

LUCES Y SOMBRAS DE UN MOVIMIENTO SOCIO-CULTURAL: EL NORMALISMO EN CHILE

Iván Núñez P.
Julio, 2005

INTRODUCCIÓN

“La nostalgia por la escuela perdida y los maestros de antes está encarnada fundamentalmente entre los docentes, pero es compartida por los padres de familia y por la mayoría de la sociedad ... Es parte de la nostalgia del `todo tiempo pasado fue mejor´... El discurso de la `re-valorización´ docente se inscribe en esa lógica y contribuye, de hecho, a alimentar la fantasía respecto a la posibilidad de volver atrás, de recuperar un tiempo, una escuela y un docente perdidos. Prima aquí el reaseguro de lo conocido, la conservación sobre la transformación.”¹

La cita de una destacada pedagoga crítica ecuatoriana, ilustra desde fuera de Chile una tendencia y hasta un “sentido común” circulante en el Chile contemporáneo. Los maestros y maestras normalistas fueron y son de excelencia. Las escuelas normales históricas produjeron un tipo de docente que nuestro país debiera recuperar. La formación universitaria de profesores y profesoras de educación básica no es comparable con aquella. En la desaparición de las normales está una de las causas principales de nuestros problemas educacionales de hoy.

En este ensayo histórico trato de iniciar una desmitificación, según dos hipótesis: 1. las escuelas normales tuvieron fortalezas y debilidades y en su tiempo fueron sometidas a crítica por el propio gremio docente; y 2. las escuelas normales no desaparecieron sólo por un acto arbitrario de la dictadura de Pinochet; su supresión venía gestándose en la anterior democracia porque estas instituciones ya no correspondían a las necesidades de la educación chilena desde los años 60 del siglo pasado.

LOS ORIGENES

En 1813, el naciente régimen republicano se ocupó de los enseñantes de la escuela elemental, a través de un Reglamento, en el que fijaba los primeros requisitos de los maestros, para configurar una suerte de sacerdocio laico, que viniera a reemplazar a los entonces sospechosos eclesiásticos en cuyas manos estaba la pobre escolarización heredada del régimen colonial:

“No podrán ejercer en el territorio de Chile el magisterio de primeras letras ... sin los requisitos de manifestar atestación auténtica de su párroco de haber sido examinado i aprobado en la doctrina cristiana, de rendir una información con tres testigos i citación del procurador del pueblo donde ha de ejercer su ministerio, sobre su patriotismo (que ha de ser decidido y notorio), vida y costumbres i de un informe de la justicia del lugar donde ha residido el interesado.”²

¹ Rosa María Torres (2001), op. cit.; p. 429.

² Ver en Manuel Antonio Ponce (1890), *Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos circulares y resoluciones sobre instrucción primaria*, Santiago, Imprenta Ercilla, p. 410

LA PRIMERA PROFESIONALIZACIÓN: EL MODELO HISTORICO

Ya en 1842 y de un modo muy elemental pero sugerente, el Presidente Bulnes y su Ministro Manuel Montt, quizás si asesorado por Domingo Faustino Sarmiento, afirmaban solemnemente que la instrucción primaria no podría cumplir sus importantes propósitos, “...sin que sea comunicada por maestros idóneos i de conocida moralidad i mediante métodos fáciles, claros i uniformes, que ahorrando tiempo i dificultades, la hagan extensiva a todas las clases de la sociedad.”³ En este párrafo se compendió toda la matriz de la “primera profesionalización” de los preceptores primarios: “idoneidad” resultante de un proceso sistemático de formación, “moralidad” (exigible como intento de configurar un “sacerdocio republicano”), uso de métodos que ahorren tiempo y dificultades (estandarización eficiente, “normalismo”) y servicio a la progresiva universalización de la instrucción primaria (objetivo que no se alcanzará sin agotar la fase previa de construcción del sistema público de escolarización, cuya primera piedra era justamente la fundación de la primera Escuela Normal de Preceptores).

DESARROLLO Y CRISIS DE LA FORMACIÓN NORMALISTA:

*“En la Escuela normal tradicional habría deficiencias, pero tenía una enorme ventaja: la unidad. Los normalistas conocían menos corrientes e ignoraban posibilidades diversas de enseñar. Conocían sólo su pedagogía herbartiana y en todo Chile se hacían los planes de clase según el mismo criterio. En la enseñanza de la lectura, en todas partes, se seguía el método de ‘la palabra normal’. Todos egresaban seguros y expeditos en el procedimiento técnico y nadie les exigía otra cosa.”*⁴

El discurso y la práctica de la formación normalista, si bien empleaba el término “profesional”, en los hechos proponía un rol de ejecutor especializado y eficaz de las normas institucionales y de la didáctica escolar generada desde el Estado y sus círculos especializados. El docente formado en los estándares de la época tendía más a una pedagogía de la homogeneidad que a una pedagogía de la atención a la diversidad, quizás como reflejo de las tendencias del capitalismo industrial. Por otra parte, tendía más a la retención en las aulas que a la calidad de los aprendizajes, en concordancia con la política educacional de la época, que priorizaba la extensión del servicio educacional. En particular, los requerimientos de la expansión de la oferta de enseñanza, obligaban, por una parte, a hacer más rápida la formación inicial y abaratar sus costos, limitándola en duración y calidad, y por otra, a entrenar para “la producción masiva de escolaridad”, en desmedro de la atención a la diversidad.

“ ... el intento de la escuela fiscal primaria por tratar de civilizar a una región con población indígena ... En cada rostro de los niños andinos socializados por la escuela pública se esconde una cosmovisión distinta a la chilena, se oculta un patrimonio, una cultura. Lo importante es que esa cultura, esa cosmovisión, ese patrimonio, esas divinidades andinas, no mueran en el intento civilizatorio de la escuela y de otras instituciones ...”

³ Decreto del 18 de enero de 1842 por el cual se dispone “la fundación de una Escuela Normal para la enseñanza e instrucción de las personas que han de dirigir las escuelas primarias en toda la extensión de la República”, *Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo I, N° 4, Santiago, agosto de 1852; p. 24

⁴ Eduvigis Muñoz de Ebensperguer (1942), “El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile”, *Anales de la Universidad de Chile*, N° 45-46, Santiago; p. 182.

“La imagen del maestro en la comunidad andina es casi la misma a la de los misioneros en los años de la conquista ... El maestro con sangre en sus oídos, montando en su mula, cruzando cerros nevados a cuatro mil metros de altura, entre bofedales amarillentos y el verde oscuro de las yaretas, acompañado a veces por una pareja de carabineros, con la mente puesta en la comunidad aymara donde le esperan unas piezas de barro y paja brava que deberá transformar en escuela, es la misma que la del predicador que viene con su verdad a civilizar lo que está en la oscuridad, en un acto dramático, que se replica en todo tiempo y sociedad conquistada por el hombre occidental.”⁵

En el fondo, las escuelas normales eran una especie de escuela primaria superior o, en el mejor de los casos, liceo que proveía recortados conocimientos disciplinarios para la transmisión escolar. Se requeriría una reforma profunda y una inversión considerable para fundar, desde 1885, la verdadera herramienta formativa que serían las normales durante los ochenta años siguientes. *“... no existían las escuelas de aplicación, no se enseñaban a los preceptores los métodos”⁶*

En efecto, al término del gobierno de Santa María se emprendió la requerida reforma de los estudios normales. Cuatro años más tarde, un Ministro de Instrucción la caracterizaba en los siguientes términos,:

“...el objeto de la última reorganización de las escuelas normales: la preparación del preceptorado en conformidad con los nuevos métodos pedagógicos desconocidos antes entre nosotros ... No se trata de la extensión i calidad de conocimientos en cada uno de los ramos de la enseñanza ... se trata simplemente de uniformar los métodos de enseñanza conforme a los últimos métodos de la pedagogía.”⁷

A comienzos de los años 80, a inspiración de un José Abelardo Núñez impactado por lo que vio en un viaje de estudios a Alemania, empezó a prepararse una significativa reforma, que comenzó, según Cox y Gysling, *“con la aprobación, en 1883, de una nueva legislación para la educación primaria y normal. En esta ley se disponen recursos económicos para construir nuevas escuelas y para contratar personal extranjero para la educación nacional. Además se permite la salida de profesores chilenos al extranjero, con fines de perfeccionamiento.”⁸*

En 1885, comenzaron a llegar los profesores alemanes, que se encargaron de las normales existentes y de la fundación de otras nuevas. *“Los profesores alemanes trajeron a Chile las nociones pedagógicas de J.F. Herbart (para el cual) el fin de la educación era la formación del carácter, proceso posible, según él, porque la mente al*

⁵ Sergio González Miranda (2002), *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino (1880-1990)*, Santiago, DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Arturo Prat; pp.273-274

⁶ José M. Muñoz Hermosilla, en vv.aa., **Congreso Nacional Pedagógico Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico**, Santiago, Imprenta Nacional, 1890; op. cit.; p.128

⁷ Julio Bañados Espinosa, en vv.aa., **Congreso Nacional Pedagógico**, op- cit.; p.127

⁸ Cristián Cox y Jacqueline Gysling, op. cit.; pp. 49-50.

*momento del nacimiento es un espacio vacío, que adquiere imágenes y representaciones a través del aprendizaje en el tiempo ...El carácter era concebido, principalmente, como un tipo de moral, de disciplina intelectual. Las características que se fomentaba... eran el orden, la puntualidad y la obediencia. Tras este objetivo, el énfasis, más que en los contenidos, se ponía en los métodos de instrucción.”*⁹

Entre las principales contribuciones alemanas estuvo la introducción de una nueva didáctica en la que se ponía énfasis en la rigurosidad del proceso de instrucción. Además, incorporaron a la formación de los profesores normalistas nuevas materias como psicología pedagógica crítica, metodología pedagógica, historia de la pedagogía y la idea de “clases modelo”. Enriquecieron el curriculum de la formación con la enseñanza de la educación física, música y canto, las artes y los trabajos manuales, junto a nuevos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura.¹⁰ En el plan de 1883, se prolongan los estudios a cinco años y en el de 1890, por primera vez, se introduce la distribución horaria y la secuencia de las materias. En el plan de 1913, se acentuaron los contenidos que apuntaban a la formación pedagógica.

Después del “salto adelante” de 1885, tanto en materia normativa como en aspectos sustantivos como la llegada de los pedagogos y pedagogas alemanas y la adopción gradual de la pedagogía de Herbart, el paso siguiente se da en la primera década del siglo XX: la fundación de un conjunto de nuevas Escuelas Normales estatales. En 1904 se estableció una tercera escuela normal de niñas en Santiago, otra de mujeres en Puerto Montt y en 1905, una de hombres en Copiapó. En el sólo año 1906, se crearon 5 escuelas (en San Felipe, Curicó, Victoria, Talca, Limache), dos de las cuales tuvieron vida efímera y tres sobrevivieron hasta 1973). En 1908 se fundó otra (en Angol) y en 1930 otra más (en Ancud). La gran mayoría de las nuevas normales estuvo encargada a directores o directoras chilenos, aunque todavía permanecieron algunos de origen germánico o, transitoriamente, las hubo también norteamericanas. A lo anterior, habría que agregar la fundación de escuelas normales particulares, todas ellas católicas y, además, el curso normal en la Universidad de Concepción, fundado en 1926 y con carácter mixto y estudiantes licenciados de la educación secundaria (doblemente innovador, en cuanto a su composición de género como a la procedencia de sus alumnos).

Según una de las líderes del normalismo, Gertrudis Muñoz, a comienzos de la década de los años 40, los principales rasgos de las escuelas normales fiscales eran: 1) el régimen de internado¹¹ (excepto la Normal de Niñas N° 2 de Santiago)¹²; 2) la gratuidad, que incluía el alojamiento y la alimentación; 3) seis años de estudios post-primarios, desde fines de los años 20 (momento en el cual también se admitió también a título excepcional el ingreso de alumnos licenciados de la educación secundaria, que cursaban sólo dos años de estudios profesionales); 4) exceso de demanda por ingresar, lo que

⁹ Cristián Cox y Jacqueline Gysling, op. cit.; p. 50.

¹⁰ Cristián Cox y Jacqueline Gysling, op. cit.; pp. 50-51.

¹¹ Cox y Gysling recuerdan que “el internado como modalidad intensiva de disciplinamiento ha sido un tema tradicional de la sociología” y hacen diversas referencias a autores como Goffman, Bourdieu, Durkheim y Foucault; op. cit; p. 40. A los enfoques que ponen el acento en la fortísima capacidad socializadora del internado, habría que integrar el hecho que los normalistas internos eran adolescentes y por lo tanto plásticos y más expuestos a la socialización que los estudiantes universitarios.

¹² “... internados con régimen parecido al carcelario, que no evitaba serios desórdenes”, Gertrudis Eduvigis Muñoz de Ebensperguer, “El desarrollo de las escuelas normales en Chile”, en *Anales de la Universidad de Chile*, N° 45-46.; p.167

llevaba a la instalación de mecanismos de selección a base de concursos entre los mejores alumnos de 6° año de las escuelas primarias; 5) desde 1929, distinción entre normales urbanas y rurales que, originalmente, era menos exigente en los requisitos de ingreso a estas últimas, las discriminaba en duración de los estudios y diferenciaba bastante los programas; con el tiempo, estas variaciones fueron debilitándose y se llegó a la equiparación de requisitos y calidades y sólo se mantuvieron diferencias curriculares menores; 6) condición económica “estrechísima”, al punto que la autora hace referencia a un estudio que demostró que el costo de la ración alimenticia de los alumnos era inferior al que se destinaba al “rancho de tropa y era el más bajo del país”¹³

En un sentido evaluativo, Gertrudis Muñoz, afirmaba en 1942 que:

“... es saludable y necesario hacer también un honrado examen de conciencia sobre nuestra situación actual: trabajamos sobre los cimientos de los primeros cien años de labor conjunta. Disfrutamos de una herencia positiva y otra negativa...aceptemos las críticas. Ellas podrían resumirse en que los actuales normalistas se caracterizan por: 1° desconocimiento de materias del programa primario; 2° desorientación pedagógica y metodológica; 3° falta de responsabilidad y espíritu de sacrificio; 4° verdadera anarquía y abandono en casos de maestros rurales; 5° el hecho que muchos hombres descuiden y abandonen sus obligaciones por actividades políticas, económica u otras ajenas a su magisterio ... Seguramente que en este panorama sombrío, en este cuadro pesimista hay verdad ...”¹⁴

En su análisis más específico, Gertrudis Muñoz atribuía la mala calidad del desempeño de los nuevos normalistas, en parte a factores que provenían del servicio escolar y del entorno social, y en parte a defectos en las escuelas normales mismas. Estos iban desde ausencia de programas oficiales y por lo tanto gran diversidad en la preparación de los estudiantes, incorporación de alumnos que llegaban a los cursos superiores de las normales desde el liceo y que no habían hecho aprendizajes como cartonaje, cestería, agronomía, o tenían debilidades en las competencias musicales. La autora añoraba la formación propia de la reforma alemana, interrumpida por el reformismo de fines de los años 20, que tenía distinto sello:

“En la Escuela Normal tradicional habría deficiencias, pero tenía una enorme ventaja: la unidad. Los normalistas conocían menos corrientes e ignoraban posibilidades diversas de enseñar. Conocían sólo su pedagogía herbartiana y en todo Chile se hacían los planes de clase según el mismo criterio. En la enseñanza de la lectura, en todas partes se seguía el método de la ‘palabra normal’. Todos egresaban seguros y expeditos en el procedimiento técnico y nadie les exigía otra cosa.”¹⁵

¹³ Como otra demostración de la extrema limitación de recursos, la autora construyó una tabla en que redujo a moneda comparable el sueldo base anual que percibían los directores de las escuelas normales, en su equivalente en peniques, que iba desde \$55,200 en 1842, hasta \$28,500 en 1942, con valores superiores a \$70 mil a comienzos del siglo XX, pero con un mínimo de \$23,400 entre 1935 y 1937.

¹⁴ Gertrudis Muñoz de Ebensperguer, op. cit.; pp.180-181. La autora había sido profesora y directora de escuelas normales y era hija de uno de los próceres del normalismo chileno: José María Muñoz Hermosilla, de modo que su testimonio procedía del interior del movimiento normalista y de una persona comprometida con el “élan” de este movimiento.

¹⁵ Gertrudis Muñoz de Ebensperguer, op. cit.; p. 182

La unidad en la formación era un concepto que escondía la opción por la homogeneidad y la no consideración de la diversidad, que era fundante en el “normalismo”. El otro rasgo central en la formación normalista ya desde la etapa abierta en 1885 pero reafirmado en el siglo XX, era el de la tecnificación del desempeño docente. La valoración de la técnica que hacía Gertrudis Muñoz, fue parte definitoria y constituyente de la formación y del ejercicio profesional del magisterio primario. Según un destacado analista de la época, la educación primaria atravesaba, desde 1920, por un período que podía denominarse como de “racionalización y tecnificación”¹⁶. No es extraño que métodos y técnicas constituyeran el eje de la formación normalista y la formación inicial contribuyera así al desarrollo de un rol docente de índole técnica, aunque todavía se empleara la etiqueta de profesionalización.

Años 20: el movimiento gremial, la crítica y la propuesta

A fines de 1927, el general Ibáñez decretó la reforma integral de la educación, que tocó a todos los niveles educativos, desde el pre-escolar hasta el universitario. La formación de docentes también fue afectada seriamente. La referida reforma no era sólo una iniciativa gubernamental. Fue la resultante de un movimiento social y pedagógico-cultural: los maestros primarios organizados gremialmente fueron quienes demandaron insistentemente una reforma general de la educación, no sólo en el sentido de abarcar toda la estructura, sino en el de afectar la organización institucional y la gestión y también y principalmente, las concepciones pedagógicas y la naturaleza del trabajo docente. Su ambiciosa y quizás utópica propuesta, fue adoptada por el gobierno autoritario de Ibáñez y puesta en práctica bajo la administración de los mismos maestros agremiados.¹⁷

El autoritarismo y formalismo de una escuela normal que conservaba la impronta de los pedagogos y pedagogas prusianos, sumado a la incidencia de una ideología social-libertaria que irradió desde las FECH de 1920, llevó a los reformistas de 1928 a apropiarse espontáneamente de la pedagogía activa y paidocéntrica y a oponerla al herbartianismo. Los llevó también a sostener una concepción del rol docente que los acercaba más al profesionalismo autónomo y corporativamente responsable de la función educativa, que el rol técnico y funcionario que les imponía el Estado Docente de fines del siglo XIX y comienzos del XX.

Escuela Unica de Pedagogía

En el referido marco, se explica que los reformistas de 1928 hayan intentado demoler el edificio de normalismo. Legislaron para convertir a las normales en Escuelas de Profesores Primarios que, gradualmente se convertirían en pos-secundarias, haciendo juego con la decisión de convertir al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en Escuela de Profesores Secundarios como paso a una futura integración de toda formación inicial en un solo tipo de institución, radicada en la Universidad, bajo el argumento que la función docente era una sola, de carácter profesional y que no cabía segmentarla por niveles del sistema, segmentación que a ojos de los reformistas,

¹⁶ Salvador Fuentes Vega, “Síntesis histórica de la experimentación educacional”, **Boletín de las Escuelas Experimentales**, Año XXII, N° 10, Primer Semestre de 1951; pp. 28.

¹⁷ Iván Núñez P., *El trabajo docente: dos propuestas históricas*, Santiago, PIIE, Serie Histórica N° 1, 1987; cap. II.

escondía otra de carácter social. La idea fuerza de la “escuela única de pedagogía” o de la “formación unificada de docentes”, aunque no logró asentarse en 1928, persistió en el ideario y los programas reformistas de los gremios docentes y de la izquierda y centro-izquierda política¹⁸ hasta que, paradójicamente, la implantó la derecha armada, en 1973-74, como se anotará más adelante.

LA SUPRESIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

a) La crisis final del normalismo

En los años 50 y comienzos de los sesenta, diversos voceros y actores hacían la crítica específica de la formación normalista o recogían la necesidad de cambiarla, al plantear ideas fuerza como la de “escuela única de pedagogía” o “unificación de la formación de profesores”. Ello suponía, entre otros cambios, la elevación de la formación normalista desde el nivel post-primario al nivel post-secundario. Postular su ubicación en el espacio terciario o de educación superior suponía el abandono del tradicional modelo de formación para estudiantes adolescentes, para redefinirla como formación de jóvenes egresados de la educación secundaria y acercarla al espacio universitario en que se daba la formación de los profesores de la educación media.

De la demanda de redefinición, se pasó a pasos prácticos en el sentido del “up-grading” de la formación normalista. Ya el propio normalismo tradicional había avanzado en este sentido: la formación de maestras parvularias o “kidergarterinas” se daba desde los años 30 en escuelas normales, pero a alumnas egresadas de la enseñanza secundaria, con dos años de formación. En los años 40 y 50 hubo normales estatales, que incluyeron cursos de “bachilleres” o que, como las de Antofagasta y Viña del Mar, funcionaron totalmente con egresados de secundaria. Esta medida empezaba a erosionar el modelo tradicional de formación normalista a adolescentes en un nivel post-primario.

Es que el normalismo sintió el impacto de un movimiento que se dio en las universidades y particularmente en la de Chile (aunque en este sentido había sido pionera la Universidad de Concepción, como ya se ha referido): la creación de carreras universitarias de formación de profesores primarios o de educación general básica y en régimen de externado. La creación de una cuarta escuela normal en la ciudad de Santiago, la Escuela Normal Vespertina, es un ejemplo de organización con egresados de media y, obviamente, en régimen de externado y con alumnos que combinaban estudio y trabajo.

En este contexto se explica que el gobierno de Frei Montalva, por una parte, decretara la conversión de las normales fiscales existentes a la condición de post-secundarias. Por otra parte, trató de reformar la enseñanza normal, a través de un plan de modernización que incluía cinco proyectos: 1. perfeccionamiento del personal docente encargado de las asignaturas y actividades de formación profesional de las escuelas normales.; 2. Investigación y desarrollo de material didáctico para la enseñanza primaria, con la participación del personal docente de las escuelas normales. y de los alumnos que realizaban la práctica supervisada en servicio; 3. Preparación de material técnico para la comprensión, desarrollo y evaluación del proceso de formación de profesores de Educación General Básica; 4. Formación de administradores, supervisores y otros

¹⁸ Iván Núñez P., *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*, Santiago, PIIIE, 1986; cap. IV.

especialistas en enseñanza básica; 5. construcción y equipamiento de las escuelas normales a corto y mediano plazo¹⁹.

“Una reforma integral del currículo (de las E.N.) fue propuesta luego de un estudio apoyado por la Fundación Ford. En medio del clima socio-político marcadamente anti-imperialista de fines de los 60 y con el intento intervencionista del Plan Camelot (del Departamento de Estado norteamericano) aún fresco, los gremios docentes bloquearon el proyecto de cambio. Lo que la administración Frei no logró respecto al currículo, si lo obtuvo respecto a los límites institucionales del sector”²⁰.

La dictadura de Pinochet dio el golpe de gracia al normalismo tradicional. Simplemente lo suprimió. So pretexto de politización de las normales, a las que se supuso bastión del partido comunista, a fines de 1973 fueron suprimidas las escuelas normales y su infraestructura, y sus responsabilidades y compromisos formativos fueron transferidos “manu militari” a algunas de las universidades intervenidas (lo paradójal es que históricamente las normales estuvieron politizadas, pero en verdad habían sido “bastiones” del partido radical).

Conclusión: esta exploración histórica parece dar crédito a la hipótesis que el modelo tradicional de formación normalista de comienzos del siglo XX ya no resistía el impacto de las tendencias de la segunda mitad del siglo y había entrado en una crisis estructural en que la intervención de la dictadura –por sus propias y espúreas razones- no hizo sino evitar una agonía larga, como la que han vivido esquemas normalistas de otros países de la región en las últimas décadas.

¹⁹ Ministerio de Educación, “Programa de desarrollo de la enseñanza normal”, Santiago, diciembre de 1967; (mimeo), citado por Cox y Gysling, **La formación del profesorado en Chile, 1842-1987**, Santiago, CIDE, 1990; p. 85

²⁰ Cox y Gysling, op. cit; pp. 85-86