponga de los fundamentos base del conocimiento científico y además, el dominio de un área en particular, abriendo paso a un sistema de especializaciones de los profesores primarios en una disciplina a su elección. En síntesis, las modificaciones realizadas sobre el currículum educacional fueron las siguientes: “...consagró la formación en menciones. El plan de estudios comprendía seis semestres de

formación profesional, sobre la base de doce años de escolaridad previa, además de dos semestres de práctica supervisada” (Pérez, 2017, pág. 12).

Sin embargo, este proceso de reformas no estuvo exento de críticas, para el término de la década de los 60's predomina en el ámbito político-social una tendencia hacia el antimperialismo, por lo cual se bloquearon rosos los intentos del programa de modernización de la Enseñanza Normal, ya que bajo la percepción de los actores sociales de la época, el problema radica en la gran influencia norteamericana, ya que lo que se esperaba, era una reforma “a la chilena” y que no incrementa la dependencia del país. (Nuñez,1986 pág. 180).

Hacia el gobierno de la Unidad Popular, bajo la presidencia de Salvador Allende Gossens se comienza una política educacional basada en la “democratización” durante el mensaje presidencial de 1972 se menciona que algunos de sus objetivos serán:

- Alcanzar la igualdad de oportunidades para la incorporación y permanencia en el sistema nacional de educación de todos los niños y jóvenes y atender las necesidades culturales y educacionales de la comunidad.
- Constituir un sistema regular unificado, ligado estrechamente al desarrollo económico, social y cultural del país, a través de una nueva organización escolar (Núñez, 1990, pág. 146 - 147)

No obstante, debido a la obstrucción del proceso de modernización iniciado en el gobierno anterior, a la llegada de la década de los 70`s el modelo de enseñanza normal se encontraba en

crisis, ya que los profesores encargados de formar a los nuevos normalistas no contaban con una preparación adecuada y existía, además de esto, un diagnóstico realizado durante este periodo el cual señalaba que:

El sistema educacional ha sido incapaz de proveer una cantidad de profesores con la formación profesional requerida, en la cantidad necesaria y en el lugar requerido, sea por incapacidad física de los institutos formadores o por falta de expectativas en la carrera magisterial. (Ministerio de Educación Pública, 1973b, p. 15).

Esto debido a la masiva expansión de matrículas la cual había aumentado en un 68% en tan solo una década desde 1960 hasta 1970, sobre este diagnóstico se crea entonces el proyecto de Escuela Nacional Unificada, el cual toma por objetivo:

Contribuir al afianzamiento del naciente sistema social y al acceso del pueblo a la cultura y al dominio de la ciencia y la tecnología; darle al sistema educativo flexibilidad y capacidad de adaptación constante, mediante planificación, evaluación y reformulación; reorientación del proceso educativo conforme a los principios de unidad entre teoría y práctica y entre estudio y trabajo productivo, etc. (Núñez, 2003, pág. 53).

Este proyecto fue planteado como una posible solución en base a las necesidades de la sociedad chilena, para lo cual se proponía la conformación de una nueva estructura escolar, suponiendo una ruptura con la tradicional gestión del sistema escolar, es en este sentido que la participación de profesores era un aspecto fundamental, puesto se requería que “actores de primera línea en este

proceso, adquirieran también una clara perspectiva de los cambios que se están iniciando” (Ministerio de Educación Pública, 1973c, p. 17). Sin embargo, los conflictos de carácter político que se desarrollaron en torno al gobierno de la Unidad Popular impidieron el avance de este proyecto y finalmente socavaron el gobierno de Salvador Allende.

Así es como llegamos hasta el cierre definitivo de las Escuelas Normales en Chile, en primera instancia con la llegada de la Dictadura Militar en 1973 bajo la dirección de Augusto Pinochet Ugarte, la Junta Militar declara a estas instituciones educativas en receso por unas semanas, ya que se consideraba a esta y otras instituciones educativas como un espacio que “urgía limpiar y someter, dada la evidente orientación marxista de la enseñanza” (Pérez, 2017, pág. 17). Un año más tarde se decretaba el cierre definitivo de las Escuelas Normales, para justificar esta decisión se apela a la demanda existente de formar al profesor hacia el más alto nivel, sin embargo, también se señala:

La necesidad de desarticular las escuelas normales, porque éstas se habían "degenerado" por la excesiva politización. Otra razón de importancia, pero que fue menos pública, era el alto costo que representaban al Estado las escuelas normales, según las estimaciones del informe de la comisión. (Cox y Gysling, 1990, pág. 95).

Finalmente, el 11 de marzo de 1974 se aprueba el Decreto Ley N.º 353 el cual establece el cierre definitivo de las Escuelas Normales y se adjudica exclusivamente a las universidades la responsabilidad de formación profesional docente, poniendo fin a la historia y tradición de las escuelas normales. En base a esto, se nos comenta que:

La escuela normal de la castilla se murió y ¿Sabes por qué se terminaron? se terminaron por la formación humanista que se entregaba, tenía una base de formación política, el meterse a la realidad de las comunidades a las que uno va a trabajar uno comienza a darse cuenta de que la pobreza y las limitaciones, la falta de oportunidades, etc. Por eso, muchos de los profesores terminaron con tendencias de izquierda, antes y ahora me imagino. Por qué se debe tener esa conciencia para entender la realidad en la que se vive donde hay muchas diferencias y faltas de oportunidades. (Fernando Flores, 2022).

7.3 Otras Escuelas.

Los dos casos que aquí se narran corresponden a las experiencias de otras escuelas normalistas del país que funcionaron en un contexto similar o a la par con la Escuela Normal Rural Juan Madrid Azolas de Chillán, y que han de considerarse en el presente capítulo debido principalmente a que de ellos se ha podido obtener cierto grado de información sobre el fenómeno de estudio en cuestión, ya sea por su pertinencia con el marco histórico, las experiencias docentes, la importancia que le han dado otros autores o bien, por las similitudes que pudiesen encontrarse con nuestro objeto de investigación.

Una de las principales en este sentido fue la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez de Santiago, debido a que fue la primera institución de su tipo en Chile y Latinoamérica, iniciando

sus funciones en el año 1842 con 132 años de formación docente de instrucción primaria, hasta el cese definitivo de sus actividades en 1973 (Gimeno, 2014, pág. 87), siendo un importante centro de influencia para las otras normales, a modo de “modelo a seguir” . Debido justamente por ser la más antigua y céntrica del país, sirvió como un laboratorio de investigación y aplicación de cambios o transformaciones que se buscaron dar en términos pedagógicos a las normales. Ejemplo de ello eran aquellos libros que surgieron de profesionales de esta misma escuela, como la obra llamada *Como Desarrollar un Seminario, Elementos de Técnica y Metodología de la Investigación Pedagógica* de 1967. No obstante, para la fecha, diversas críticas ya se les venían dando como, por ejemplo, a la infraestructura, dejando ver el descuido por parte del Estado de estas instituciones.

Ya hacia el último año de su funcionamiento en el 73' las intervenciones militares llegaron a tal nivel que dejaron un gran saldo de desaparecidos, muertos o exiliados de la escuela, mientras que, en términos materiales, aquello significó la pérdida de la mayor parte de sus bienes, como libros, materiales deportivos, instrumentos musicales, entre otros. Quedando sólo la campana del establecimiento.

Esta campana era un elemento emblemático del imaginario normalista de Santiago: siguiendo una tradición, al término de cada año lectivo era sustraída –a modo de broma– por los estudiantes que egresaban, generando gran expectación en la comunidad educativa. (Pérez, 2017, pág. 18).

La Escuela Normal Rural de Ancud por su parte, situada en la isla de Chiloé, inicia sus actividades en el año 1931, en un principio, orientada hacia la educación solo de mujeres, sin embargo, dada la enorme demanda por entrar a la enseñanza normal en la isla, en 1952 se comenzarán a abrir cursos mixtos. Se ha considerado como un caso emblemático para este estudio debido principalmente a las investigaciones asociadas a los docentes normalistas de esta escuela hacia el último periodo de su funcionamiento, como también, al hecho de que responde a un contexto rural en el cual se desarrollan los sujetos históricos en cuestión, lo que guarda similitudes con el contexto de la presente investigación.

La educación normalista impartida en Ancud se ha destacado por que entregó una enseñanza en concordancia con la productividad de la zona, posicionando la figura del docente como un líder y promotor del desarrollo dentro de las comunidades rurales, ayudándoles en distintas formas a suplir la precariedad existente producto del abandono estatal (Barría, et.al, 2020, pág. 45-46). Es en este sentido que la Normal de Ancud sirve como espejo de las características que rodean a las Escuelas Normales que funcionaron en un contexto de ruralidad en Chile, en donde sus propios docentes se han podido reconocer como verdaderos agentes de cambio social, con una alta valoración por la pedagogía.

Si bien existieron 17 escuelas normales rurales o urbanas a lo largo de todo Chile, de estas muy poco se sabe o se ha estudiado, por lo que, se hace necesario nuevamente visitar la historia de la formación docente y reconstruir en especial, la historia de las escuelas normales.

8. CAPÍTULO II. FORMACIÓN ACADÉMICA.

8.1 Planes y Programas de estudio.

Los planes de estudios son el documento que define la organización del tiempo escolar que se dedicará al desarrollo de los objetivos que se hayan propuesto, los cuales son determinados en función de las bases curriculares, en ellos se detallan las horas mínimas que se dedicaran a cada clase, curso y asignaturas, vale decir que:

En su aspecto más inmediato y concreto los planes de estudios son unas listas de nombres de áreas del conocimiento y de tipos de actividades que cada institución define como el conjunto de saber que inculcará a sus estudiantes, distribuidos proporcionalmente en un determinado período de tiempo. Los planes son, en forma muy directa, "mapas" del saber estimado necesario para el desempeño docente ideal (Cox y Gysling, 1990, pág. 20).

Es importante señalar que estos planes de estudio se construyen en función de las necesidades socio-educacionales y requieren de constantes adecuaciones y cambios, por lo que se no son un campo inamovible, en base a esto, un profesor normalista, ex estudiante de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán, nos señala que: “Los planes de estudio tampoco eran tan densos, nosotros salíamos con una formación término medio, no nos metíamos en lo más fino de las materias, la formación de nosotros era más bien valórica.” (Fernando Flores, 2022).

Por su parte, los programas de estudio se basan en la organización y planificación de cada asignatura durante el año escolar, aquí se realiza una propuesta pedagógica para lograr los propósitos definidos por las bases curriculares, se puede decir entonces que:

Un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen. (Pansza, 1986, pág. 17).

En relación a esto, Omar Yáñez ex alumno de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán egresado en 1965 nos comenta que:

El programa de estudios de la escuela normal, bueno había dos programas el que nos hacían desde primero a cuarto y el que nos hacían de quinto a sexto, que era otra cosa, a ver de primero a cuarto era un programa general de contenidos programáticos básicos... En todas las asignaturas, era para enseñarnos digamos Historia, como en los liceos, enseñaban matemáticas, lenguaje, inglés, música, nos enseñaban de todo desde primero a cuarto, pero ya desde quinto cambiaba, ya no enseñaban contenidos, enseñaban didáctica de la enseñanza, la didáctica, o sea cómo enseñar. (Omar Yáñez, 2022).

No obstante, antes de avanzar en las particularidades del programa de estudio de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán durante los años de esta investigación, es necesario volver hacia algunas transformaciones relevantes que estos sufrieron, comenzando con las de 1940, en donde,

a partir de una asamblea compuesta por directores y profesores de las escuelas normales, se explicitan orientaciones básicas que regirán a la formación normalista, concretando así un nuevo Plan de Estudio aprobado cuatro años después bajo el decreto N.º 6.636, estableciendo una enorme diferencia con respecto al plan anterior creado en 1929 el cual destina un 79.8% del tiempo escolar únicamente a la Formación General. El nuevo Plan, por su parte, marcará un cambio significativo en este aspecto ya que:

En el del año 44, en cambio, ocupa un 58.8% del tiempo total. Esta disminución implica un aumento relativo del tiempo dedicado a la Formación Profesional de un 20.0% a un 38.7%. Sin embargo, este aumento se vincula principalmente con la inclusión de un tiempo bastante significativo dedicado a Actividades Complementarias. Este es un tiempo que se podía dedicar a las distintas asignaturas del plan, y alcanza a un 14.6% del total. Por otra parte, se incluye por primera vez un tiempo dedicado a la especialización en una disciplina, aunque ésta no es parte significativa del plan (2.5%). (Cox y Gysling, 1990, pág. 84).

Más tarde, durante la década de los 60' comienzan a desarrollarse nuevos cambios en el sistema de enseñanza normal, adquiriendo un carácter “postsecundario” y dando mayor énfasis a la formación profesional docente. Se desarrollan entonces, dos planes de estudio, uno en 1964 que es considerado como un plan de transición en el cual se eliminan las diferencias existentes por género y región que existían dentro de los planes y programas de estudio hasta ese entonces, y se establecen grandes categorías, denominadas como: Técnicas manuales, Agropecuarias y Educación para el Hogar, esperando se pudiesen desarrollar simultáneamente en el mismo día de la semana de forma común tanto para hombres como para mujeres. De igual forma, se extienden

los años de estudio a 9, en donde los primeros 6 años serían de formación general equivalentes a los 6 años de educación secundaria, y los últimos 3 terminarían por ser de formación profesional en donde se recibió, además, a jóvenes licenciados de humanidades.

Por otro lado, se introduce la especialización de profesores primarios en una disciplina específica a su elección, creándose entonces el título de profesor primario con mención, por lo cual el alumno normalista tendría una amplia gama de especialización:

Se puede obtener la mención en 13 disciplinas, que incluyen, entre otras, Educación Parvularia y Desarrollo de la Comunidad. Para obtener la mención el alumno debía cursar asignaturas de la especialidad durante los tres años de la etapa profesional. El número de horas exigidas era igual para todas las disciplinas. (Cox y Gysling, 1990, pág. 93).

Ya para el último plan de estudios en 1967 se eliminan severamente las diferencias que podrían predominar en las diferentes escuelas normalistas de Chile, ya que se buscaba homogeneizar el funcionamiento de las normales, se dice también que esto va siguiendo el ejemplo de las instituciones universitarias, donde nunca se distinguió el currículum en base a factores como el género o la regionalidad. Con respecto a los contenidos de la Formación General el cambio se dará en tanto a la jerarquización de los contenidos, donde las asignaturas más importantes serán aquellas con un énfasis en los conocimientos científico-humanistas. (Cox y Gysling, 1990, pág. 90-94).

Ahora bien, sobre las asignaturas adscritas al programa de estudio, se puede destacar que estuvieron diferenciadas por áreas de formación, encontrando por ejemplo, las materias de formación general como castellano, ciencias sociales, filosofía, psicología, ciencias naturales (biología, química y física), matemáticas, idiomas (inglés, alemán, francés o italiano), artes plásticas, caligrafía, educación musical, técnicos manuales, agropecuarios, educación para el hogar, educación física, consejo de curso, técnicas de estudios, problemas de la sociedad contemporánea, entre otros; y los de formación profesional, como las asignaturas de teorías de la transmisión (psicología evolutiva y pedagógica, sociología, filosofía e historia de la educación, etc.), técnicas de la transmisión (estadística, evaluación, didáctica gradual y especial, orientación profesional y escolar, organización y administración escolar, salud o educación sanitaria), la práctica profesional, de investigación (métodos de investigación, pre seminario y seminario) Y finalmente la disciplina. Cabe destacar que ya para el último plan de estudio en el 67', las asignaturas de formación general se redujeron considerablemente por lo cual la formación profesional pasará a ocupar un 70,6%, debido a que la educación normalista pasa a ser de lleno postsecundaria con sólo 3 años de formación docente hasta el cierre definitivo de la institución.

Para el caso de la escuela normal de Chillán, si bien la base de la formación docente estuvo dirigida por este plan general, siempre tomó en consideración su calidad de “normal rural” que la definía desde los inicios de su funcionamiento, debido principalmente a que era en este tipo de “localidades rurales” a donde los docentes primarios iban a llegar a desempeñar sus labores docentes y bien, comunitarias:

Aparte de las asignaturas común y corrientes había asignaturas profesionales que tenían que ver con orientación, filosofía, pero aparte, como la escuela era normal rural, se nos enseñaba agricultura, aprendíamos a cultivar papas, maíz, trigo y otros. Teníamos que ir una o dos veces a la semana a desmalezar, regar, limpiar y todas esas cosas que se hacen en el campo. (Fernando Flores, 2022).

Y ahí íbamos a conocer todas las herramientas que se usan en la producción agrícola. Conocíamos que había plantaciones de maíz distintas, papas diferentes, todo lo que se curtía en una chacra, por ejemplo. A la orilla del estero, como frente a donde está la biblioteca de la UBB, todo ese sector desde la entrada, por ahí mismo entraban con animales, los tractores, los vehículos que se usaban ahí en la parte agrícola. Incluso tenían reproductores de cerdos, o sea, venían del campo, traían sus chanchitas que venían para engendrar sus bichitos (Gabriel Carrasco, 2022).

Cuadro Síntesis sobre los Planes de Estudios de 1944, 1964 y 1967.²

Plan de 1944	Plan de 1964	Plan de 1967
<p>Formación General</p> <p>Religión y moral Gramática castellana Literatura castellana Ortografía Ciencias sociales Psicología general Matemáticas Física Cs. Biológicas e higiene Química Idiomas extranjeros Canto, música, gimnasia rítmica Dibujo y modelado Caligrafía Trabajos manuales Educación física</p> <p>Asignaturas: 16. Horas: 141 hrs.</p>	<p>Formación General</p> <p>Religión (optativo) Castellano Ciencias sociales Filosofía 1 Psicología 1 Ciencias naturales Biología Química Física Matemática Inglés o alemán Frances o italiano Artes plásticas Caligrafía Educación musical Técnicos manuales agropecuarias y educación para el hogar Educación física Consejo curso Centro de alumnos Técnicas de estudios Electivos Problemas de la sociedad contemporánea</p> <p>Asignaturas: 22. Horas: 223 hrs.</p>	<p>Formación General</p> <p>Matemáticas Ciencias naturales Historia contemporánea Expresión oral y escrita Idioma extranjero Desarrollo de la comunidad</p> <p>Asignaturas: 6. Horas: 28 hrs.</p>
<p>Formación Profesional</p> <p>Introducción a la filosofía Biología educacional Psicología educacional Psicología educacional</p>	<p>Formación Profesional</p> <p>Filosofía Fundamentos biológicos de la educación Psicología evolutiva y</p>	<p>Formación Profesional</p> <p>Fundamentos biológicos y psicológicos del aprendizaje. Filosofía e historia de la educación.</p>

² Cox y Gysling, 1990, págs. 78 - 91.

<p>Principios de la educación Filosofía e historia de la educación Técnicas de la enseñanza Organización y administración escolar Higiene escolar Práctica Investigación Actividades complementarias. Disciplina</p> <p>Asignaturas: 10 Horas: 93 hrs.</p>	<p>pedagógica Sociología general y pedagogía Filosofía e historia de la educación Estadísticas y evaluación Didáctica general y especial Orientación profesional y escolar Organización y administración escolar Salud pública y educación sanitaria. Práctica profesional métodos de investigación Preseminario Seminario Disciplina</p> <p>Asignaturas: 14. Horas: 70 hrs.</p>	<p>Sociología general y pedagógica Evaluación Organización y administración escolar Orientación y supervisión Didáctica y metodología esp. Educación para la salud Iniciación a la práctica escolar Planeamiento de actividad escolar Práctica supervisada en servicio (2 semestres) Métodos de investigación y preseminario Seminario Disciplina</p> <p>Asignaturas: 13. Horas: 144 hrs.</p>
<p>Duración Total: 6 años. Nota: Se incluyen además en el plan rural: Trabajos manuales, Agricultura, Economía doméstica, Primeros auxilios, Industria derivada y Oficios.</p>	<p>Duración Total: 9 años. Nota: Se eliminan las diferencias entre plan rural y plan urbano (estandarización) y se introduce la especialización en una disciplina específica.</p>	<p>Duración Total: 3 años. Nota: Se aumentan las horas de formación profesional siendo un 70.6% del total de horas.</p>

8.2 Actividades extraprogramáticas o extraescolares

Otra de las cualidades fundamentales en la educación de la escuela normal fue, en gran medida, el desarrollo de distintos tipos de habilidades técnico- artísticas durante los años de formación del profesorado, por lo que, desde sus inicios, fue uno de los aspectos relevantes a considerar en las entrevistas a los postulantes a la escuela, respecto a esto se nos dice que:

Los tres mejores alumnos de sexto básico, de todo el proceso de la básica en esos años, solamente tres tenían posibilidades de ser profesores. Y no tan solo eso se exigía, también tenían que tener una conducta destacable, podría ser bueno para el canto, saber un instrumento, una habilidad artística. Si no, no se podía entrar (Jorge Villanueva, 2022).

Constituyéndose en un elemento distintivo de la escuela y que la diferenció de cualquier otro tipo de institución de enseñanza superior, es en este mismo sentido que: “En la escuela normal se practicó mucho el deporte, fútbol, básquetbol, tenis de mesa, que era lo más conocido hasta ese tiempo, música, guitarra, violín y piano. Dibujos, acuarela, gimnasio” (Carlos Del Pino, 2022). Es por ello que no es de extrañar que una gran cantidad de artistas connotados de la zona hayan salido de estos centros de formación pedagógica; a raíz de esto, Flores nos señala que:

Hay muchos artistas que salieron de la escuela normal y aún quedan muchos como; Lucho Guzmán que es un pintor internacional, Carlos Abarzua, Carlos Hernández un profesor de artes plásticas que también fue muy famoso y artistas dedicados a la parte musical. Se

creaban ambientes muy buenos, lo pasábamos bien, teníamos una sala de música con pianos con instrumentos, formamos un grupo musical, conjuntos folclóricos y hasta cosas de deportes. La parte del ambiente se destaca por que se daba la oportunidad a que la gente desarrollara sus intereses y aptitudes, y para quienes no tenía de estas también era bueno porque las adquirían. (Fernando Flores, 2022).

Pero ¿cómo es que se desarrollaron estas habilidades dentro de la Escuela Juan Madrid Azolas de Chillán? los relatos de nuestros informantes comentan que “los que teníamos alguna actividad deportiva, artística, musical, etc. Teníamos una hora, desde las 9 hasta las 10 de la noche, para ir a practicar lo que nos gustaba” dentro de este horario los estudiantes de la Escuela Normal tenían un espacio para reunirse entre compañeros y aprender del otro, “había gente que sin saber nada y sin un interés inicial aprendía a tocar un instrumento. Recuerdo que aprendí a tocar la guitarra mirando a otro que tocaba mejor que yo y le miraba la posición de las manos. Unos les enseñaban a otros y así. Había clases de piano, de violín, etc.” (Fernando Flores, 2022). Frente a este panorama es que: “se hacían todas las actividades con un alto nivel deportivo y artístico entonces, o tu jugabas basquetbol o ibas a pintar, o ibas a tocar música, ibas a tocar guitarra, siempre se iba armando un grupo” (Omar Yáñez, 2022).

Cabe mencionar que, al referirse a un área técnica en el desarrollo de aptitudes, se busca hacer alusión a los múltiples talleres y labores realizadas en la escuela normal y que, a su vez, fueron parte de las actividades extraprogramáticas de la escuela, de las cuales se nos relata que:

Las actividades extraprogramáticas digamos, eran para que el profesor pudiera defenderse en el campo con gente de la tierra, con gente que trabaja, uno debía saber, del trigo, la papa, los porotos y el maíz para ayudar a esa gente de una forma más organizada para salir más adelante con sus cultivos agrícolas. (Fernando Flores, 2022).

Sin embargo, con la reforma de 1967 los planes y programa de estudio se concentraron en formar bajo una preparación científico humanista de los contenidos, por lo cual se excluyó del curriculum normalista a las asignaturas de la rama “técnico-artísticas” que se impartían hasta ese momento y que “hasta la década del 60, el conjunto conformado por las asignaturas de Artes Plásticas, Música (canto), Trabajos Manuales y Educación Física ocupó el porcentaje de tiempo más alto dentro de la Formación General” (Cox y Gysling, 1990, pág. 102).

8.3 Memorias de Prácticas Pedagógicas.

Los docentes normalistas tuvieron sus primeros acercamientos con la docencia desde los inicios de su formación a través, por ejemplo, de observaciones al aula, por lo que, al ingresar a sus prácticas profesionales ya contaban con ciertas nociones básicas sobre el ejercicio docente. Es así como, la dinámica de prácticas comenzaba a partir de rotaciones que podían ser de días, semanas o meses, hasta la llegada de su último año de formación con la práctica profesional en donde las

horas semanales en el plan de 1964 fueron de 14 hrs., mientras que en el plan de 1967 llegaron a ser de 43 hrs. (Cox y Gysling, 1990, pág. 97-100).

En la primera clase era ir a observar, las primeras veces tuvimos que observar una hora de clases, nos quedábamos en silencio atrás como un mueble, mirando lo que hacía el profesor guía en este caso... primero iba la observación y después una hora de clases, después una tarde completa de clases, una semana intensiva, y por último ir a una escuela de Chillán, estos fueron los pasos que nosotros dimos. (Jaime Retamal, 2022).

Otra característica trascendental de las escuelas normales en Chile, y que también se desarrolló en la normal de Chillán, fue la existencia de la llamada “Escuela Anexa de Aplicación”, un establecimiento ubicado al costado de la normal que impartía educación primaria a los niños de la comuna y que funcionó también a partir de la instrucción de estudiantes de la normal, haciendo que estos fuesen finalmente verdaderos integrantes de la labor pedagógica en la escuela anexa.

La formación consideraba una serie de funciones que lo relacionaba permanentemente con su Profesor Guía como, por ejemplo: observación de clases, ayudantía semanal en los cursos de la Escuela de Aplicación, consultas sobre aspectos pedagógicos, supervisión de clases de práctica, realización de clases demostrativas, preparación y uso de material didáctico, preparación de instrumentos de evaluación, participación en actividades artísticas y sociales. (Zemelman y Lavín, 2012, pág. 33).

En ellas se ejecutaban las primeras prácticas y los primeros acercamientos al aula por parte de los alumnos en formación docente, en donde los profesores de la Anexa terminaban por ser profesores guías de estudiantes de la normal, no obstante al igual que con la anexa, la escuela mantenía convenios con otros establecimientos de la zona, quienes recibían a los estudiantes de la normal, y se transformaban en sus centros de práctica. Los docentes normalistas recuerdan en este sentido que:

El profesor jefe, estaba atrás tomando apuntes. Y también había un normalista de los cursos superiores, con un informe para entregarlo a la Escuela Normal. Entonces, tú tenías que venir bien preparado. (Carlos Del Pino, 2022).

Desde el mismo primer año nosotros ya visitábamos clases y observábamos, íbamos a la escuela anexa, que formaba parte de la escuela normal. Ahí estaban los chicos del primero a sexto básico. Y nosotros íbamos destinados en grupos de cuatro o de cinco a una sala. Durante una semana había visitas de sala y observábamos. Por ahí por cuarto, estábamos a veces haciendo una clase con un profesor guía, hasta llegar a las prácticas profesionales, ya la última era intensiva, debíamos hacer clases durante un mes completo en un curso. (Gabriel Carrasco, 2022).

Después ya nos mandaban a las escuelas por acá, había un trámite administrativo muy bueno para las escuelas, por ejemplo, te toca la escuela México, la escuela 16, la escuela 2, entonces íbamos a observar clases y después al final del quinto y el sexto ya venía la práctica y pasaba lo mismo, a mí por ejemplo me tocó hacer práctica en matemáticas en un

6to año en la escuela 16, allí por al lado del cementerio, y después me tocó también en la escuela México. (Omar Yáñez, 2022).

La semana intensiva me tocó en la escuela 16 que estaba detrás de la estación, nos recibieron muy bien, la mayoría eran normalistas por supuesto, y al final del día viernes, una vez que salieron los niños, nos llamaron a la sala de profesores a todos los que estábamos allí, nos dijeron que teníamos que llenar una ficha con todos los datos y las notas, porque nos colocaban nota, y nos invitaban a tomar once para hablar también de la práctica. (Jaime Retamal, 2022).

Los inspectores que iban finalmente a fiscalizar a los practicantes, antes de hablar con ellos e ir a la escuela primero visitaban el sector, a fin de conocer la percepción de la población sobre cómo estaba la escuela.

Y decían - ustedes tienen que ser el espejo de la comunidad, si la comunidad está mal, ustedes están mal, si la comunidad está bien, ustedes están bien -, esa era la enseñanza que teníamos en la escuela normal, por eso algunos eran zapateros sabían remendar porque ayudaban en su comunidad, otros folcloristas que participaban de los velorios, de los dieciocho de septiembre, o sea, el profesor era una herramienta de trabajo con un amplio espectro de atención hacia la comunidad... La educación era eso, facilitar la vida (Marcos Vega, 2022).

9. CAPÍTULO III. LA VIDA EN LA ESCUELA NORMAL.

9.1 Convivencia y Cultura Escolar.

El funcionamiento interno de la escuela normal de Chillán, como bien se mencionó anteriormente, trabajó también con régimen de internado para varones recibiendo a niños y jóvenes de diferentes localidades de la región e incluso más lejos, por lo que la institución debió hacerse cargo de todos los gastos asociados al desarrollo integral de sus estudiantes, no sólo desde el punto de vista pedagógico y sus procesos cognitivos, sino además, en términos materiales de la vida cotidiana, como por ejemplo de su alimentación, estancia y vestimenta, o bien, sobre la adquisición de valores y reglas necesarias para la buena convivencia, como lo fueron en este caso, con el establecimiento de horarios de salida, horarios de estudio, horario para irse a la cama, de recreación, de salida a sus casas durante los fines de semana, entre otras, bajo el compromiso de toda una comunidad educativa, en este caso, funcionarios, profesores y estudiantes de la normal.

Nosotros en la normal tuvimos todo gratis. Nosotros no pagamos nada. Nosotros no pagábamos matrículas, no pagábamos pensión, no pagamos nada. Nosotros estábamos seis años gratis. La educación era gratuita. (Carlos del Pino, 2022)

La gente que llegaba allí, éramos casi todos de clase media baja, muchos venían del campo, entonces nos podíamos adaptar fácilmente unos con otros mientras nos íbamos conociendo y, además, eso se transformaba en un hogar y una familia, porque la escuela normal tenía

internado, entonces tomabas desayuno, almorzaba, tomabas once, comías y dormías en la misma escuela y con los mismos compañeros. (Omar Yáñez, 2022).

Entrábamos a clases en la mañana a las 8:20. Antes de eso nos levantábamos, hacíamos nuestro dormitorio y tomábamos desayuno. Teníamos en ese tiempo bloques de 60 minutos, y estaríamos en clases hasta las 12:20. Después nos íbamos a sentar abajito de un árbol, ahí un recreito hasta la hora de almuerzo. Íbamos a almorzar, y luego a clases a las 14:20. Igual de lunes a viernes. Y terminábamos las clases a las 18:20 de la tarde. Ahí un rato de nuevo debajo de los arbolitos, que se yo, conversando, payaseando. A las 19:00 se comía. A las 20:00, una hora de paseo o estudio. Los que teníamos alguna actividad deportiva, artística, musical, etc. Teníamos una hora, desde las 21:00 de la noche hasta las 22 hrs, para ir a practicar lo que nos gustaba. Y a las 22:00 ya estábamos todos en el dormitorio. El inspector entraba a vigilar, y a las 22:30, todos acostados, apagaba las luces y se estaba yendo. (Carlos del Pino, 2022).

Por su parte, las vivencias colectivas o cultura escolar en la que se integraban los niños y jóvenes de la época, según Deal y Peterson (2009) estaba íntimamente relacionada con las tradiciones adquiridas por la escuela, sus normas, expectativas educacionales, las modas, etc. que fueron clave de aquel entonces y que incluso llegaron a perdurar con el tiempo. Para ejemplo de ello Flores nos dice que:

Había un control con la presentación personal, teníamos como uniforme terno negro, corbata, camisa blanca, zapatos negros. Teníamos que andar todos los días perfectamente

uniformados, con los zapatos lustraditos, peinaditos... Yo trabajé toda mi vida de terno y corbata, uno se acostumbra. (Fernando Flores, 2022).

Ahora bien, un antecedente clave para la composición de esta cultura escolar fue justamente el hecho de que los estudiantes pudiesen convivir en un régimen de internado al igual que los funcionarios, mientras que profesores o quienes compusieron su equipo directivo residían en casas aledañas al establecimiento, configurando una verdadera red comunicativa entre sus partes como también con los(as) pobladores(as) del sector.

Ahí al frente estaba la casa del director, la casa del subdirector, las casas de personas que venían de fuera. Se tenía la obligación en la escuela en ese tiempo, sobre todo en las rurales, tener una casa para los profesores y casa para el director. (Gabriel Carrasco, 2022).

Como respuesta a aquello, las dinámicas que se desarrollaron en la convivencia, aunque diversas, tuvieron un objetivo en común, formar en todo ámbito al estudiante, marcadas por ejemplo, en el trato diario desarrollado entre profesores y alumnos, con los funcionarios o entre sus pares. Es así como dentro de las memorias recogidas, se hace gran énfasis en la sabiduría que existía al tratar con cada miembro de la comunidad, aunque muy marcado a su vez por una fuerte disciplina.

Los profesores de la normal como ya eran viejos, venían con una sabiduría tremenda de nunca ridiculizar a un niño, hiciera la burrá que hiciera al ser humano llamado alumno, hay algunos que se portaban mal pero aun así, seguía haciendo su clase, después lo llamaban y le decían a uno bla bla bla bla, también nos retaban, pero nunca fue ridiculizando a la

persona o diciendo tú eres tonto ni nada, porque, si usted le dice tonto a un niño, depende de donde venga o de como esté, le resbala, pero hay otro que se va a achacar y no lo va a levantar nunca más, pero ese adjetivo calificativo negativo, no se usaba en la normal... Incluso de los auxiliares, los auxiliares a uno lo retaban porque tenía cochino alrededor de su cama o porque había dejado papeles botados, qué se yo, porque ellos hacían el aseo, en fin, los auxiliares claro que eran viejos también, así que tenían mando poco menos que el director. (Jaime Retamal, 2022).

De este modo, las dinámicas en la convivencia escolar entendidas según Figueroa (2007) como el conjunto de prácticas que configuran las relaciones dentro de la escuela, fueron tan únicas que quedaron profundamente marcadas en las memorias de quienes hoy las recuerdan, resaltando por ejemplo, la labor de los maestros que enseñaron en la normal, o bien las anécdotas que se construyeron entre los mismos estudiantes y sus pares.

La calidad de los profesores que había en la normal yo nunca supe cómo los seleccionaban, pero los profesores que hacían clases, pucha que eran buenos, muy buenos. Había un profesor de historia, pero buenísimo, sabía mucho, sacaba sus mapas y se ponía a explicar, las costas, los ríos, etc. Y de repente decía: ¿Quién va a recordar la clase anterior?, y tenía un estilo especial para sacar adelante, uno nunca sabía a quién iba a sacar en la interrogación, él decía de repente: - señorita ¿cuántos años tiene usted?, respondía 15, - ya, quién es el 15 a ver, venga para acá, así que nadie sabía, por lo tanto, siempre se estaba preparado. (Omar Yáñez, 2022).

Nosotros teníamos música toda la hora del almuerzo ya que estaba lleno de parlantes en los patios. En el recreo a esa hora uno tenía una caseta donde estaba el equipo de radio, los discos y todo. Entonces, ¿qué pasa con eso? Que uno vuelve a sus días. Y de repente estás escuchando esos temas y uno se ve en el patio estudiando, conversando con alguien, a lo mejor jugando a cualquier cosa. El recreo era para dialogar, para conversar, estudiar, hasta los pololeos que era caminar juntos por ahí. (Gabriel Carrasco, 2022).

Es en este mismo sentido que, entre las memorias que los profesores han atesorado sobre su paso por la Escuela, también se ha de destacar las vivencias o anécdotas que se dieron entre los mismos compañeros de la normal, a partir de sus fiestas, sus juntas, las conversaciones de pasillos o las estancias en el patio en los recreos.

Lo que hacía una escuela normal, no era puro estudio, teníamos unas fiestas bien lindas nosotros en el gimnasio, los aniversarios nos duraban una semana, nos robábamos la campana y hacíamos un desfile hacia la plaza, con sábanas disfrazados de fantasmas, íbamos desde aquí de la plaza la Victoria y llegamos hasta la Plaza de Armas. No si, la escuela normal fue seis años de pasarlo bien. (Carlos del Pino, 2022)

Venían de diferentes localidades...Algunos no viajaban los fines de semana, yo por ejemplo traía para acá a algunos compañeros que no viajaban a sus casas, entonces se venían para mi casa, uno o dos, los demás se iban con otros, teníamos una relación muy sociable dentro de la escuela, teníamos equipos de futbol, de basquetbol, hacíamos fiesta

los fines de semana, a mí siempre me gustó la fotografía entonces les tomaba fotos y se llevaban recuerdos para la casa. (Marcos Vega, 2022)

Es a partir de ello que la cultura escolar y la convivencia se constituyeron una de las bases más importantes en la construcción de la llamada *mística* que docentes normalistas han rescatado con tanto orgullo al memorar las características de su proceso de formación, tradiciones que durante su ejercicio buscarían traspasar de generación en generación y que tanto los estudiantes como los funcionarios buscaron mantener en la escuela con el tiempo.

9.2 La llegada de los Profesionales” Marmicoc”.

Con la llegada de los años 60 's las necesidades escolares de la época y las exigencias sobre reformar el sistema de educación se convirtieron en el gran tema de discusión, debido a ello, los estudios de la época buscaron transparentar estos problemas, y los gobiernos buscaron dar solución. Una de ellas vino de la mano del gobierno de Eduardo Frei en su intento de modernizar el sistema normalista en Chile buscando producir rápidamente nuevos profesionales para ampliar la capacidad docente para la cobertura educacional, donde la demanda por escolarizarse era sumamente alta, además de esto, se buscó establecer un sistema único de educación, generando discordancia con los 6 años de preparación normalista, haciendo que por decreto en 1967, se diera

el traspaso obligatorio de la escuela a una de formación postsecundaria, buscando además, una profesionalización docente, al mismo tiempo que, por el efecto de la expansión de la educación secundaria, se desarrollará en el país una oferta ociosa de egresados de ésta.” (Núñez, 2007, pág. 157) Abriéndose paso en las escuelas normales a estudiantes destacados, pero ahora en su promoción de enseñanza media, permitiendo que “liceanos” o “profesionales” llegasen a la Normal.

Las escuelas normales tradicionales partían con niños desde la educación básica, se llamaban las escuelas de aplicación anexa a la normal, esta escuelita partía con los niños de educación primaria, y luego pasaban a lo que eran las humanidades, salían de 6to de humanidades pero salían como profesores, a partir de ahí apareció un decreto entonces, entre los años 60's en donde empiezan las escuelas normales con sus primeros cursos profesionales... Ingresar en primero profesional y salir en tercero con el título de profesor, más encima con mención, que hasta ese momento no se estaba dando. (Marcos Vega, 2022).

Cuando llegaron estos nuevos estudiantes, ellos formaron el curso C, y les decían después los profesores marmicoc³ (Omar Yáñez, 2022)

Don Fernando Flores, docente egresado antes del decreto nos menciona frente a esto que:

³ Marmicoc: En términos específicos hace referencia a una olla a presión con mango largo, no obstante, en Chile aquel término era utilizado para referirse a un proceso, especialmente una carrera o un curso, muy rápido, sin preparación ni profundidad. Fuente: [marmicoc | Diccionario de americanismos | ASALE](#)

Nosotros no salíamos expertos en matemáticas ni en nada absolutamente, el sistema trataba de llevarte a lo que fuera absolutamente práctico. Luego yo vi a mis colegas llegar y todos eran expertos en algo, en matemáticas o en álgebra. Yo el álgebra no lo conocí. Pero había cosas que los otros no sabían, cómo entenderse con los cabros, entenderse con la gente, como llegar a ellos, porque hay que llegar a ellos, porque si llega uno muy exquisito, no es muy bien visto por la comunidad. (Fernando Flores, 2022).

Es así como, a partir de este momento, en la escuela comienzan a diferenciarse a aquellos estudiantes “tradicionales” que venían con una larga data de formación normalista y quienes eran los llamados estudiantes “profesionales” ya egresados de humanidades y que sólo cursaron los últimos 2 años de formación profesional y la práctica para adquirir su título como profesor de educación general básica con alguna mención.

De ahí que las percepciones entorno a esta reforma y la llegada de los “profesionales” ha sido variada, por un lado, con la aceptación a este intento de modernizar la escuela con un status mayor de educación a la par con las universidades, o bien, con una crítica frente a lo que se cree la pérdida de una tradición que llevaba casi cien años de formación en la escuela normal rural de Chillán. Bajo este último punto de vista, algunos nos mencionan que:

Nosotros convivimos con estos nuevos alumnos cuando llegamos a quinto, cuando empezaba la formación profesional. Éramos, por ejemplo, dos cursos. Veníamos dos cursos

desde primero en la normal y llegamos al cuarto, había un curso A, un curso B. Y cuando pasábamos al quinto, había un curso A, un curso B y un curso C. Y en el quinto C estaban los que venían del liceo. Ellos traían una formación distinta desde el liceo porque ellos en sus seis años tuvieron la formación de cultura general que teníamos nosotros de primero a cuarto. Y venían con otra cosa, ellos eran mayores. Llegaban de 17 o 18 años a cursar estos últimos dos años en la normal. Y venían a una formación profesional solamente. Pero ellos no habían pasado por visitas de sala, por observación de clases, por todo lo que sí habíamos pasado nosotros. (Gabriel Carrasco, 2022)

No era lo mismo el alumno que se formaba en la normal durante 6 años, que el que se formaba 2 años, eran muy distintos. La diferencia era que al inicio nosotros llegamos ahí con esa idea de ser profesor, vengo a estudiar para profesor. Y ellos llegaban por necesidad. Nosotros desde el primer año, tú llegabas a estudiar para profesor y la mística era esa. (Omar Yáñez, 2022).

De igual forma, no solo se tenía la percepción de que estos estudiantes no tuviesen esa mística o no la pudiesen desarrollar al nivel de los tradicionales sino, además, la idea de recibir a jóvenes con otras ideas y valores traídos de otros establecimientos fue una condicionante importante que les diferenciaba.

Con la reforma, empezaron a llegar a las escuelas normales, mujeres, y llegaba también gente con colores políticos, mientras nosotros estuvimos, no había política. Pero después ya empezaron a llegar con colores políticos que venían de los liceos, llegaba gente entre

los 28 o 30 años de edad. Hacían quinto y sexto año normalista. Y salían ahí de profesores, solamente con el hecho de haber estado dos años, dos años preparándose como profesores. Porque ellos venían con la preparación del liceo, pero no venían con la formación que teníamos nosotros. A nosotros nos preparaban para ser profesores y a ellos no. Ahora, la diferencia es que nosotros éramos profesores las 24 horas del día. Ellos eran profesores en el momento que estaban en el aula nada más. Salían del aula y se olvidaban de que eran profesores. Estoy generalizado, hay casos excepcionales. (Carlos del Pino, 2022).

En la Escuela Normal se comenzó a hacer huelga, hacer paros, cosa que antiguamente no se hacía, los niños tradicionales no hacían eso, nosotros sí. Cuando digo niños tradicionales me refiero a los que iban de primero a sexto, pero nosotros que llegamos después hicimos paros. (Jaime Retamal, 2022).

Sin embargo, las memorias nos narran que, aunque debieron convivir sólo dos años de formación profesional y venían con diferentes códigos culturales, las voluntades de estos estudiantes “profesionales” estuvieron dispuestas a impregnarse de esta cultura normalista.

Pero fue entretenido, porque nos fuimos ajustando también nosotros en términos de saber lo que era la normal, y los profesores para acostumbrarse a otro tipo de jóvenes que no eran los jóvenes obedientes que llegaban a primer año como pollito o como carnerito, donde el profesor gritaba y los niños corrían y se formaban, nadie podía salir del internado, había un régimen estricto. Nosotros no, nosotros éramos externos, lo que agradezco toda la vida,

teníamos el mismo sistema en general, pero a nosotros nadie nos restringía la salida, eran como ustedes, ustedes pueden salir cuando quieran, si quieren entren a clases y si no, los tradicionales tenían apoderados y tenían observaciones de conducta, tenían inspectoría general con todo lo que inspectoría general significa. (Jaime Retamal, 2022).

¿Cuál era la mística de la escuela normal? que algunos la tomamos, pero otros no tanto, porque hay de todo en la viña del señor, era que ustedes están formados para trabajar en el campo y había que tomar una especialidad y cualquiera decía ¿una especialidad?, ya yo matemáticas, ya yo tecnología, pero puede ser zapatero o puede ser fotógrafo, folclorista, yo me metí, como no tenía dedos pal piano, me metí a ser tractorista, y yo resulta que dentro de la escuela normal aprendí a manejar tractor, todo el trabajo mecánico del tractor, porque nosotros, como dice nuestra canción, el himno de la escuela normal, te vas al campo a trabajar. (Marcos Vega, 2022).

10. CAPÍTULO IV. EJERCICIO DOCENTE E IDENTIDAD NORMALISTA.

Las memorias del presente capítulo nos narran aquellas condiciones de los pueblos rurales a las que debieron llegar los docentes normalistas tras egresados de la escuela normal de Chillán, como también, el rol que debieron asumir en el transcurso de su ejercicio docente logrando explicar algunos de los rasgos más característicos de la identidad pedagógica normalista y del contexto histórico en que estuvieron insertos.

Para ello es que se hace necesario explicar en primera instancia uno de los conceptos que más ha llamado la atención sobre la labor pedagógica que desempeñaron los docentes normalistas de aquel entonces, y de cual se han hecho alusión en diferentes ocasiones a lo largo de esta investigación, refiriéndose al concepto de educación social que, algunos autores la han entendido como la pedagogía que debe hacerse *en, con, desde, por y para* la sociedad, a fin de promover una mejora significativa en la calidad de vida de las personas y procurar que estas puedan lograr el bienestar colectivo, como también, la participación de estos en la construcción de ciudadanía. Es así como pone gran énfasis en dimensiones sociales, culturales, políticas o cívicas de las localidades en que se inserta este tipo de educación social (Caride, 2015, pág.7), es decir:

Es una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la

producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. (Núñez, 1999, Pág. 23).

En lo que respecta a la percepción de profesores normalistas sobre aquello, concuerdan justamente en el hecho de que, ese era el tipo de educación que debían llevar a la localidad, un consejo social, trabajos o labores varias a desempeñar, que lo aprendido sirviese a su vez para resolver problemas cotidianos de los estudiantes y sus familias y que, como consecuencia, pudiesen mejorar las condiciones de vida de la gente.

Y eso era justamente lo que necesitaban estas personas, las comunidades rurales de aquella época, ya que, en lo que respecta a la educación de estos niños, las condiciones de vulnerabilidad de las familias del campo, junto a la falta de instalaciones educativas o disponibilidad docente, dejaron ver el gran desamparo que existía para estos territorios en comparación con los centros urbanos de la época, encontrándose con escuelas incompletas que a veces sólo llegaron a ofrecer de uno o tres años de escolaridad. Y aunque los esfuerzos del gobierno de Eduardo Frei apuntaron a reformar la educación y cubrir las necesidades educativas de la población, al mismo tiempo que se desarrolló una reforma agraria que afectaría especialmente al sector campesino del país, no terminaron por resolver las desigualdades en las condiciones existentes entre las escuelas urbanas de las rurales. Es así como en los Cuadernos de la Superintendencia de Educación Pública en 1976, se reveló que “de 5.000 escuelas rurales, sólo 582 llegaban al octavo grado, vale decir, la educación básica completa.” (Reyes, 2002, pág. 42)

En este sentido, las primeras impresiones que tuvieron los profesores normalistas al ver las condiciones en las que se encontraban sus estudiantes y por consecuencia de la comunidad en su conjunto, nos narran que:

Cuando uno era nominado para una escuela de campo se le decía a uno que se iba, pero se iba a vivir allá, y partía con su camita al hombro. ¿Qué cuadros se encontraba? En esos años no había micro, por ejemplo, no había lo que hoy hay, no existía. Existía una escuela malamente y esa escuela por lo general, era poco menos que la pesebrera donde estaban los animales, la cual arreglaban a veces y con tablas abiertas, y esos niños, de esa comunidad son los que llegaban donde usted, y usted miraba sus ojotas. Era una realidad brusca para quien llegaba, lo golpeaba. Pero a esos niños había que enseñarles. (Jorge Villanueva, 2022)

Cuando llegamos a trabajar, generalmente llegamos a una instalación que no tenía nada de información que te dijera que es una escuela, era una página en blanco. Ahí debimos improvisar, crear e inventar. Teníamos que inventar material didáctico, crear condiciones físicas, nosotros casi debimos hacer las salas de nuevo. En los espacios había tablas y tablas que solo servían para delimitar los espacios pero que no eran para proteger del frío y la lluvia. (Fernando Flores, 2022)

Contexto en el que gran parte de los docentes egresados de la normal de Chillán debieron funcionar y ejercer su docencia, debido principalmente a que desde la misma escuela, según recuerdan, se

les exigía salir a trabajar al campo, como tres años mínimo y no se podían negar, ya que, ese era uno de los objetivos fundantes de las escuelas normales rurales en Chile y por lo cual, se les instruía en distintas asignaturas como por ejemplo, Trabajos manuales, Agricultura, Industria Derivada y Oficios varios, que capacitaban acorde a las labores básicas del campo, como saber plantar, saber sobre la cosecha, manejar la mecánica de ciertos aparatos utilizados en el campo o bien, cursos de primeros auxilios, en donde muchas veces debieron asumir estos desafíos con su comunidad.

Reflexionando que:

Junto con enseñar a leer y a escribir a los niños, se empezó en cierta manera una gran revolución. Porque ese profesor que llegó vio la necesidad de organizar a los campesinos y los organizó. Ese profesor se transformó en aquella persona que colocaba inyecciones, que daba consejos y fue bonito, y bueno, y hubo que crear entonces, y se crearon los centros de padres, se crearon juntas de vecinos, clubes deportivos. O sea, donde no había organización, el profesor los organizó. Y esa fue la labor. Y esa fue la diferencia. Donde el profesor, para poder llegar a la escuela, a veces tenía que caminar siete kilómetros. En esa escuela, el profesor tenía que hacerles almuerzo, hacerles el desayuno a los niños. Además de eso, hacerles clase. Además de eso, preocuparse de las organizaciones que había creado. O sea, pasó a ser un líder. Y por esa razón, la dictadura los prohibió. ¿Por qué? Porque dijeron que era un centro de activismo político, que era un centro de marxistas. Pero ¿cómo no lo iban a hacer si nadie hacía nada? Y por hacer las cosas, se les destruyó. (Jorge Villanueva, 2022).

Con el tiempo, la práctica de la docencia significó que el profesor normalista pudiese ir adquiriendo experiencia en diferentes labores, ayudando a la comunidad y que ésta pudiese ir construyendo paulatinamente su propio sentido de comunidad y cohesión social, posicionándose como un líder o una verdadera autoridad en la localidad entregando a disposición las herramientas que tuviese a su alcance.

El profesor normalista era una especie de maestro chasquilla, debíamos hacer de todo, más de alguna vez a un profesor o profesora en el campo le habrá tocado ser partero también, en el campo había que atender a la gente, porque en caso de necesidad ¿a quién acudía la gente? Al profesor, si tenían algún problema o algún apremio, acudían al profesor. Nosotros éramos valorados no tanto por nuestra labor como profesor sino por la labor humana que nosotros podíamos realizar en las comunidades. (Fernando Flores, 2022).

E incluso en algunos casos, el trabajo en la escuela rural buscó disminuir las diferencias existentes con la educación urbana aproximando a los niños no solo los saberes útiles de la tierra y el currículum, sino además, con aquel conocimiento que no llegaba al campo.

Llevé a un amigo que es actor, y fueron allá a hacer una obra de teatro, a enseñarle un poco de teatro a los niños de cómo se actúa, salieron unos actores innatos ahí con ellos... Traté siempre de llevarles cosas nuevas para que las vieran y pudieran interactuar con lo que se ve a fuera y ellos no tenían, entonces esa es parte de la forma de trabajar, y algunos decían

- bueno y las clases -, llegaron algunos directores que querían puros textos, puros nombres, puros escritores gringos, preferían un cuaderno bien escrito, ordenado y limpiecito a una clase social, porque la clase tiene que ser social, el niño tiene que entrar agradado a la sala y tiene que salir más feliz todavía, porque aprendió algo. (Marcos Vega, 2022).

Porque de nuevo volvemos al tema de una educación social, en donde la docencia normalista implicaba asumir el reto de llevar al alumno pobre y marginado al conocimiento práctico que le fuese útil para resolver los problemas de su realidad y la de toda su familia, y la de toda la comunidad, frente a esto se menciona que:

La educación tiene que ser para que el aprenda a surgir, a progresar, que el se de cuenta que lo que aprendió le sirve y para qué le sirve, y eso ellos lo apliquen en su comunidad. Como con esa colilla de pago que les abrió los ojos a los papás, al tío y al otro hermano mayor... Yo les estaba haciendo matemáticas, pero con un concepto social, como a mi la escuela normal me enseñó, si la gente está bien, tu método educativo está bien. (Marcos Vega, 2022).

Es por ello que tanto la comunidad como los docentes normalistas fueron conformando su propio ideario sobre lo que debiese ser un profesor durante esta época, y esta era una visión fundamentalmente humanista y caracterizada enormemente por su vocación de servicio hacia la comunidad, muchos de ellos consideraron incluso que debieron asumir roles de enfermeros, psicólogos, constructores, etc; que los hizo finalmente ser muy queridos por la comunidad y por lo cual, se esforzaron en mantener y cultivar esa imagen de líder social:

Algunos llegaban liderando los equipos de fútbol, buscando que se compraran los uniformes o que contrataran un bus para viajar dignamente, otros se metían en las juntas de vecinos, yo estuve en el comité de agua potable, logramos inscribir las aguas que venían hacia el poblado, y la logramos inscribir antes de que vinieran otras personas a inscribirlas y le quitaran el agua al pueblo, esa era la tarea que nosotros teníamos, el consejo social hacia la comunidad para una mejor calidad de vida. (Marcos Vega, 2022).

Por ello, la gente nos trataba muy bien, nos querían mucho, nos respetaban mucho. Los niños por supuesto también. Pero antes de ser profesor, y se lo voy a decir a usted, antes de ser profesor, nosotros éramos amigos. Éramos guías. Nosotros éramos los segundos papás de los niños. Los niños muchas veces llegaban a la escuela a contarnos lo que les pasaba con su papá, con su mamá o en la casa, entonces, eran otras realidades. (Carlos Del Pino, 2022).

En suma, ha de atribuirse finalmente a la imagen del docente normalista todo el sentir desarrollado a partir de su proceso formativo durante sus años en la escuela normal Juan Madrid Azolas de Chillán, en parte, por haber adquirido su instrucción cultural y pedagógica tanto con los cursos de formación general y los de formación profesional, como con la constante práctica docente que la escuela logró facilitar a través de las dinámicas propias de la escuela anexa de aplicación y los convenios con otros establecimientos de la comuna, sin dejar atrás todo el sentido de cultura escolar que se afianzó durante esos años de estudio, formando una verdadera comunidad

estudiantil con importantes redes de apoyo y comunicación entre docentes, estudiantes y funcionarios.

Implica también el laborioso trabajo que supuso llegar a una realidad vulnerable como lo fue el campo chileno, en busca de poder contribuir a la resolución de los problemas que aquejaron a los niños y las personas de su escuela primaria y de su comunidad, y que a su vez, enmarcados en un contexto histórico y político complejo, de grandes transformaciones educacionales que inciden directamente en los planteamientos de la normal y sus egresados, desde el gobierno de Eduardo Frei en sus intentos de modernización a la educación replanteando los procesos desde un punto de vista más científico el paradigma de la educación; pasando por el álgido período del presidente Salvador Allende, que dotó de un sentir más social y humanista el ideario de la educación, que concluyentemente no pudo llevarse a cabo, debido al golpe de estado que de igual forma, terminaría con la educación de formación normalista en Chile.

Por consiguiente, el desarrollo de un ideario docente, con identidad propia de su tiempo y su contexto, a la que más tarde le llamarían la *mística* de la educación normalista. “Y ese profesor lo primero que tenía era amor por lo que hacía, independientemente de sus condiciones académica, o lo que fuera, el profesor normalista amaba lo que hacía” (Jaime Retamal, 2022).

11. CONCLUSIONES.

La investigación recién presentada tenía entre sus objetivos directos identificar hitos que alteraron la cotidianeidad del andamiaje normalista en una década coyuntural para Chile y su sistema escolar; no se nos puede ocurrir una cosa más determinante que una Reforma que implique el cierre de su tradición. Para poder explicar dicho evento se trabajaron diferentes dimensiones sobre la educación normal, denotando la particularidad que revistió ser el polo cultural de la antigua provincia, hoy región. La institución normalista y las experiencias desplegadas en ella, más específicamente en la Escuela Normal Rural Juan Madrid Azolas de Chillán fueron estudiadas a partir fuentes documentales y de la narración de memorias y percepciones que ex estudiantes tienen sobre su proceso de escolarización y ejercicio docente durante los años de 1960 a 1970, dando cuenta de la pregunta de investigación, como así también cubriendo elementos emergentes que surgieron durante el desarrollo de la misma, tales como convivencia escolar, identidad normalista/mística, escuela social, incluidos en los capítulos de desarrollo.

En una primera etapa la investigación abordó la historia de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán desde su fundación, hasta su cierre, como también las reformas educacionales e hitos históricos relevantes de los procesos de modernización de la educación, que hacia mediados de siglo XX, incidieron en la experiencia de los docentes normalistas en formación como a lo egresados. Este apartado responde principalmente al análisis documental, destacándose entre lo revisado las *Bases Generales para el planeamiento de la educación Chilena* durante el gobierno de Jorge Alessandri, las cuales exponen los principales problemas y déficit existentes en la educación de aquel entonces y la urgencia de una respuesta por parte del gobierno; sin embargo

no será hasta el período presidencial de Eduardo Frei que estas respuestas llegaron a modo de reforma educacional, a fin de poder modernizar el sistema educativo, trayendo consigo el aumento de los años de escolaridad y el traspaso de las normales a una educación postsecundaria; como también breves acotaciones sobre el ideario de la Escuela Nacional Unificada, y el posterior cese de las actividades de las normales en Chile, con los decretos del gobierno dictatorial de Pinochet. Bajo un contexto de:

La incorporación de nuevas lógicas educativas basadas en el conocimiento científico de los estudiantes... Y si bien fueron diversas, y en ciertos aspectos contradictorias, coincidieron en la búsqueda por educar para la participación en la vida comunitaria democrática y contribuir, al mismo tiempo, a un mayor desarrollo económico y social. (Serrano, et. al, 2018, pág. 12).

De igual forma se caracterizaron las principales aristas que distinguieron los planes de estudios de la escuela normal de Chillán durante las décadas de 1960 y 1970, en donde surge a partir de ello el establecimiento de similitudes y divergencias entre los planes de 1944, 1964 y 1967, y el cambio que supusieron hacia una formación docente, con un carácter mucho más técnico-científica. De igual forma, se relataron todas aquellas actividades extra - programáticas impartidas y organizadas por la escuela y sus estudiantes. Para finalizar, en las experiencias pedagógicas que estudiantes de la normal de Chillán fueron desarrollando o adquiriendo en el transcurso de sus años de formación, con gran interés en aquellas anécdotas de prácticas profesionales dadas en la llamada Escuela Anexa de Aplicación y los demás establecimientos de la comuna con los que la normal mantuvo convenio.

En tanto, se describieron gran parte de las dinámicas del funcionamiento interno de la escuela normal, iniciando desde la permanencia de sus estudiantes en un régimen estricto de internado en donde se construyeron las relaciones de convivencia propias del establecimiento, junto con la gesta de una cultura escolar cargada de valores y principios caracterizado, por ejemplo, por la cercanía y fraternidad existente entre docentes, inspectores de la educación y estudiantes.

Así mismo, se develan los cambios que se dieron al interior de esta cultura escolar tras la llegada de los estudiantes “profesionales” o “marmicoc” quienes ingresaron al establecimiento tras la reforma de Eduardo Frei en 1965, al haber completado sus estudios secundarios de forma destacada en otras instituciones de la comuna, generando gran revuelo al interior del establecimiento debido principalmente a las diferencias culturales que aquellos traían. Como por ejemplo, el hecho de no haber vivido desde antes todos aquellos primeros acercamientos al quehacer pedagógico y de las cuales se desarrollaron experiencias directas entre el proceso de formación general con el posterior proceso de formación docente que ya traían interiorizados los estudiantes “tradicionales”.

De igual forma, los llamados estudiantes marmicoc no requerían cumplir con ciertas normas sobre el régimen de internado, no debían pedir permiso a diferencia de los tradicionales, etc., y trajeron consigo, además, nuevas ideas o principios sobre hacer política en la escuela, creando las primeras movilizaciones o paros al interior de esta, haciendo gran diferencia con los tradicionales quienes desde pequeños acataron todos los protocolos y normas de convivencia escolar impuestos por la escuela.

Aun así, ha quedado demostrado que a pesar de estas diferencias con los años formativos, y los contrastes de ideas que estos profesionales pudieron tener, aquello no fue un impedimento para que algunos de estos nuevos estudiantes a pesar del poco tiempo tuvieran interés en hacer suya la mística de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán.

Por otro lado, cabe destacar que los desafíos que debieron asumir durante su formación o ejercicio docente tras haber egresado de la escuela normal entre las décadas de los 60' y 70' s. En primer lugar, el concepto de educación social en un contexto histórico diferente, en donde se haría alusión a una pedagogía capaz de contribuir a la resolución de problemas sociales que aquejan a la comunidad, en este caso, mayormente vulnerables en búsqueda del bien común. Adicionalmente, se evidenciaron las condiciones de vulnerabilidad en que se desarrolló la educación en el campo chileno, dando gran énfasis a la labor que debieron asumir los docentes normalistas en aquellos años, y que poco a poco fueron permeando lo que sería para ellos, la identidad normalista, compuesta por todas las dimensiones narradas en los capítulos anteriores de esta investigación y que fueron parte activa del proceso de profesionalización del docente normal.

Ahora bien, en lo que se refiere al planteamiento del problema de esta investigación y su consiguiente hipótesis, ha de valorarse el hecho de que, todos los componentes tratados en los capítulos buscaron relevar las experiencias de nuestros informantes vivos, logrando corroborar que el uso de la memoria enmarcada en la individualidad como señala Ricoeur (2004), puede seralzada y concebida con connotaciones colectivas, como señalan M. Halbwachs y J. Le Goff, un ejemplo de esto es la tipificación de fenómenos ocurridos en ese espacio tiempo, como es el caso de

“profesores marmicoc” o la “mística normalista”. Para todos los casos, la memoria que construye, que es viva y que insumó de alma a esta investigación, como la define P. Nora; fue aportada por los normalistas entrevistados. Su colaboración nos permitió acercarnos a elementos no abordados en documentos o textos, y rescatar conocimientos y vivencias que no han sido o no pueden ser investigados por medio de otras fuentes. El concebir la memoria oral como receptáculo de información es trascendental en el proceso de estudio de un fenómeno histórico de estas características.

Por otra parte, aumentando el número de hitos que incidieron en la educación normal de la Escuela Juan Madrid Azolas de Chillán, y que afectaron a sus estudiantes y que han podido ser revelados por las memorias narradas de nuestros informantes, han de resumirse en: las reformas educacionales del gobierno de Eduardo Frei, el traspaso de la educación normalista a una postsecundaria, el cambio de las lógicas educacionales a través de los planes y programas hacia una educación acorde a las necesidades político-económicas-sociales de la época, las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes en localidades rurales, los nuevos idearios bajo una concepción de educación más social y humana, y los posteriores decretos que dan fin al sistema de formación normal, cerrando en definitiva la escuela hacia 1974.

Hitos que en más, fueron evidenciando una identidad docente normalista que tiempo después sería considerada la llamada *mística*, ya que, si bien los factores que inciden en la docencia como tal son extremadamente variados y pueden responder diferente según cada sujeto, ha de encontrarse un patrón común en quienes ejercieron la docencia normal y que se pudo evidenciar no sólo a

través de la memoria colectiva rescatada, sino además de aquello que dijeron otros autores sobre el tema.

Por su parte, esta investigación no quedó exenta de complicaciones metodológicas ya que, en términos de búsqueda de recursos y documentación, se corroboró la poca disponibilidad de fuentes bibliográficas sobre el tema tratado, no sólo para el caso de la educación normalista en Chillán, sino que a modo general dentro del territorio nacional, debido principalmente a que gran parte de los registros encontrados no habían sido historiados o bien, no eran de fácil acceso.

Los tiempos destinados al levantamiento de la información se vieron retrasados debido principalmente a la diferencia de disponibilidades de horario de quienes fueron nuestros informantes en el transcurso de esta investigación, como también el hecho de que no se pudieron llevar a cabo entrevistas a profesoras normalistas debido a la dificultad que supuso encontrarlas y la falta de disponibilidad de tiempo por parte de ellas. No obstante, aunque se dieron complicaciones en su ejecución, el desarrollo general no se vio alterado, por lo que terminó por ser un proceso enriquecedor gracias a quienes aportaron con sus conocimientos, memorias y percepciones. Por lo que, la línea de investigación del presente estudio ha de ser un aporte para futuras investigaciones en torno a la historia local y educacional de la región, más precisamente de la ciudad de Chillán y la formación normal entre las décadas de 1960 y 1970.

En lo que respecta a las conclusiones y aspiraciones de todos los profesores participantes de esta investigación, se pueden destacar en primera instancia, el sentido de conciencia crítica que aquellos aún hoy en día tienen con respecto a la docencia y la pedagogía, por un lado, compartiendo la

crítica a la pérdida del sentido social de la educación, que después de muchos años aún se ha mantenido vigente en gran parte de las instituciones educativas, como también, la esperanza en que en algún momento aquello pueda cambiar definitivamente. Ya que:

Hay chicos que tienen muy buena llegada con sus estudiantes. Yo digo, ellos tienen mística, porque se la juegan, están ahí al medio, están disfrazados, están cantando con ellos, están jugando en el patio con ellos. Entonces, como que a esta altura ha habido una mejoría en la formación inicial del maestro, o sea, en su primer grado. Y me ha alegrado mucho. (Gabriel Carrasco, 2022).

Finalmente, es necesario destacar, que en la actualidad gran parte de aquellos docentes normalistas de la ciudad de Chillán siguen reuniéndose y organizándose a fin de no perder aquellos lazos que los unen como normalistas, así como también, de no perder la memoria viva de lo que fue la Escuela Normal Juan Madrid Azolas de Chillán, celebrando cada año un nuevo aniversario de conmemoración, entregando actividades que sean capaces de visualizarlos como colectivo, todo aquello, dentro de su propio espacio, en el museo normal de Chillán, ubicado en avenida O'Higgins N° 840, frente a la plaza de la Victoria.

12. ANEXOS.

12.1 Nuestros Informantes - Profesores Normalistas.



Nombre: Carlos del Pino
Año de Promoción: 1959
Fuente: Elaboración propia, 2022.



Nombre: Jorge Villanueva
Año de Promoción: 1959
Fuente: Elaboración propia, 2022.



Nombre: Fernando Flores
Año de Promoción: 1961
Fuente: Elaboración propia, 2022.



Nombre: Gabriel Carrasco
Año de Promoción: 1967
Fuente: Fotografía del informante, 2022.



Nombre: Jaime Retamal
Año de Promoción: 1970
Fuente: Elaboración propia, 2022.



Nombre: Marcos Vega
Año de Promoción: 1971
Fuente: Elaboración propia, 2022.

12.2 Escuela Normal Rural de Chillán



2° Emplazamiento de la Escuela Normal Rural de Chillán antes de 1939. Av. O'Higgins.

Fuente: Reproducción de fotografía que aparece en el video *132 Aniversario de la Escuela Normal Juan Madrid Azolas* de Cultura Chillán, 2020.



3° Emplazamiento de la Escuela Normal Rural de Chillán Av. Brasil

Fuente: Reproducción de fotografía del Museo Escuela Normal, elaboración propia, 2022.



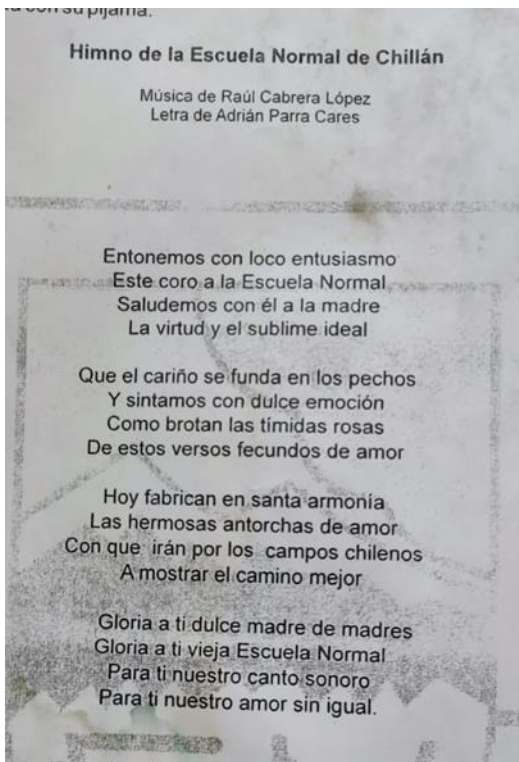
Logo Escuela Normal

Fuente: Fotografía de elaboración propia, Museo Escuela Normal Chillán, 2022.



Placa de la Escuela Normal

Fuente: Fotografía de elaboración propia, Museo Escuela Normal Chillán, 2022.



Himno de la Escuela

Fuente: Fotografía de elaboración propia, archivador del Museo Escuela Normal Chillán, 2022.



Piano de la Escuela

Fuente: Fotografía de elaboración propia, Museo Escuela Normal Chillán, 2022.

12.3. Actividades extracurriculares



Reproducción de foto: banda “crazy lovers” 1° grupo rocanrolero de la normal
Fuente: Elaboración propia, Museo Escuela Normal Chillán, 2022.



Reproducción de foto: Conjunto folclórico Escuela Normal.
Fuente: Elaboración propia, Museo Escuela Normal Chillán, 2022.



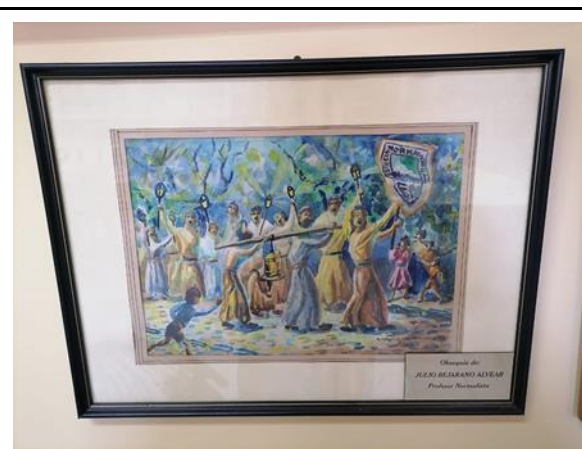
Reproducción de foto: 1° Olimpiada de deporte
Fuente: Elaboración propia, Museo Escuela Normal Chillán, 2022.



Reproducción de foto: Escultismo
Fuente: Elaboración propia, Museo Escuela Normal Chillán, 2022.



Reproducción de foto: Selección de fútbol 1960.
Fuente: Elaboración propia, Museo Escuela Normal Chillán, 2022.



Pintura de un docente normalista.
Fuente: Elaboración propia, Museo Escuela Normal Chillán, 2022.

12.4 Museo Escuela Normal de Chillán



Museo Escuela Normal de Chillán en la actualidad. Av. O'Higgins, 840.
Fuente: Google Maps, Museo Escuela Normal Chillán, 2022.

13. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA.

13.1 Fuentes Decretos y Leyes.

- Decreto de ley N.º 4395 de 1963, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Decreto de ley N.º 179 de 1973, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Decreto de ley N.º 353 de 1974, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación Pública. (1973b). Antecedentes para la fundamentación de la Escuela Nacional Unificada. Santiago.
- Ministerio de Educación Pública. (1973c). Informe sobre la Escuela Nacional Unificada. Santiago.

13.2 Fuentes Bibliográficas

- **Ministerio de Educación Pública.** (1945) *Plan de Estudios de las Escuelas Normales, Decreto N° 6636.* Enseñanza Normal y Perfeccionamiento, Santiago, Chile.
- **Ministerio de Educación Pública.** (1961). Bases Generales para el Planteamiento de la Educación Chilena, Santiago, Chile.
- **Rojas, F. Campos, H. Gajardo, M.** (1965). *Recopilación de Antecedentes Acerca de La Historia y la Evolución de la Educación en Chile,* Superintendencia de Educación Pública, Santiago, Chile.

- **Leyton, M.** (1970). *La Experiencia Chilena, La Reforma Educacional: 1965 - 1970*. Vol. I, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas, Santiago, Chile.
- **Ministerio de Educación Pública.** (1945) *Plan de Estudios de las Escuelas Normales, Decreto N° 6636*. Enseñanza Normal y Perfeccionamiento, Santiago, Chile.

13.3 Bibliografía.

- **Aguirre, C.** (2005). *Antimanual del Mal Historiador o ¿cómo hacer una buena historia crítica?* Contrahistorias. La otra mirada de Clío, séptima edición, México.
- **Aróstegui, J.** (1995). *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. Editorial Crítica, Madrid, España.
- **Arostegui, J.** (2018). *Análisis documental: una guía práctica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- **Barria, A. & Silva, B.** (2020). *Expresiones Políticas Del Profesorado Normalista En Chile (1880-1973)*. Revista Cuaderno de Trabajo Social, núm.15, pág.71-94, Santiago de Chile.

- **Barria, A., Silva, B., Miranda, P.** (2020). *Experiencias Educativas desde el Normalismo Rural. Chiloé 1970-1973*. Revista Enfoques Educativos, Vol. 17 núm. 1, Pág. 26-49. Santiago de Chile.
- **Betancourt, D.** (2017). *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo*, Hojas Universitarias, núm. 47, págs. 17-22.
- **Bisquerra, R.** (2009). *Metodología De La Investigación Educativa*. Editorial La Muralla S.A, Madrid.
- **Caride, J.** (2015) “*De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía*” Perfiles Educativos. vol. 37, núm. 148. págs. 4 -11. México.
- **Carnevale, S.** (2013). “*Historiografía, Memoria, Conciencia Histórica, y enseñanza de la Historia, un vínculo situacional y relacional en permanente movimiento*” en Primeras Jornadas de Historia Reciente del Conurbano Bonaerense Norte y Noroeste, agosto de 2013, Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2014/02/10-PONENCIACARNOVALE.pdf.
- **Cox, C. & Gysling, J.** (1990) *La Formación del Profesorado en Chile 1842 – 1987*. Edit. Cide. Santiago de Chile.
- **Elías, M.** (2015), *La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo*. Educare (San José), 19(2), 285-301. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14182/pr.14182.pdf

- **Escolano, A.** (1982). “*Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica*” Revista de educación, núm. 269, 1982, págs. 55-76, Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, España.
- **Fernández, N & Aguerrondo, I.** (1981). *Reformas de la educación en América Latina, análisis de algunos procesos nacionales.* Informes Finales - Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe No. 2. Oficina de Buenos Aires.
- **Fierro, M.** (2013). *Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar.* Sinéctica, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_nclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar
- **Fusco, G.** (2009). *La Investigación Histórica, Evolución y Metodología.* Revista Mañongo núm. 32, Vol. XVII, Pág. 229-245. Venezuela.
- **García, L. & López, R.** (2011). *Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias.* Revista de EDUCACIÓN, núm. 356, pág.131-555. España.
- **Gadamer, H.G.** (1999) *Verdad y método.* Vol. I. Ediciones Seguime, Salamanca.
- **Gerez, T.** (2005). *Historiografía, Memoria y Política. Observaciones para un Debate.* Cuadernos de Historia N°24, pág. 107 - 121, Santiago, Chile.
- **Gibbs, G.** (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Ediciones Morata, Madrid.
- **Gimeno, M.** (2014). *Recuperación de experiencias pedagógicas, memoria y patrimonio de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1842-1973).*

Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, núm. 2 pág. 87-113. Santiago de Chile.

- **Gonzales, M** (2021). *Aniversario 133 de la Escuela Normal. La Discusión*. Disponible en:
https://www.litoralpress.cl/sitio/Prensa_Texto?LPKey=5lzuqe.He/c.L.O.N/iq.K9.Yyp.C0x.Nj8a4o.G.P9iz.Ru.W1z8.Yo.%C3%96
- **Halbwachs, M.** (2004) *La memoria colectiva*. Universidad de Zaragoza.
- **Hernandez, M.** (2015). *Análisis de la Educación Durante Gobiernos de don Salvador Allende y el General Pinochet*. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- **Iggers, G.** (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Fondo de cultura económica Chile S.A, Santiago, Chile. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, España.
- **Le Goff, J.** (1991). *El orden de la memoria, el tiempo como imaginario*.
- **Minvielle, R.** (1845). “*Manual de Preceptores*” Imprenta de los tribunales, Santiago, Chile.
- **Monje, C.** (2011). *Metodología de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa, Guía Didáctica, Programa de comunicación social y periodismo, Neiva, Colombia*.
- **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.
- **Nora, P.** (2008). *Les lieux de mémoire*. Ediciones Trilce. Uruguay

- **Núñez, I.** (2007). *La Profesión Docente en Chile: Saberes e Identidades en su Historia*. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, núm. 2. Pág. 149-164. Santiago de Chile.
- **Núñez, I.** (2010). *Las Escuelas Normales: Una historia de fortalezas y debilidades 1842-1973*. Docencia núm. 40, Pág. 33 – 39. Santiago de Chile.
- **Núñez, V.** (1999) *Pedagogía Social, Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio*. Edit. Santillana. Buenos Aires, Argentina.
- **Pansza, M.** (1986). “*Elaboración de programas*”. *Operatividad de la Didáctica*. Vol.1. México. Gernika.
- **Pérez, C.** (2017). *Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961-1974)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Dibam. Disponible en: <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>
- **Pérez, G.** (s. f.). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Disponible en: http://cidetmoodle.pedagogica.edu.co/pluginfile.php/178256/mod_resource/content/1/paradigmas%20de%20realidad.pdf
- **Popkewitz, T.** (2000). *La de Sociología Política De Las Reformas Educativas: El Poder, Saber En La Enseñanza*. Morata, Madrid.
- **Reyes, M** (2002) *El Desarrollo de la Escuela Rural Chilena*. Horizontes Educativos. núm. 7, págs. 39-43 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885005>
- **Ricoeur, P.** (2004). “La Memoria, la Historia y el Olvido”, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

- **Rodríguez, H.** (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1272. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)
- **Rock, M.** (2016). *Memoria y oralidad: formas de entender el pasado desde el presente*. Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina, núm. 49, 2016, pp. 101- 112, Arica, Chile.
- **Sampieri, R. et al,** (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta edición. México d.F. Mcgraw hill. Education.
- **Simondon, G.** (2012). *Curso sobre la percepción*. Editorial Cactus, Buenos Aires.
- **Sandoval, F. & Aguayo, E.** (2007). *Cincuenta Años de Educación y Cambio Cultural en Chile: Etnografía de Profesores Normalistas*. VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.
- **Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F.** (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010) Tomo I*. Santiago: Taurus.
- **Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F.** (2013). *Historia de la educación en Chile (1810-2010) Tomo II*. Santiago: Taurus.
- **Serrano, S. et.al.** (2018). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo III*. Santiago: Taurus.
- **Suazo, C.** (2012). *La “Memoria Histórica” como fuente para la reconstrucción de la historia, nuevas perspectivas para el estudio de los movimientos sociopolíticos populares durante el periodo de la unidad popular”* Revista Divergencia, núm. 2, pág. 111 - 123.

- **Turra, O.** (2021). *La Escuela Normal de Preceptoras del Sur. Inicios de la formación de “maestras de primeras letras” en contexto regional: Chile en el siglo XIX.* Vol. 25 núm. 2.
- **Vargas, L.** (1994). *Sobre el concepto de percepción.* *Alteridades*, 4(8),47-53. [fecha de Consulta 15 de junio de 2022]. ISSN: 0188-7017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>.
- **Vattimo, G.** (1991) *Ética de la interpretación.* Paidós. España.
- **Vallejos, C.** (1988). *100 años de la Escuela Normal, La Discusión de Chillán.*
- **Zemelman, M & Lavin, S.** (2012). *Formación normalista versus formación docente universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos de la educación.* *Revista ISEES* N°11 pág. 17 - 41.